

SONIA GIUBILEI

**TRABALHANDO COM ADULTOS,
FORMANDO PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS - 1993**

SONIA [GIUBILEI n/448/

TRABALHANDO COM ADULTOS, FORMANDO PROFESSORES

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na área de Metodologia do Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Newton César [Balzan. t

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS - 1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

SONIA GIUBILEI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Sonia Giubilei e aprovada pela
Comissão Julgadora em 15/12/93

Data: 15/12/93

Assinatura: 

TRABALHANDO COM ADULTOS, FORMANDO PROFESSORES


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO


1993

COMISSÃO JULGADORA











Campinas, de de 1993.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais,

Pompeu e Maria,

alunos do Madureza e que em vida foram meus
incentivadores no trabalho com adultos. Na
espiritualidade acompanham-me neste momento tão
significativo para mim que não deixa de ser para nós

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer:

- Ao Prof. Dr. Newton César Balzan, professor e amigo, pela orientação deste trabalho, pelo exemplo no dia-a-dia e pela disponibilidade e presteza no atendimento.

- À Maria Aparecida Fonseca de Almeida pela solidariedade, amizade e incentivo, mais do que pela presteza em ajudar-me na revisão do texto.

- À Luzia Siqueira Vasconcelos que, amiga e incentivadora, assumiu uma sobrecarga de trabalho para que pudesse me dedicar um pouco mais à redação deste trabalho.

- À Reitoria da PUCCAMP que acreditou em meu trabalho e possibilitou a implantação e desenvolvimento do Projeto Supletivo.

- À Cleize Cipolli, amiga de todas as horas, pelas sugestões sempre oportunas.

- À Teresa Cristina Loureiro que assumiu com seriedade e competência o Projeto Supletivo nas minhas ausências.

- À Vilma, Dorival e Alice, irmã e cunhados que compreenderam as minhas muitas ausências da convivência familiar.

- Aos sobrinhos Carlos César, Marcos Eurípides, Ademar, Rosany e Marlene pelo estímulo e acompanhamento solidário nesta jornada.

- Aos Professores e equipe pedagógico-administrativa, que comigo conviveram mais de uma década de trabalho coletivo, pela aprendizagem e formação na ação. Todos aprendemos juntos.

- Aos alunos-adultos pelos sorrisos e palavras amigas sem os quais o Projeto Supletivo não teria iniciado.

- Aos que se dispuseram a conceder-me entrevista, subsidiando este trabalho, especificamente ao Prof. Carmo Perrone Naves, Professor que foi do Madureza de 1930 a 1950.

- A Luis A. V. Rojas pelo esmerado e paciente trabalho de digitação.

RESUMO

A educação escolarizada de adultos no Brasil teve seu amparo legal a partir de 1971, com a promulgação da Lei 5692 que dedicou todo um capítulo à regulamentação da educação de jovens e adultos, a que denominou Ensino Supletivo.

Antes desse período o que havia era somente dirigido à alfabetização, muito embora os exames de madureza passassem, a partir da República, a ser um recurso para aqueles que desejavam somente prestar exames a fim de e receber um certificado em nível da escola média. Não havia uma sistematização do ensino. Ao adulto sobrava-lhe a incumbência de estudar apenas em cursos preparatórios. A possibilidade de cursos especialmente voltados a ele só surgiu a partir de 1971.

O presente estudo teve como primeiro objeto analisar a especificidade da formação do professor de adultos, para o que se buscaram os Cursos de Licenciatura responsáveis por essa formação.

Também se trabalhou o adulto-educando, identificando-lhe as características bio-psico-sociais, o que é fundamental para a proposta de um trabalho profissional adequado à sua natureza.

Analizou-se a importância do ensino formal para adultos, sendo a sala de aula e o professor dois elementos essenciais na tarefa junto ao adulto que, com grandes dificuldades na leitura e na escrita, não consegue vencer por si só um estudo individualizado. Além disso, a sala de aula traz-lhe a convivência com os companheiros que, tanto quanto ele, apresentam as mesmas dificuldades, constituindo esse fato motivação para prosseguir na sua árdua tarefa.

Tomou-se por modelo de análise o paradigma dito "contextual ou ecológico" que se justifica pelos relatos de vida que os alunos adultos trazem para a sala de aula justamente com o desejo de compreensão do mundo que os cerca. Para isso, usa-se o recurso metodológico da

contextualização: estuda-se o conteúdo específico da disciplina, localizando-o no tempo e no espaço.

Justificou-se a opção pela denominação "educação continuada" referindo-se àquela destinada à escolarização daqueles que, tendo deixado outrora a escola a ela hoje retornam buscando completar o que deixaram a meio do caminho.

O estudo foi realizado junto ao "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames", oferecido pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil, aos adultos que, sem escola pública que os abrigue e lhes ofereça um curso nos moldes do Supletivo e sem recursos financeiros para arcar com as despesas de um ensino pago, vêm-se impedidos de continuar na luta pela conquista da cidadania que lhe deve o Estado, o qual tem ignorado seu dever fundamental: a sorte do seu cidadão.

A estrutura da Tese tem a seguinte organização:

No capítulo I são apresentadas as justificativas da origem do estudo e a metodologia seguida. O capítulo II é dedicado a uma análise da educação escolarizada de jovens e adultos localizando-a na história da educação brasileira. O capítulo III é dedicado a apresentação do Projeto Supletivo Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus. Apresenta as etapas na seleção dos envolvidos (estagiários dos cursos de Licenciatura e do Curso de Pedagogia). O Capítulo IV é dedicado ao esclarecimento do que seja educação permanente e educação continuada e faz-se um estudo do educando adulto, analisando as suas características bio-psico-sociais. O Capítulo V é dedicado ao estudo do adulto que buscou o Projeto Supletivo Preparatório aos Exames oferecidos pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O Capítulo VI analisa o estágio como momento significativo na formação profissional. Analisaram-se as questões do questionário avaliativo respondido pelo professor e pela equipe pedagógico-administrativa ao final de cada semestre. Em seguida são apresentadas as conclusões.

ÍNDICE

RESUMO	iii
INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE	
CAPÍTULO I - ORIGEM DO ESTUDO	11
- Metodologia	19
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	26
- Ensino Supletivo - Modalidades e formas	39
- Formas de atendimento no Ensino Supletivo	42
CAPÍTULO III - PROJETO SUPLETIVO: PREPARATÓRIO AOS EXAMES DE 1º e 2º GRAUS	44
- Concretização de um compromisso	44
- Proposta de trabalho com o Supletivo da PUCCAMP	47
- Metodologia do Projeto Supletivo	48
- Ações desencadeadas	56
- Bases estruturais	58
- Conteúdo das disciplinas	59
- Atividades inerentes ao trabalho do docente	61
- Espaço físico	63
- Estrutura pedagógico-administrativa	63
- Fontes do Projeto Supletivo: atividades complementares e suplementares	65
- Avaliação do Projeto Supletivo	66
CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	68
- Educação continuada: educação permanente	68
- Educação de adultos na perspectiva da educação continuada	74
- Educandos da educação de adultos	76

2ª PARTE

CAPÍTULO V - PROJETO SUPLETIVO - ADULTO: REALIDADE E PERSPECTIVA 84

- Origem dos alunos do Projeto Supletivo _____	88
--	----

CAPÍTULO VI - PROJETO SUPLETIVO: A REALIDADE DE SER EDUCANDO FAZENDO-SE EDUCADOR _____ 104

- Oficinas de estudo _____	117
- Evasão escolar vista pelo professor _____	121
- Melhoria da frequência - contribuições _____	125
- Adulto: características _____	128
- Recursos didáticos utilizados _____	132
- Experiência de vida - fonte do ensinar e aprender _____	135
- Ensino individualizado por módulo ou socializado em sala de aula _____	137
- Equipe pedagógico-administrativa, formação em ação _____	140

À GUIA DE CONCLUSÃO _____ 146

BIBLIOGRAFIA _____ 150

ANEXOS _____ 157

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário avaliativo do professor _____	158
ANEXO 2 - Questionário avaliativo da equipe pedagógico-administrativa _____	165
ANEXO 3 - Mapa informativo _____	170
ANEXO 4 - Questionário avaliativo do aluno _____	171
ANEXO 5 - Roteiro de entrevista do professor _____	175
ANEXO 6 - Roteiro de entrevista do aluno _____	176
ANEXO 7 - Roteiro de entrevista da equipe pedagógico-administrativa _____	177
ANEXO 8 - Protocolo de entrevista - Professor _____	178
ANEXO 9 - Protocolo de entrevista - aluno _____	188
ANEXO 10 - Protocolo de entrevista da equipe pedagógico-administrativa _____	195

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Formas de estudar um texto _____	92
GRÁFICO 2 - Técnicas de leituras valorizadas _____	93
GRÁFICO 3 - Fatores que impedem o estudo em casa _____	94
GRÁFICO 4 - Situações não aprovadas em sala de aula _____	95
GRÁFICO 5 - Atitudes do professor mais valorizadas _____	96
GRÁFICO 6 - Horas semanais de estudos _____	97
GRÁFICO 7 - Aprovados Exames Supletivos Campinas - SP / 1º Grau _____	99
GRÁFICO 8 - Aprovados Exames Supletivos Campinas - SP / 2º Grau _____	100
GRÁFICO 9 - Aprovados Exames Supletivos Poços de Caldas - MG / 1º Grau _____	101
GRÁFICO 10 - Aprovados Exames Supletivos Poços de Caldas - MG / 2º Grau _____	102

ÍNDICE DA TABELA

TABELA I - Matrícula inicial e conclusão 1º e 2º Graus - Rede Pública e Particular ____ 200

INTRODUÇÃO

A educação escolarizada, até o momento, não tem recebido das autoridades constituídas a devida atenção na elaboração dos planos governamentais, nos quais não se prevê a destinação de verbas para o fortalecimento dos recursos humanos e materiais voltados à criança em idade escolar. Como pretender que a criança cumpra sua escolaridade fundamental e média - preceito constitucional - se o Estado foge à sua responsabilidade e à sua obrigação, ínsitas na Constituição?

O sistema educacional deixa à margem do caminho crianças e adolescentes que, num amanhã retornarão à escola como adultos para concluir os estudos, quase sempre abandonados muito cedo. O agravante é que a escola básica termina expulsando prematuramente a maioria de seus alunos, ao longo, principalmente, das séries iniciais.

Em 1987 os adultos com 18 anos ou mais de idade representavam 20,7% (BRASIL, 1990:26) da população analfabeta do país. Se considerarmos que 57,1% da população brasileira com 10 anos ou mais de idade, nesse mesmo ano, tinham o 1º Grau incompleto (BRASIL, 1990:88), será fácil prever a gravidade da situação para a década de 90. Além disso, há que destacar a população que iniciara seus estudos apresentando alguma escolaridade, mas que os abandonou, constituindo o provável grupo de retorno à escola.

Assim, 33,3% da população brasileira possuíam em 1987 de 4 a 7 anos de estudos, tempo correspondente ao ensino de 1º Grau incompleto, enquanto que nesse mesmo ano 11,1% apresentavam de 9 a 11 anos de estudos completos ou incompletos (BRASIL, 1990:98).

É representativo o número de alunos que entra para a escola, mas não está na mesma proporção o número dos que concluem seus estudos. Haja vista que, em 1989, estavam matriculados no 1º Grau 27.397.179 estudantes e no 2º 3.607.922 de uma população escolar

brasileira de 5 anos a mais de idade, nesse ano, de 36.658.732 (BRASIL, 1991:331), e que 24.368.623 brasileiros estavam fora da escola de uma população de 121.160.027, com 7 anos a mais de idade. Tomando para estudo, dentre os estados brasileiros, o Estado de São Paulo, mais especificamente os alunos da sua rede pública (estadual e municipal) e acompanhando a matrícula desses alunos ao longo de oito anos de estudos, observamos que no período de 1981 a 1988 apenas 26,5% concluíram o ensino de 1º Grau, portanto 73,5% o abandonaram em algum momento do seu percurso. A situação no 2º Grau melhorou um pouco, mas ainda permanece preocupante. Após a conclusão do 1º Grau, constatamos que, de 1989 a 1991 (período correspondente ao 2º Grau), apenas 45,5% dos 432.654 matriculados na 1ª série conseguiram concluí-lo, tendo abandonado portanto esse ensino ao longo desses três anos, 54,5% dos estudantes (São Paulo, 1993) (TABELA I). Fica evidente o nível da gravidade de nossa educação em um futuro bem próximo, quando os evadidos da escola formal a ela retornarem, na busca do espaço que não lhes coube na época oportuna.

É desalentador pensar-se que recursos financeiros e humanos para a educação de adultos estão ainda por merecer a atenção dos responsáveis pela política educacional brasileira, pois "o discurso democratizante e anti-tradicionalista dos sistemas e modelos de Educação de adultos não conseguiu realizar-se na prática" (LELLA; 1987:33), mesmo sabendo-se ser a educação um direito previsto por lei. O Brasil não tem apresentado, ao longo de seus quase cinco séculos, uma política educacional que possa dar escolas àqueles que na idade própria a ela deveriam encaminhar-se. Muito menos é o que se oferece ao adulto de hoje que não terminou sua escolarização, ou nem chegou a iniciá-la.

Aqueles que desejam retornar aos estudos numa idade mais avançada vêm-se diante de uma realidade que consideramos cruel: querem voltar a estudar, mas não encontram guarida, quer em escolas públicas, pelo reduzido número de classes para adultos, quer em escolas particulares que, cobrando pelos serviços oferecidos, inviabilizam esse retorno. Esse fato pode ser comprovado facilmente, pois no Estado que possui o maior potencial econômico do país, São Paulo, dos 1668 estabelecimentos de Ensino Supletivo declarados em 1986 1040 eram da rede pública (federal, estadual e municipal) e 627, da rede particular. Uma comparação com o Estado

de Minas Gerais nesse mesmo ano revela o inverso: os adultos têm maiores oportunidades de estudar em escolas públicas com 1166 estabelecimentos declarados contra 42 particulares (BRASIL, 1991:352).

Mesmo para aqueles que conseguem uma vaga no ensino público os obstáculos são imensos. Os cursos noturnos que recebem uma percentagem significativa de trabalhadores (os quais tentam aliar estudo e trabalho) retratam uma situação verdadeiramente chocante, tanto no 1º (1ª à 8ª séries) quanto no 2º Grau. Assim, nas escolas públicas estaduais em 1991, no Estado de São Paulo, nos cursos noturnos, enquanto 29.4% dos estudantes do 1º Grau evadiram-se no percurso das quatro últimas séries, 12.2% ficaram retidos, numa perda de escolaridade em torno de 41.6%; já, no 2º Grau, a evasão foi marcada por 26.2% e a retenção foi 9.6%, totalizando 35.8% de fracassada escolaridade. À medida que a percentagem de evadidos aumenta, em razão também da própria repetência (uma das causas da evasão), esse contingente de ex-alunos, na fase adulta, ou buscará o ensino supletivo para recuperar a sua defasada aprendizagem ou engrossará as fileiras dos semi-escolarizados deste país. Só conseguiram aprovação 58,4% e 64,2%, respectivamente no 1º e 2º graus (São Paulo, 1993). Se não se reverter esse quadro, o retorno para grande parte de deserdados será uma quimera, pois, não tendo recursos financeiros para pagarem uma escola particular e não tendo a escola pública que os abrigue, não restará a esses adultos qualquer alternativa: continuarão a permanecer como párias do sistema escolar brasileiro.

Somente alguns órgãos no Brasil, como MOBRAL e depois o EDUCAR, (décadas de 70 e 80) receberam recursos para desenvolver campanhas de alfabetização voltadas à parcela marginalizada da escola. Mas os resultados não foram os definidos nos planos oficiais da política educacional, pois, ao findar a década de 80, continuavam ainda milhões de cidadãos brasileiros sem ver atendido o mínimo direito que lhes garante a Constituição: "ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (Art. 208, I). Para uma população com 5 anos e mais, em 1989, de 128.091.491 habitantes, ainda continuavam analfabetos 30.656.815 (BRASIL, 1991:324).

Grande contingente de adultos, resultante de campanhas de ensino, engrossou as fileiras dos analfabetos denominados funcionais, que mal sabem escrever o próprio nome, e que

continuado já não soma tanto quanto implementar campanhas estrondosas que busquem aceitação para quem as propõe.

Falar da necessidade de educação de adultos é em si a denúncia de que a sociedade não é democrática, pois ser democrático é garantir o acesso e a permanência na escola para todas as crianças na faixa etária apropriada e ministrar um ensino de qualidade. Em se tratando da educação de adultos, ser democrático é fazer com que o processo deixe de ser necessário, e passe a tratar seriamente o ensino regular, para que as crianças de hoje não sejam os alunos de novos supletivos amanhã.

Os adultos, que hoje retornam aos estudos, fazem-no com uma grande lacuna que os impede de uma análise das próprias dificuldades. O curso de alfabetização que freqüentaram e os anos seguintes de estudos que realizaram não lhes ensinaram a ler o outro, nem a escrever ao outro sobre si mesmos. Isso os impossibilita de responder ao conjunto das necessidades de informação, formação e participação a que têm direito como cidadãos. A escrita haveria de ser um corolário e uma aprendizagem complementar que se realizaria sem maiores problemas, pois "se ler é aprender a decifrar o pensamento de outrem, escrever será ocasião de mudar radicalmente de atitude em relação ao próprio meio" (FURTER, 1975:53).

A política comprometida com uma educação para todos, um dos direitos universais do homem, é precária no Brasil. Haja vista que em 1987 somente 55,7% das crianças brasileiras, com a idade entre 7 a 9 anos, estavam alfabetizadas (BRASIL, 1990:26). Essa situação seria revertida, se um governo responsável e coerente chamasse a criança deserdada de ontem, que se abriga no adulto de hoje e lhe oferecesse não só as primeiras letras como o ensino na perspectiva de uma educação continuada, de acordo com um plano educacional de recuperação da formação escolar.

A educação de jovens e adultos hoje no Brasil está fundamentada na Lei 5692/71, que dedicou todo o Cap. IV, intitulado "Ensino Supletivo", a esse tipo de educação (GIANNELLA; 1977:13). A finalidade dessa educação é: "a) suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham

não lograram, pela leitura que "leram" e pela escrita que "escreveram", alcançar sequer o sentido da sua cidadania.

A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As Licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente.

São poucas as experiências que apresentam inovações nesse campo. A grande maioria dos educadores acredita numa simples continuação da escolaridade interrompida, reproduzindo no ensino para adulto metodologias destinadas às crianças e aos jovens.

Por outro lado, constata-se que a "ênfase que muitos desses sistemas colocam nos meios, - livros de instrução programada, fitas cassetes e outros materiais de apoio - tem resultado, na prática, em uma postura marcadamente tradicional, em que se concebe a aprendizagem como consumo passivo de informações e acumulação de conhecimento" (LELLA, 1987:35). Não se atenta para o estudo do adulto em suas várias dimensões: biopsicológica, social e cultural, a fim de subsidiar sua educação na perspectiva da educação formal, projetando o adulto enquanto sujeito e agente transformador do meio em que vive. Não se leva em conta que esse educando-adulto já experimentou o insucesso na escola e traz em si o estigma da escolarização incompleta por conta da imperícia da sociedade.

A educação de adultos hoje oferecida no Brasil, embora pobremente, tem por funções não só a de complementar uma formação incompleta, insuficiente, recuperando o adulto marginalizado, como a de ensinar a ler e a escrever aos deserdados sociais. Os planos governamentais, principalmente nas três últimas décadas, apontam para o atendimento principalmente à última dessas funções: tão somente alfabetização.

Os interesses que movem os governantes a enfatizar a fase da alfabetização estão diretamente ligados à posição de prestígio que essa atitude possa acarretar. O que se focaliza no processo da alfabetização "não é tanto sua função social, mas o que ele representa para os outros e, em particular, para os estrangeiros" (FURTER, 1975:25). Oferecer condições para um estudo

seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Art. 24). O parágrafo único desse artigo define que "o Ensino Supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação". Tanto um quanto outro poderão ser oferecidos através de diferentes funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. (Essas funções serão explicitadas de forma mais detalhada no transcorrer deste trabalho). Assim, o Ensino Supletivo possibilitará ao jovem e ao adulto com deficiência de escolaridade fundamental ou média suprir suas falhas, preparando-se para tarefas múltiplas e novas.

O desejo por uma conclusão dos estudos mais rápida leva o adulto a inscrever-se nos Exames Supletivos, em nível de Estado, quando terá a oportunidade, se bem preparado, de eliminar o grau em um único período de exames. Contudo, dados os grandes embaraços de aprendizagem que os adultos enfrentam, dentre eles o pouco tempo disponível para os estudos, constitui um fator de dificuldade a eliminação de todas as disciplinas de uma só vez, tendo o aluno de fazê-lo, na maioria dos casos, em vários momentos.

Um dado significativo é o obstáculo que os exames apresentam e que muitos adultos estão longe de vencer: cobra-se memorização e os conteúdos neles propostos estão voltados para uma realidade que não é a vivida pelos candidatos. As provas de múltipla escolha estão aí para demonstrar nossa afirmação. Longe desse esquema de conteúdos pré-definidos estão os Cursos Supletivos, particulares ou públicos, em que jovens ou adultos, em tempo reduzido, poderão estudar a partir de currículos voltados para sua própria realidade de vida e dificuldades pessoais, e cuja avaliação é feita ao longo do processo de ensino.

A lei permite aplicação de propostas inovadoras nesse esquema, incentivando experiências significativas com relação aos currículos destinados ao ensino do adulto. No entanto, essas inovações não estão sendo experienciadas pela maioria das escolas que oferecem a formação supletiva. Nelas, o ensino vale-se da transplantação pura e simples de metodologias apropriadas ou à criança ou ao adolescente, mas não ao adulto. Os conteúdos estão distantes da sua experiência de vida. A memorização continua a ser uma forma de estudo incentivada.

A importância e a necessidade do Ensino Supletivo podem ser avaliadas pelos crescentes índices de evasão e repetência escolar, indicadores da inabilidade do Sistema Educacional, ao forçar a saída da escola de um grande número de estudantes que deverão ingressar no mercado de trabalho como medida de sobrevivência pessoal e familiar.

Uma minoria de trabalhadores mais ousados, que tenta garantir, a um tempo, o direito ao trabalho e ao estudo, tem procurado a escola sem que esta consiga dar-lhe uma resposta satisfatória, propondo-lhe saídas que não atendem a sua situação especial de adulto trabalhador. No sistema educacional brasileiro não há apenas estudantes que se preparam para o trabalho, mas é cada vez mais freqüente a presença do trabalhador- estudante que, embora ainda jovem, não pode deixar o trabalho que lhe assegura a sobrevivência.

Uma grande parcela do Supletivo é constituída por jovens que não suportaram aliar estudo e trabalho, abandonando a escola no meio do caminho. E, dada a realidade de um sistema escolar mal estruturado para atender esse estudante novo, cresce a cada ano o número dos que voltarão, certamente via Supletivo, a fim de terminar o que não puderam concluir em tempo hábil. Evidentemente, enquanto perdurarem as agudas diferenças entre as classes sociais e persistirem as conseqüentes dificuldades enfrentadas por uma parcela significativa das famílias pobres brasileiras com relação à educação dos filhos, o Ensino Supletivo terá razão de existir.

A própria realidade do homem brasileiro (na sua grande maioria de nível de escolaridade baixíssimo, com salários insuficientes, desempenhando atividade profissional desqualificada, morando precariamente) não lhe faculta o alcance do sentido real da cidadania que se conquista pela cultura universal sistematizada.

A educação de adultos em quaisquer esquemas: regular ou supletivo, necessariamente deverá oferecer condições para que o homem supere as dificuldades e se projete, enquanto ser, com direitos e garantias assegurados ao cidadão.

É evidente que a razão de ser da educação de adultos na perspectiva da educação escolarizada, sistematizada e continuada, só se explica, se o direito ao ensino formal não foi dado à criança. Por isso, a educação de adultos deva ser transitória num país que prevê a educação da sua infância, tal como é feita nos países desenvolvidos e democráticos. Contudo, a caminhada da

educação escolarizada será por algum tempo uma caminhada árdua no Brasil, pois constata-se que, em 1989, o número médio de anos de estudo das pessoas com 10 anos ou mais de idade era de apenas 4.7 anos (BRASIL, 1991:334). É de esperar-se que um futuro bem próximo essas pessoas desejem retornar aos estudos, buscando formas de concluí-los. Para isso, os sistemas de ensino deverão estar preparados a fim de recebê-las, em atenção ao direito inalienável que têm à cidadania.

Portanto, para se reverter esse quadro hão de se adotar políticas sociais de grande alcance, pois é sabido que a desescolarização está associada à situação de pobreza de uma significativa quantidade de cidadãos brasileiros.

A garantia de que no Curso Supletivo o ensino vai se desenvolver dentro de parâmetros científicos e técnicos será dada pela atualização profissional constante dos seus docentes. Um bom trabalho não deve ser apanágio somente da escola regular, mas, sobretudo, de todos os estabelecimentos onde, com seriedade, se procura mudar a estrutura educacional, a partir necessariamente da transformação do seu alunado, do seu professor e da própria sociedade à qual serve.

Caberá ao professor de adultos a pesquisa constante voltada ao processo educacional específico para essa fase da vida do homem e para o enriquecimento da ação docente fundamentada num fazer associado ao pensar. Cabe-lhe, ainda, assegurar que não se dê ao Supletivo o sentido de um curso de segunda classe, e nem tampouco estimular pessoas adultas a seguirem uma escola que, organizada para faixas inferiores de idade, não responda favoravelmente ao nível de amadurecimento ou às suas condições de vida.

A educação de adultos constitui um requisito que deve merecer especial cuidado de toda sociedade que se pretende democrática. Há a ingente tarefa de propiciar a um número significativo de jovens e adultos condições para a continuidade da escolarização, pois a educação continuada constitui a possibilidade de os adultos com escolaridade deficiente, ou educação incompleta, suprirem essa lacuna, preparando-se para assumir seu papel social com maior desenvoltura e compromisso.

Essa percepção de educação continuada leva-nos a identificar duas questões que consideramos significativas: a primeira é que devem ser consideradas experiências vividas pelo adulto em todo o processo da sua aprendizagem, buscando-se, por isso, atividades que possam estar integradas aos seus problemas sociais e existenciais, ou seja, que atendam ao seu interesse, com vistas a motivá-lo para uma melhor participação na vida social; a segunda é que essa forma de educação, em tese, haverá de ser circunstancial e transitória, tendendo a desaparecer, enquanto suplência, quando não faltar a nenhuma criança, ao longo de sua infância a oportuna e conveniente educação.

Essa visão panorâmica da educação de adultos norteou a nossa preocupação enquanto educadora, levando-nos, com o passar dos anos, a dedicar grande parte de nosso tempo ao estudo de um diferente educando que necessitava ser visto com maior atenção a fim de não se cair no lugar comum, qual seja o de tratar-se a todos os educandos, independente de sua idade, como iguais, sem as especificidades que cada fase da vida requer.

Para outro ângulo do problema também convergiu nossa preocupação: a de ver no professor de adultos um profissional preparado para atuar com um educando que apresenta inúmeros aspectos diferenciais dos apresentados pela criança e/ou adolescente.

Com essa dupla preocupação abraçamos um desafio que nos foi colocado pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e que vimos até o presente momento buscando concretizar.

Em síntese, "a educação escolar e supletiva de adultos se legitima na medida em que remete, por um lado, a um erro do passado; por outro, a uma ação que se autodefine como transitória, emergencial, conjuntural ou por qualquer outro termo que indique que sua legitimidade deriva das circunstâncias e não de uma ótica ou de uma tradição de compreensão do mundo" (LOVISOLO; 1988:29).

Este trabalho objetiva proceder a um tempo à análise da formação do educador de adultos (professor ou membro da equipe pedagógico-administrativa) e de outro ao estudo da especificidade da educação para o educando-adulto na sua posição especial de estudante há muito

afastado dos bancos escolares. A experiência que se desenvolve desde 1982 na PUCCAMP vai revelada aqui nos informes propiciados, em diferentes momentos, pela pesquisa-ação.

Essa experiência respeita a um número significativo de anos (9); de professores (807); da equipe pedagógico-administrativa (138) e de alunos-adultos (5420).

1ª PARTE

CAPÍTULO I

ORIGEM DO ESTUDO

Ensinar não é fazer discurso,
mas provocar, despertar.
Paulo Freire.

Nosso interesse em estudar o adulto, na tentativa de buscar respostas às inúmeras perguntas que calavam em nosso ser, foi crescendo à medida que deparávamos com situações angustiosas que envolviam esse adulto.

A primeira vez foi no início de nossa carreira, como professora de grau médio da rede pública. Nessa ocasião, éramos convocada durante vários semestres para aplicar as provas de Estado dos "exames de madureza" no nível ginásial.

Muito sensibilizada ficávamos quando diante de nós estavam rostos sofridos, cansados, de pessoas cuja idade era bem superior à dos próprios aplicadores, mas que expressavam também a esperança na "conquista" do certificado de conclusão ginásial. Os mais velhos eram sempre os últimos a entregarem as provas e os que mais dificuldades apresentavam no entendimento das questões, como também no preenchimento do cartão de respostas, material que nunca haviam manuseado. Esse era o momento de profunda angústia para nós, tendo em vista que, vendo a dificuldade que estavam encontrando, não os podíamos orientar no cuidado que deveriam tomar ao ler as questões para respondê-las corretamente e passá-la para o cartão, sem se confundirem com as letras miúdas e os retângulos reduzidos no espaço das respostas. Sua deficiência visual era notória.

A segunda vez foi quando trabalhávamos, em fins da década de 70, numa escola particular preparatória aos exames, agora denominados Supletivos de 1º e 2º Graus. Não nos faltaram, então, ocasiões para novamente voltar nossa atenção a esse educando que gastava o que não podia para freqüentar uma escola que o ajudasse a compreender os conteúdos das disciplinas, objeto de exames. Aqui tivemos oportunidade de estar presentes nas salas de aula, observando professores e alunos. Os primeiros não procuravam entender a especificidade dos educandos e desenvolviam as aulas de forma autoritária e distante da problemática da aprendizagem de seus alunos-adultos. Os segundos, cansados e sofridos por um dia de trabalho, mal agüentando as duas primeiras aulas da noite, carregavam dificuldades para a sala de aula, olhando para o professor, perdidos no flutuar de suas palavras.

Os professores adotavam livros, porém os alunos tinham dificuldades na leitura. Sua bagagem de conhecimentos trazida do "primário" era insuficiente para entender as explicações do professor. Muitos desistiam por considerar a caminhada um fardo muito pesado, dadas suas condições. Saíam da escola e engrossavam as fileiras daqueles que jamais voltariam, aceitando resignadamente o que deles ouviam falar: que haviam "passado da idade", ou que "não tinham mais cabeça para entender". E assim continuavam sua vida no trabalho e na família, sem qualquer expectativa para o futuro.

A terceira vez ocorreu quando trabalhávamos em escolas públicas noturnas da periferia de Campinas, onde deparávamos com jovens de menos idade, os quais, no entanto, tornavam-se adultos muito cedo ainda. Os embates da vida os faziam crescer precocemente. A percepção que tinham do trabalho escolar não era diferente da percepção dos alunos da escola particular preparatória aos exames. A diferença refletia-se somente na forma de aquisição do conhecimento.

O adulto de mais idade trazia para a sala de aula experiências de vida mais profundas, que, infelizmente, poucos professores souberam aproveitar em suas aulas.

Um dado significativo, no entanto, para nós, era o cansaço que se fazia presente já na primeira aula da noite. Para um jovem de 15 ou 16 anos, levantar às primeiras horas do dia,

alimentar-se de "lanches rápidos", ir para a escola sem tomar banho ou alimentar-se, era por demais cruel.

Além disso, no início dos anos 70, ocorreu um período de explosão de matrícula na escola média não havendo prédios suficientes para abrigarem um número significativo de alunos, as escolas foram obrigadas, por determinação da Secretaria da Educação do Estado, a quadruplicar ou até em quintuplicar os períodos, forçando as direções a incluir o sábado como dia letivo, inclusive no período noturno. Assim, dessa juventude lhe foi tirada uma noite que poderia ser utilizada como lazer e descanso das atividades de uma semana de grandes esforços. Era muito para quem apresentava um corpo que pedia mais uma roda de amigos, do que estar às voltas com cadernos e lousa.

Foi assim, sensibilizada, em razão dessa problemática educacional, que, ao realizar nosso Mestrado, outro caminho não nos ocorreu, senão o do desenvolvimento de uma pesquisa na cidade de Campinas para analisar as opções de estudos do aluno-adulto frequentador não só dos Cursos Supletivos regulares, como dos Preparatórios aos Exames Supletivos, trabalho esse que apresentamos como Dissertação para obtenção do título de Mestre.

Naquela época acreditávamos ser uma boa solução para Campinas, cidade com um quadro industrial em grande expansão, a criação de Centros de Estudos Supletivos, calcados numa estrutura de ensino modular, onde os adultos pudessem receber o material instrucional, preparar-se e prestar os exames de cada módulo quando se sentissem em condições.

As indagações que nos ocorreram com o passar do tempo, após a Dissertação de Mestrado, foram uma constante, levando-nos a leituras específicas, bem como à participação em Seminários, Congressos, Debates, etc., cujo tema fosse a Educação de adultos e a formação do educador de adultos.

Trabalhando como professora universitária numa instituição particular no período noturno, as indagações não foram outras. Alunos adultos-trabalhadores provenientes, em sua grande maioria, de famílias de estrato social médio-baixo e baixo, apresentavam características semelhantes às que vínhamos identificando ao longo de nosso trabalho profissional.

Foi durante essa atividade docente universitária que tivemos oportunidade de trabalhar com adultos de regiões periféricas da cidade de Campinas, coordenando um Projeto de atendimento a funcionários da Prefeitura Municipal desta cidade.

Essa oportunidade surgiu quando uma supervisora desses funcionários (agentes de saúde) procurou a Faculdade de Educação, solicitando que esta lhes oferecesse um curso preparatório aos exames supletivos do Estado. Justificou ela o pedido, informando que a progressão funcional, que tanto almejavam esses funcionários, estava condicionada à apresentação do certificado de conclusão do 1º Grau. No entanto, segundo ela, dadas as limitações de escolaridade que apresentavam, só através de um curso, via sala de aula, poderiam ser criadas situações ideais de preparo para aqueles exames. A busca desse curso, via Faculdade de Educação, devia-se às dificuldades financeiras desses funcionários, o que os impedia de procurar um Curso Supletivo particular, regular ou preparatório, tendo em vista que a escola pública nesse período não oferecia cursos noturnos supletivos de 5ª à 8ª série à população campineira.

A Faculdade de Educação da PUCCAMP*, sensibilizada com esse problema, ofereceu aos adultos que a procuravam a Função Suplência, na forma de um Projeto intitulado "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames", com um Núcleo Comum (abrangendo disciplinas obrigatórias em âmbito nacional que dão direito ao prosseguimento dos estudos nos graus subsequentes) na modalidade Exames. Justificava-se tal procedimento em razão do interesse imediato desse grupo de adultos.

A Suplência no campo do Ensino Supletivo é oferecida no Brasil em duas modalidades: Cursos e Exames, trazendo um fator significativo de inovação para o qual legislações anteriores não atentaram, vale dizer, a possibilidade de o jovem ou adulto passar de uma situação de escolaridade para outra, tantas vezes quantas forem do seu interesse.

A LDB 5692/71 foi inovadora também em outro aspecto na Educação de adultos, qual seja, a indicação de formação do docente para trabalhar com um educando com características múltiplas. O art. 32 dessa Lei dá a dimensão exata desse indicativo, informando que "o pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais

* Pontifícia Universidade Católica de Campinas

tipo de ensino de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação". Apesar desse indicativo, o preparo do docente não tem sido uma preocupação nos Cursos de Licenciatura. Ainda são trabalhados especificamente, nas disciplinas pedagógicas, conteúdos referentes à criança e ao adolescente, ficando a lacuna na formação do professor, uma vez que lhe caberá uma grande responsabilidade no trabalho com adultos, educandos de ontem dos cursos de 1º e 2º Graus que hoje retornam aos estudos.

A Coordenação do Projeto foi-nos confiada pela Direção da Faculdade de Educação, trabalho assumido por nós há 10 anos, tempo de aprofundamento nos estudos das questões que nos acompanharam em nossa vida profissional. Assim é que julgamos ter hoje uma compreensão ampliada sobre a educação de adultos desde aquela que revelamos em nossa Dissertação de Mestrado, não só com relação às inferências de nível sócio-político, como também de nível biopsicológico e metodológico. Além disso, o Projeto Supletivo permitiu-nos, através dos estagiários que nele desenvolveram seus projetos de ensino, analisar a formação do professor nos Cursos de Licenciatura e, assim, completar esse preparo, ampliando para o professor a sua compreensão de um novo educando, isto é, o adulto. Deve-se lembrar, ainda uma vez, que a abordagem de conteúdo dada em seu curso é restrita à realidade da criança e do adolescente.

O levantamento do material teórico sobre as características do homem adulto foi sendo constantemente enriquecido também por diversas fontes obtidas através de coleta de dados: questionários avaliativos respondidos por professores e alunos-adultos durante cada fase (semestre) e ao seu final; relatórios elaborados por estagiários de Pedagogia na observação das aulas; relatório-síntese das reuniões pedagógicas e relatos dos contatos constantes com os adultos durante os intervalos no diálogo informal. Essa forma de interlocução permite invariavelmente a revelação das expectativas e das dificuldades encontradas pelos alunos nos vários cursos. Também as reuniões confraternizadoras, que se realizavam ao final de cada semestre, tornavam possível avaliar a caminhada do Projeto de Ensino, a partir das falas que, dada a situação em que ocorriam, marcaram-se pela sinceridade e verdade.

Esses momentos serviram não só para refletir sobre os estudos teóricos a respeito do adulto, como também para analisar a prática que cada professor desenvolvia. As reuniões

pedagógicas constituíam uma técnica de trabalho, tendo em vista que se tornavam uma prática no Projeto discutir os assuntos coletivamente: professores, coordenação, equipe pedagógico-administrativa e alunos, prática essa calcada no processo ação-reflexão-ação.

A partir do momento em que o professor preenchia sua ficha de inscrição para trabalhar no Projeto mencionado, já estava ciente de que suas atividades não ficariam restritas à sala de aula, mas referir-se-iam também ao trabalho de discussão em equipe dos problemas que estivesse enfrentando, além das atividades extra-classe, como debates, estudo do meio, etc. Era preocupação da Coordenação do Projeto Supletivo analisar com os professores nele envolvidos as atividades organizadas por um "continuum" em que os problemas discutidos em um dado momento formariam o manancial de informações para os momentos subsequentes, embasadas essas informações em leituras pertinentes ao problema focalizado.

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

Nosso intuito com as reuniões que antecederiam o início de cada fase (semestre) de trabalho era o de realizar debates constantes com os professores para que tivessem uma maior clareza das características e realidades do educando-adulto, sujeito do trabalho pedagógico. Assim, compreender o que movia esse educando, suas dificuldades, suas limitações, sua inibição, seu isolamento e seu complexo de culpa por ter deixado a escola em tenra idade, tornava-se um imperativo à reflexão de todos aqueles que se propunham a desenvolver um trabalho sério e comprometido.

A organização e a correspondente legislação da educação de adultos no Brasil, especificamente do Ensino Supletivo, constituíam os estudos iniciais de todo aquele que desejasse exercer alguma atividade no Projeto, quer fosse docente, quer fosse auxiliar administrativo-pedagógico.

Para nós, Coordenadora do Projeto, à medida que os anos passavam, as discussões que aconteciam nas reuniões pedagógicas forneciam os elementos ideais para solidificar o

conhecimento do educando que, adulto, voltava a estudar. Foi possível, então, fazer ver ao educando adulto que não por culpa sua deixara tão cedo a escola e que o fizera não por descaso ou desprazer por ela, mas por culpa de um sistema social que dela o "arrancara" por absoluta incompetência, ou seja, por falta de um dever primário do Estado para com a sua infância.

Hoje, o grande dilema para aqueles que buscam em idade mais avançada um lugar em uma escola pública regular é constatar o óbvio: não há vagas ou se as há, não conseguem freqüentar essa escola, que está muito distante das dificuldades e limitações do estudante adulto-trabalhador. Informam-nos esses adultos que o retorno aos estudos objetiva sempre conseguir um diploma que lhes possibilite não somente o crescimento no saber, como também a melhoria no emprego "pois a própria empresa postula a titulação como elemento indispensável para obtenção de cargos melhores" (ANDRADE; 1986:11).

Importa salientar que a pesquisa constante constituiu o norte de todo trabalho ao longo do Projeto Supletivo, já que apontava para ações necessárias que, por sua vez, levavam a outros estudos correspondentes.

Uma dificuldade que enfrentávamos, em todo o tempo, era o acesso a estudos teóricos que possibilitassem uma melhor compreensão dos problemas que se nos apresentavam. A busca foi incessante. Líamos e participávamos de tudo o que dizia respeito ao adulto, principalmente quando se tratava de trabalhar com um educando-adulto que buscava retornar aos estudos, via escolarização.

Procurávamos trabalhos científicos produzidos no Brasil e nos demais países da América Latina que pudessem, de alguma forma, dar as orientações iniciais para a grande inquietação que nos acompanhava. GAJARDO (1984:116) nos auxiliou nessa visão panorâmica da produção científica, ao afirmar que: "do conjunto de pesquisas em educação realizadas em países da América Latina só 9,7% relacionam-se com a pesquisa em educação de adultos". Cabe destacar também a escassa sistematização de experiências acumuladas e a carência de um marco teórico que nos permitisse analisar a educação do adulto em particular. Isso foi constatado ao se examinarem as conclusões de encontros especializados, assim como as bibliografias constantes nos trabalhos e as resenhas analíticas existentes.

É necessário assinalar ainda que as pesquisas em educação de adultos são condicionadas à natureza e disponibilidade dos recursos de que dispõem instituições ou programas, além de se sujeitarem às linhas de pesquisa definidas pelos órgãos financiadores. Na educação de adultos a área prioritária localiza-se na alfabetização, marginalizando-se tudo o que possa referir-se à educação continuada, via escolarização.

Nosso intuito neste trabalho, devemos assinalar, é o estudo da educação de adultos especificamente formal. Não nos deteremos na análise da educação não formal, comunitária, que, embora, ocupando-se do adulto, não trabalha os conteúdos formais como o faz a escola. Em razão disso, nosso empenho junto ao professor foi conscientizá-lo da importância de conhecer seu aluno nos aspectos biopsicológico, sócio-político e adotar metodologias adequadas a esse educando.

Visávamos, então, impedir ao nosso professor- estagiário a adoção de uma proposta de ensino simplista que "transferisse" ao trato com o adulto os princípios da psicologia infantil e adolescente. Igualmente empenhamo-nos em resguardar a esse professor uma reflexão mais ampla sobre a natureza do seu trabalho-pedagógico, impedindo, assim, a falácia de esquemas que dispensam a análise crítica da política educacional vigente no país.

Procuraremos refletir sobre a formação de professores capazes de assumir com competência um trabalho educacional voltado ao adulto, fundamentando-o na compreensão de que este busca um novo encantamento - o saber - que lhe permitirá situar-se convenientemente no meio social na qualidade de cidadão, título que a pátria ainda lhe deve.

METODOLOGIA

Trocar informações é dividir o
poder e confiar nas pessoas.

Jorge Murci Florian

A educação brasileira vem sendo influenciada por modelos marcadamente tecnicistas que privilegiam meios e não fins. Essa influência dá-se não somente na educação da criança e do adolescente, como também na educação do adulto. Os exames supletivos obrigam o aluno a memorizar conceitos, problemas, fatos, sem qualquer preocupação com as suas implicações. Disso resultam desencontros no ensino, pois esse aluno-adulto, na esperança de aprovação imediata nos exames, vai em busca de cursos nos quais se lhe ensinem técnicas de memorização, acreditando que dessa forma obterá efetivamente o domínio do conteúdo para o presente e para o futuro.

As inter-relações necessárias para a compreensão dos fenômenos educativos o adulto não aprende a fazer. E como ele, também o seu professor talvez tenha somente a visão das partes, não alcançando o processo educativo como um todo.

A esse professor, que não sabe contextualizar os conteúdos e que não tem condições de realizar um trabalho educativo, só restam as atividades por meio de reproduções de modelos que adquiriu na escola. Afinal "é mais fácil copiar do que criar e transformar".

Esse é um dos problemas que a educação de adultos no Brasil enfrenta hoje. Por outro lado, quando o aluno adulto não encontra nos cursos que lhe são oferecidos qualquer preocupação com uma visão mais abrangente dos fatos, quando então ganharia relevo a sua experiência própria (que é sempre, de alguma maneira, uma página da história nacional que ele ajuda a escrever) esse adulto desanima e muitas vezes desiste antes mesmo de ter começado a estudar.

Durante todo o tempo que dedicamos a este Projeto Supletivo, empenhamo-nos em trabalhar a formação do educador (estagiários das diferentes Licenciaturas, inclusive a Pedago-

gia) a partir da especificidade que o educando adulto requer, para o que intentamos a busca de um paradigma que correspondesse à situação de sala de aula, na qual se vivem condições várias de aprendizagem e torna-se necessário conviver com essa multiplicidade de formas de ensinar e de aprender.

O presente trabalho pautou-se nas informações dadas pelos alunos-adultos, pelos professores das diferentes disciplinas oferecidas pelo Projeto Supletivo Preparatório aos Exames ao longo das várias fases (semestres) de 1982 a 1991, como também por alunos do Curso de Pedagogia, futuros Diretores de Escola, Orientadores Educacionais ou Coordenadores Pedagógicos, os quais compuseram no Projeto referido a equipe pedagógico-administrativa. Essas informações foram recolhidas em um primeiro momento por meio de fichas de inscrição daqueles que no Projeto Supletivo vieram estudar (alunos - adultos) e pelos que nele veiram realizar seu estágio profissional (professores e equipe pedagógico-administrativa). Depois, pelo questionário avaliativo respondido por estes últimos ao final de cada fase, além de entrevistas dadas não só por aqueles que já passaram pelo Projeto (ex-alunos, ex-professores e ex-membros da equipe pedagógico-administrativa), como pelos que nele ainda atuam.

O questionário avaliativo do professor foi estruturado em cinco partes, a saber: a PARTE I é composta por questões que solicitam dados pessoais do professor; a PARTE II é constituída por questões que pedem informações sobre os Cursos de Licenciatura; a PARTE III é composta por questões em que o professor informa sobre sua atuação no Projeto; a PARTE IV é voltada exclusivamente a questões que solicitam do professor informações sobre o adulto, seu aluno, e finalmente na PARTE V o professor descreve o que significou participar do Projeto Supletivo Preparatório aos Exames oferecidos pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)(ANEXO 1).

O questionário avaliativo da equipe pedagógico-administrativa é composto igualmente de cinco partes. A PARTE I solicita informações pessoais dos participantes; a PARTE II refere-se à avaliação do trabalho pedagógico-administrativo; na PARTE III avalia-se o Projeto Supletivo em si; a PARTE IV é constituída por questões que avaliam a coordenação do Projeto e

finalmente a PARTE V solicita uma avaliação do sentido que tem para ele o estágio no referido Projeto (ANEXO 2).

As informações fornecidas pelos alunos-adultos foram colhidas na forma de escrita em diferentes momentos, tendo-se em vista que a opção pela metodologia da pesquisa-ação (sobre essa forma de pesquisa veja-se a p. 48) asseguraria a reformulação dos passos seguintes de nossos trabalhos. Além disso, consideramos de real importância para este trabalho as redações feitas pelos alunos do Projeto, com orientação dos professores de Português do Curso, pois os temas propostos por eles permitiam a elaboração de juízos de valor por parte dos estudantes sobre assuntos e situações que necessitariam de um redimensionamento.

A seleção dos sujeitos das entrevistas atendeu aos seguintes critérios: quanto ao aluno adulto selecionaram-se aqueles que continuaram os estudos chegando a concluir um Curso Superior; quanto ao professor, aqueles que receberam da equipe pedagógico-administrativa a indicação de um desempenho muito bom; quanto aos membros da equipe pedagógico-administrativa, aqueles que estão exercendo atividades administrativas, ou de orientação educacional ou, ainda, de coordenação pedagógica.

Um outro dado que norteou a seleção para as entrevistas foi buscar o adulto que vivenciou a experiência no Projeto Supletivo em duas situações: como aluno e posteriormente como professor.

Os depoimentos, resultantes das entrevistas, apresentados no presente trabalho serão identificados pelas abreviaturas seguintes: Aluno-adulto (Aa); professor (P.) e equipe pedagógico administrativa (E.P.Ad.) e entrevista de ex-aluno que, também foi professor(E.A/P).

As informações registradas nos questionários (disciplina por disciplina e fase por fase) foram transcritas para um grande mapa informativo o que, numa visão de totalidade, nos permitiu colher não só informações dos professores individualmente nas diferentes disciplinas de uma mesma fase (Leitura vertical), como informações fornecidas pelo conjunto dos professores de uma mesma disciplina ao longo das diferentes fases (leitura horizontal), independentemente do nível em que o professor atuava (1º e 2º Grau) e da disciplina que ministrava. Saliente-se que cada disciplina foi identificada por uma cor, facilitando a leitura do mapa. (ANEXO 3).

Essa sistemática permitiu-nos perceber o todo e suas relações com as partes. A partir daí levantaram-se as categorias referentes a cada questão.

Cada frase contida no mapa, foi transcrita em fichas (retângulos) obedecendo as cores definidas para cada disciplina, permitindo o seu manuseio, tal como peças de xadrez, o que possibilitou seu rearranjo conforme as categorias identificadas.

As citações textuais dos professores, alunos-adultos e equipe pedagógico-administrativa foram organizadas e transcritas nas respectivas categorias como elementos ilustrativos e comprobatórios das informações fornecidas. A identidade de cada um deles só se registrou pelo tipo de atuação que exerceu no Projeto Supletivo (aluno-adulto, professor ou equipe pedagógico-administrativa) e também no caso do professor pela disciplina que ministrou garantindo assim, o anonimato.

Em KUHN (1987) fomos buscar o conceito de paradigma. Para o autor, podemos tomar paradigma em dois sentidos: Paradigma seria toda constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma determinada comunidade. Noutro sentido seria um tipo de elemento dessa constelação, ou seja, seriam as soluções concretas de quebra-cabeças (modelos ou regulamentos que podem substituir regras explícitas como base para a solução de outro quebra-cabeça da ciência normal).

Para KUHN (1987) os dados que concordarem com o paradigma dos cientistas têm acesso fácil ao reconhecimento. Entretanto, segundo Kuhn há o denominado "efeito negativo" que quer dizer: que os dados de alguns cientistas não combinam com as expectativas criadas por seus paradigmas. Assim, as descobertas de KUHN (1987), com relação aos cientistas, são aplicáveis a cada um que adote regras, regulamentos ou modelos identificados por um paradigma determinado.

É importante salientar, além disso que os paradigmas definem nossas tomadas de decisão. Portanto, se queremos tomar decisões no futuro, devemos ser capazes de reconhecer nossos paradigmas atuais e ultrapassá-los, se for necessário. Segundo Kuhn, há um desafio a enfrentar na adoção de um paradigma.

De tudo que vimos retomando sobre paradigma, releva notar que a formação do professor tem se fundamentado em paradigmas diversos, baseados na filosofia de educação predominante nos contextos sócio-históricos e nos aspectos científicos, que daí se deduzem para orientar a teoria e a prática educativas.

Assim, houve momentos em que predominaram na formação do educador a relação professor-aluno. Acreditava-se, então, no que se denominou a "eficácia docente". Em outros tempos, o paradigma predominante centrou-se nos recursos didáticos, ou melhor, na domínio de técnicas de ensino e em noutros tempos atentava-se para a elaboração "eficaz" de objetivos instrucionais.

Em outro tempo, ainda, o importante foi salientar a predominância de um paradigma ou outro que poderia levar as pessoas a acreditarem no novo e assimilá-lo como essencial.

Sem isso, chegar-se-ia à denominada paralisia de paradigmas.

É bom lembrar a esta altura de nossas reflexões que, ao se tomar um paradigma como forma única de se fazer algo, o aparecimento de alternativas que pretendam alterar o "status quo" provoca de imediato rejeição, não por se desacreditar do modelo novo, mas pelo receio do novo, pelo receio do que o novo sempre traz em si e por acreditar-se, enfim, que nada pode superar o que existe e está aí para ser examinado. Vale então lembrar que aqueles que dizem "não dá para fazer" devem dar espaço e sair do caminho daqueles que "estão fazendo".

Na verdade, as revoluções científicas acontecem quando um novo paradigma emerge e é aceito pela comunidade científica sobrepondo-se aos demais.

Doyle, citado por VILLANUEVA (1987) aponta para três modelos de paradigmas que influenciaram ou poderão influenciar a formação do professor de adultos: 1. o modelo processo-produto; 2. modelo mediacional e 3. modelo contextual ou ecológico.

Segundo esse autor, o paradigma processo-produto reflete a corrente experimentalista de caráter empírico-quantitativo. As análises que se fazem nesse modelo são descritivas em relação aos acontecimentos em sala de aula, podendo esse modelo ser identificado por três caminhos: o primeiro é representado pela observação e análise das aulas, avaliando-se a

atuação do professor por ações e pela interação com os alunos; o segundo é caracterizado pelas análises causais das variáveis tanto referentes ao professor quanto ao aluno, denominadas INPUT-OUTPUT; o terceiro é feito por meio de "estudos experimentais", assumindo, segundo VILLANUEVA (1987) o critério de eficácia do professor, em que os dados são manipulados e controlados experimentalmente.

O segundo paradigma denominado "mediacional" aponta características do professor que o autor denominou de "competências". A delimitação de estratégias pode facilitar o trabalho educacional valendo-se de técnicas mais adequadas, experienciando antes para aplicar depois. São apontadas, então, características pessoais e profissionais que deve apresentar o futuro docente. O desempenho do docente no microensino é um exemplo típico desse paradigma.

Segundo esse paradigma, os professores são preparados para aprender técnicas de trabalho que venham auxiliar seus alunos a obterem o conhecimento de forma mais amena e até mesmo recreativa. Enfim, o bom professor nesse paradigma é aquele que domina as técnicas de ensino.

Uma forma comum nesse paradigma é a realização do trabalho em que se vê o adulto como uma criança grande. A causa de um bom número de deserdados adultos da escola pode encontrar aí sua causa. Os conteúdos curriculares da educação do adulto nesse paradigma são organizados para a criança ou o adolescente e aplicados sem a menor criticidade à educação do adulto.

O paradigma contextual ou ecológico, segundo Doyle, deverá resultar da realidade, do meio de que são provenientes os alunos-adultos. Para isso, a contextualização dos estudos, do ensino, da educação deve ser uma busca constante. Os aspectos qualitativos têm prioridade nas análises efetuadas, enquanto os aspectos quantitativos têm pouca significação, sendo utilizados apenas como apoio em algumas análises das aulas, ou simplesmente não são considerados.

A etimologia da palavra ecologia remete-nos a uma ciência que busca o estudo do homem em relação ao seu meio e o equilíbrio desse meio para a sobrevivência da espécie humana.

SOARES (1985) num artigo em que analisou o campo específico da Didática como disciplina de formação pedagógica, também apontou para esse ângulo de nosso estudo, citando John Eggleston como um dos estudiosos do que denominou "ecologia da sala de aula".

A identificação feita por Doyle nos remete ao que EGGLESTON (1977) apontou em seu livro como fundamento para a compreensão da educação de adultos e principalmente porque a sala de aula e o que se passa nela são determinantes da sobrevivência enquanto "vida" do adulto-aluno.

O paradigma contextual ou ecológico tem seu fundamento na experiência de vida dos sujeitos envolvidos, na sua visão de mundo, em suas crenças, angústias e tristezas. A esperança para todos é o elo que une o presente ao futuro, sem deixar de situar o passado como momento significativo de construção do presente.

Assim, fomos encontrar em Doyle citado por VILLANUEVA (1987) e em EGGLESTON (1977) a fundamentação para o que buscávamos (alunos, professores e equipe pedagógico-administrativa) não só na formação do educador de adultos como na compreensão dos vários aspectos norteadores do educando com que trabalha, o qual traz para a sala de aula suas experiências, podendo delas recolher ainda outras mais que lhes possibilitarão oferecer a esse estudante-adulto entender um mundo novo cheio de esperança, de conquistas e assumir em plenitude o direito que lhe dá a cidadania.

Atentando para a formação do educador de adultos e para a compreensão do seu educando, repetimos aqui as palavras de VILLANUEVA (1987:183):

"Em síntese, a participação do sujeito como princípio, o diálogo como instrumento, a pergunta e o desafio como estimuladores orientados pela reflexão da própria prática educativa e social são os elementos que configuram o paradigma contextual ou ecológico".

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A expressão "educação de adultos" vem sendo aplicada em nosso século com diferentes conotações, conforme o nível educacional do país onde ela se realiza. Assim, há países onde o ensino fundamental é uma realidade tal que, se não a totalidade, pelo menos a maioria das crianças em idade escolar está efetivamente estudando. Nesses países a "educação de adultos" não objetiva suprir a escolarização, mas a frequência a cursos como atividades de lazer ou como aperfeiçoamento profissional e cultural.

Nos países onde o dever Constitucional relativo à educação para todos não é observado, como ocorre no Brasil, essa expressão tem predominantemente o sentido de educação supletiva, isto é, refere-se à educação cujo papel é o de suprir as deficiências de um sistema escolar que não ofereceu aos seus cidadãos uma escola competente para o atendimento às crianças na idade adequada. A realidade do Terceiro Mundo o situa nessa categoria. Uma sociedade que se pretende democrática deve assumir responsabilidades, pois a "Declaração Universal dos Direitos do Homem", da qual o Brasil é signatário, e que assegura o respeito que se deve a todo ser humano, obriga essa sociedade a prever a educação dos seus cidadãos para o exercício real da cidadania.

É erro comum identificar a educação de adultos exclusivamente como aquela destinada ao analfabeto, razão pela qual facilmente se confunde o esforço da educação com o combate puro e simples do analfabetismo. Esse erro marcou significativamente a destinação e oferecimento de verbas em diversos momentos políticos no Brasil, deixando aqueles que

desejassem retornar à escola e concluir os estudos abandonados muito cedo sem possibilidade de usufruir dos benefícios sociais, econômicos e culturais que lhes deve a sociedade.

A educação de adultos, na perspectiva da educação continuada no Brasil, não se configurou uma realidade, a não ser a partir da República, quando a própria legislação passou a definir o exame de madureza como o caminho para aqueles que desejassem terminar os estudos secundários e chegar ao ensino superior.

A educação escolarizada, inicialmente oferecida especialmente pelos Jesuítas, era destinada a formar um pequeno grupo de instruídos da sociedade, constituída por sacerdotes e alguns leigos. Nos 210 anos de trabalho no Brasil, esses primeiros mestres desenvolveram um trabalho educacional, começando pelos índios e terminando por formar os filhos dos grandes proprietários de terras, possibilitando-lhes assumir o trabalho religioso na própria ordem ou preparando-os para continuar os estudos em universidades européias.

A educação brasileira esteve predominantemente a cargo dos Jesuítas nos dois séculos de sua permanência no Brasil. Fundaram eles escolas e as administraram, desenvolvendo em seus colégios uma educação clássica, humanística e acadêmica, com objetivos de formar uma elite religiosa. Estenderam seus colégios por toda a colônia, os quais constituíram durante longo tempo quase que os únicos educandários existentes. A educação era então considerada como tarefa específica da Igreja e não do Estado.

Quando, em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas de Portugal e das colônias, desmantela-se todo um aparato administrativo que perdurou por dois séculos. "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" (ROMANELLI; 1980:36) em contraposição à organicidade do modelo Jesuítico. Iniciava-se com Pombal a escola pública no Brasil.

Os adultos das classes populares que desejassem continuar os estudos não encontrariam espaço na Reforma Pombalina, de um lado, porque mesmo a escola elementar era de acesso aos poucos privilegiados e, de outro, porque essa Reforma objetivou atender

prioritariamente ao ensino superior e, embora dirigido em especial à reformulação da educação portuguesa, atingiu drasticamente as suas colônias. No Brasil, a Reforma de Pombal não ofereceu uma forma de educação que satisfizesse a elite e ainda menos o povo.

No Império, principalmente com a vinda da Família Real Portuguesa, a preocupação com a educação foi direcionada à criação de escolas superiores com o objetivo de formar "os quadros de especialistas necessários para atender à nova situação criada pela transformação da antiga colônia em sede provisória da monarquia" (SILVA; 1969:201). Portanto, com D. João "não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na Independência política" (ROMANELLI; 1980:38).

Com o Ato Adicional de 1834 foram tomadas importantes decisões administrativas que atingiram profundamente o desenvolvimento posterior do sistema educacional. A partir de então foram as províncias declaradas como responsáveis pela escola primária e secundária, enquanto o governo Central ocupava-se exclusivamente com as escolas superiores e o sistema escolar do Distrito Federal. O que se deve com ênfase evidenciar é que "o aspecto de maior relevância dessas iniciativas 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; 1980:38), muito embora a Constituição Política do Império tenha explicitado em seu Art. 179-32, que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". Acresce o fato de que não havia escola para todos que a desejassem. A propositura realmente constitucional não se concretizou, tendo o "censo de 1872 mostrado a existência de 84,25% de analfabetos na população total no conjunto do país" (PAIVA; 1987:70), deixando crianças, jovens e adultos sem as garantias constitucionais.

No 2º Reinado, desenvolveu-se o que denominamos de alicerce solapado. Isso pode ser demonstrado não só pela Reforma de 1854 (Couto Ferraz) como pelo Relatório Ministerial de José Paulino Soares de Souza (1870). Quanto à Reforma de 1854, embora tenha ela considerado ser de responsabilidade dos cofres públicos a manutenção da escola, não conseguiu firmar-se por três razões: 1ª) por falta de escolas, uma vez que o Governo Imperial não estava preocupado em criá-las e mantê-las; 2ª) por falta de professores, pois não havia uma estrutura

financeira motivacional e 3ª) pela natureza dos alunos, na sua maioria carentes, sem condições de estudar, tendo que trabalhar para auxiliar na subsistência da família. Preconizava ainda a Reforma Couto Ferraz a matrícula obrigatória de crianças entre 5 e 15 anos, além de prever a organização de classes para adultos, cujos professores deveriam assumir um trabalho educacional somente no tempo livre, excedente de seus afazeres como mestres das classes diurnas, determinando, inclusive, (Art. 17) a utilização "de domingos e dias santos" para esse mister (MOACYR; 1938:404).

O segundo projeto, de autoria de Paulino de Souza, apresenta algumas propostas que consideramos significativas para a época: a importância fundamental dada ao ensino primário; a característica do ensino Médio; a denúncia de ser o Brasil o país que menos dispendia com a educação, além de apontar a necessidade do cumprimento das leis do ensino.

Na reforma de 1871 (Ministro João Alfredo) observa-se um tratamento diferenciado na educação do adulto, quando é proposta a contratação de professores para trabalhar especificamente com esse educando, não só na fase da alfabetização como posteriormente a ela, em "cursos noturnos, com as mesmas matérias da escola de 1º Grau" (MOACYR; 1938:405). Para esse trabalho o professor receberia uma gratificação "pro labore".

Através do Decreto 7031, de 6 de setembro de 1878, Leôncio de Carvalho propôs a criação, no Município da Corte, de cursos noturnos de instrução primária para adultos analfabetos do sexo masculino, maiores de catorze anos, livres ou libertos. Assim, "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" (FREIRE; 1989:110). Entre a proposta e a ação apresentou-se uma triste realidade, pois "numa terra, em sua grande maioria de analfabetos, onde a educação é assunto secundário e onde o magistério é carreira desmoralizante nem de longe é trazida à prática a Reforma Leôncio de Carvalho" (TOBIAS; 1972:208).

No limiar da República esse quadro permanecia ainda muito presente, pois a maior parte da população brasileira (85.2%) (PAIVA; 1987:70), continuava analfabeta, evidenciando-se que a educação do povo não tivera grandes avanços. A seleção dos frequentadores dos cursos noturnos era feita entre escolarizados e não escolarizados. A exclusão da maioria deles se fazia

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; 1982:59).

Uma tática utilizada para assinalar a diferença entre as classes sociais foi o fortalecimento das escolas particulares transformando-as pela sua equiparação aos estabelecimentos oficiais, em cursos preparatórios ao ensino superior. Essa ação foi decorrente da "pressão exercida pela classe dominante a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos" (ROMANELLI; 1980:40). Desse modo, o Estado, ao mesmo tempo em que criava e mantinha escolas secundárias, pela equiparação, fazia o reconhecimento das escolas particulares, tantas quantas assim o desejassem. Portanto, "o fato de a maioria dos colégios secundários estarem nas mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter elitista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos" (ROMANELLI; 1980:40).

Para manter essa sistemática, o Governo Central utilizava um sistema de formalidades processuais, "pelos quais se certificava não a sua eficiência mas a sua legalidade" (TEIXEIRA; 1969:276), pretendendo-se, com isso, conter a expansão do ensino, mantendo-o acessível à camada social mais abastada. A escola secundária passa a ser considerada a única via de acesso real ao ensino superior, sendo que a grande maioria dos alunos com desejos de ascensão social voltou-se com grande força para a escola secundária. A fim de impedir esse avanço, em alguns momentos, condicionava-se a criação de novas escolas à estrutura do Colégio "padrão" Pedro II. Desse modo, assegurava-se a seletividade do ensino secundário no país, reduzindo-se o número de escolas.

Com a República, as várias reformas tentaram, sem êxito, solucionar os problemas educacionais mais graves. Um desses problemas foi a facilidade com que o estudante conseguia obter os certificados de preparatórios para ingressar no ensino superior. Algumas escolas, na tentativa de mostrar a sua seriedade no trabalho, chegavam a anunciar que não eram equiparadas ao Pedro II. Dada, então, tal situação no ensino brasileiro, foi instituído o exame de madureza em 1890, na Reforma Benjamim Constant, realizado pela primeira vez em 1898. O Art.33 do Decreto

981, de 8 de novembro de 1890, dá a dimensão do termo "madureza": "verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária", através de um exame prestado ao final do curso secundário.

A preocupação com o nível de ensino era tão significativa que os exames de madureza eram considerados pelos legisladores "como princípio de moralização do ensino secundário" (MOACYR; 1938:115), situação em que se poderia julgar, a um tempo, a maturidade do aluno e a "capacidade e a competência" do seu professor.

Segundo a Reforma Benjamin Constant (Decreto 981 de 8/11/1890), o curso secundário no Ginásio Nacional devia ter 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. b) finais, para as matérias que houverem sido concluídas constando de provas escritas e orais. c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária" (Art. 33).

Essa estrutura evidencia o grau de complexidade que os alunos provenientes de escolas secundárias equiparadas deveriam vencer para chegar ao Ensino Superior. A rigorosidade desses exames amedrontava os candidatos e poucos se habilitavam a prestá-los. Considere-se que "em 1898, apenas 6 candidatos se apresentavam aos exames no Colégio Pedro II e nenhum candidato nos Estados" (MOACYR, 1941:81). Essa é uma demonstração cabal da complexidade desse momento para os adultos que desejavam dar continuidade aos estudos para adquirir a "cultura intelectual necessária", pois, tendo que trabalhar, só lhes restariam os cursos noturnos, que, nessa época e nesse nível, ainda não existiam.

O final do século XIX constitui um período fértil em criação de escolas particulares, fortalecendo o atendimento àqueles que tinham condições para pagar um curso. O fato de que a Reforma Benjamin Constant não dava qualquer privilégio ao ensino fornecido ou sancionado pelo Estado, "entendia-se como a negação a qualquer interferência oficial regulamentar e fiscalizadora nos estabelecimentos criados e mantidos pela iniciativa particular" (SILVA; 1969:226). Além disso, "faltava, para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio das elites que viam nas

idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural" (ROMANELLI; 1980:42).

O intelectualismo que impregnou essa reforma excedia a capacidade de aprendizagem dos adolescentes, contrariando fortemente a concepção preparatória do ensino secundário ainda dominante na opinião pública, perdendo essa reforma com o passar do tempo sua estrutura original, e fortalecendo-se a "idéia predominante de um curso secundário voltado à consecução do objetivo de preparo aos Cursos Superiores" (SILVA; 1969:223).

Com o advento da República, esperou-se alguma alteração com relação ao ensino para adultos, mas, do mesmo modo como ocorreu no Império, "toda a Primeira República será pobre de informações quanto à instrução popular" (PAIVA; 1987:86). A descentralização resultante do regime republicano, como seria de esperar, impediu a existência de um organismo nacional responsável pela coordenação do sistema educacional, pois cada estado ficou com a incumbência de organizar seu próprio sistema de educação.

Como decorrência das facilidades que se criavam para as escolas particulares nos "exames de preparatórios", alguns legisladores tomavam o "exame de madureza" como uma forma de moralização do ensino secundário, levando Ruy Barbosa, em seu Parecer, a afirmar 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; 1938:115). Tal atitude constitui uma verdadeira denúncia da realidade vigente dos preparatórios, nos quais professores gananciosos aproveitavam-se do magistério para acumulação de bens materiais adquiridos de forma desleal. A partir da primeira Reforma da República, a denominação "exame de madureza" passa a fazer parte das demais reformas que se seguiram à de Benjamin Constant.

A educação de adultos na perspectiva da educação continuada foi impraticável até o início da 2ª. República. A realidade educacional continuava a demonstrar que as possibilidades de acesso e continuidade na escola era assegurada a poucos. O avanço da educação foi muito desigual. Entretanto, em quase todas as Unidades da Federação, os regulamentos de ensino

elaborados "referem-se à educação elementar supletiva para adultos e, vários cursos de educação profissional também a eles destinados". (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1949:150).

O período que vai de 1901 a 1911 é representativo do Código de Ensino Eptácio Pessoa que retoma o "madureza" da Reforma Benjamin Constant, equiparando escolas particulares ao Colégio Pedro II para efeito de oferecimento e validação dos exames. Essa equiparação não se efetivou com a seriedade que inicialmente transparecia. As facilidades foram imensas, levando as escolas mais sérias a anunciar não serem equiparadas àquele colégio para demonstrar que o ensino por elas ministrado era verdadeiramente competente e rigoroso.

O Código de Eptácio Pessoa - Decreto 3890 de 01/01/1901 tentou, tanto quanto a Reforma de Benjamin Constant, superar o conceito de "preparatório". O objetivo era a substituição dos preparatórios pelo regime seriado, isto é, o regime de promoções sucessivas, uma tentativa para acabar com o que considerou "deficiência básica do ensino secundário brasileiro". Os exames de madureza continuaram como condição de ingresso nos cursos superiores, mas restritos ao Colégio Pedro II e aos estabelecimentos oficiais equiparados.

As propostas contidas nessa Reforma demonstravam a nítida preocupação na centralização e uniformização de sua política educacional, uma vez que as atividades eram totalmente acompanhadas pelas ações mediadoras de "fiscais", visando a preservar a seriedade de suas intenções e não permitir que escolas mercantilistas aproveitassem a situação e oferecessem um ensino de menor qualidade.

Muito embora seu objetivo fosse a gradativa implantação dos estudos seriados, em que o candidato prestaria o exame de ingresso para uma determinada série e depois seguiria o curso de forma regular, tal propósito não se efetivou conforme o esperado, uma vez que a possível equiparação das escolas particulares não objetivava em verdade engajar-se no rol dos estabelecimentos que acreditavam no valor do ensino seriado. Seu propósito era apenas o de receber o aval legal para emissão de certificados equivalentes ao do estabelecimento federal com a finalidade de matrícula nos cursos superiores. Alguns desses estabelecimentos na Primeira República usaram desse artifício, permitindo que candidatos prestassem o exame de admissão e em seguida recebessem os certificados que lhes garantiriam o ingresso em curso superior, ao invés de

continuarem na série em que obtivessem aprovação, forçando o Governo Central a fazer um trabalho mais profundamente disciplinador e aperfeiçoador do ensino secundário brasileiro.

Entretanto, apesar de todo esse cuidado na garantia de um trabalho rigoroso, não se evitou que a facilidade nas equiparações fosse um fato consumado e a eficácia do sistema de fiscalização não se efetivou. Os exames que se realizavam nas escolas equiparadas constituíam apenas formalidades.

Para se avaliarem as dificuldades com a educação que o povo enfrentava nessa época, basta citar que no Estado de São Paulo o ensino primário foi compreendido em dois cursos: o denominado preliminar e o complementar. O primeiro teria escolas auxiliares inicialmente chamadas intermediárias e em seguida provisórias, abertas a crianças de 7 anos e mais de idade. O curso complementar só poderia ser freqüentado por alunos que tivessem sido aprovados no curso preliminar. A dificuldade da grande parcela da sociedade paulista já começava com o número de escolas a ela oferecido, pois as normas preconizavam: "para dez escolas preliminares será criada uma escola complementar", (MOACYR; 1942:205) começando já o funil seletivo na educação paulista. Situação idêntica configurou-se nos outros estados brasileiros.

Cesário Mota, na época ocupando o cargo de Secretário do Interior ainda na vigência da Reforma Benjamin Constant, apontava para os problemas do ensino no Estado de São Paulo, informando que "não possuímos estabelecimentos de ensino na proporção das necessidades do povo" (MOACYR; 1942: 1º V:253) e enfatizando a importância de reformar o ensino público, de tal forma que se deveria tomar a criança na idade própria, trabalhá-la até atingir a fase em que pode caminhar por seus próprios recursos. Para esse trabalho considerou fundamental a Escola Normal e com isso mostrou-se profundamente preocupado, considerando inclusive que "sem mestres toda reforma será inútil".

Essa denúncia não foi observada nas reformas que se seguiram, continuando a educação a ser de acesso a uma minoria, apontando essa situação para o difícil problema com que a educação do adulto iria defrontar-se.

Vamos encontrar referência ao exame de madureza nas Reformas da Primeira República de 1901 (Epitácio Pessoa), de 1911 (Rivadavia Correa), de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves - Rocha Vaz).

Carlos Maximiliano (1915), embora pretendesse eliminar os exames preparatórios, adotou atitude incoerente "deixando uma larga porta para que voltassem a proliferar colégios dedicados principalmente à indústria de preparatórios" (SILVA, 1969:277). Permitiu ele que nos locais onde não houvesse estabelecimento oficial equiparado os exames preparatórios poderiam ocorrer, desde que perante bancas organizadas nos próprios estabelecimentos. O exame de madureza ainda persiste nessa reforma, sendo prestado "por candidatos ao ensino superior que não freqüentaram colégios com estudos seriados das disciplinas preparatórias... perante bancas de estabelecimentos secundários oficiais ou equiparados". (BITENCOURT, 1953:57).

A Reforma Rocha Vaz (1925) propôs normas regulamentares para o ensino secundário, eliminando os exames preparatórios. Foi a última reforma da 1ª República e da vigência da Constituição de 1891. Sua proposta estava fundamentada na seriação do ensino, eliminando de vez as facilidades concedidas pela reforma Carlos Maximiliano, justamente pelas incoerências legais constatadas nessa reforma. Essa rigidez na sistematização está indicada no Art. 50 (Decreto 16.782-A) que diz: "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 quer 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". Dessa forma suprimem-se terminantemente os exames parcelados de preparatórios.

O Decreto ainda define que a escola para o adulto poderá ser criada no período noturno. Entretanto, essa previsão está restrita apenas ao ensino primário que, embora tenha abordado uma gama imensa de orientações, não identificou nenhuma possibilidade de educação continuada para o adulto.

A partir da década de 30, especificamente com a Reforma Francisco Campos (1931), passa a ser oferecida ao adulto trabalhador acima dos 18 anos a possibilidade de vencer o curso fundamental do ensino secundário em menor tempo, através da prestação de exames, pois,

segundo Campos, "enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer e prestar exame de habilitação na 3ª série e, em épocas posteriores sucessivamente os de habilitação nas de 4ªs e 5ªs séries do curso fundamental" (Art. 100). Essa proposta já visualiza uma educação de jovens e adultos posterior à faixa da alfabetização, inclusive já delimitando a possibilidade de uma educação continuada, criando-se oportunidade de conclusão dos estudos iniciados. Esclareça-se que o curso fundamental equivale hoje ao período que vai da 5ª à 8ª série do 1º Grau. Além disso, o curso complementar (hoje 2º Grau) deveria ser feito de forma seriada, proibindo-se sua realização na forma madureza.

Entretanto, a efetivação de tal proposta foi muito árdua, uma vez que não se tratava de um plano estabelecido por princípios democráticos, pois, se assim o fosse, a massa de trabalhadores, em querendo, teria uma escola noturna regular que correspondesse à sua necessidade de estudar e trabalhar.

Mas como esse anseio só foi acalentado pelos cidadãos trabalhadores pobres, o Estado tentou resolver o problema oferecendo uma saída que, para muitos, se tornou um problema difícil de resolver. Difícil, porque estudando sozinho ou com professor particular, as dificuldades eram muitas. Os exames eram constituídos de provas orais e escritas, cujo teor era o mesmo do ensino regular.

A dificuldade se assemelhava ao impossível, e a educação de adultos na 1ª República não trouxe nenhuma alteração quanto à democratização do ensino: muitos adultos continuavam a não ter condições de estudar, dadas as limitações de tempo que o cidadão trabalhador enfrentava no seu dia-a-dia. A Constituição de 1934 determinou o "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos". (Art. 150, Parágrafo único - "a") que, na prática, no entanto, não se efetivou.

A Reforma que se processou a partir de 1942, denominada Reforma Gustavo Capanema, deu as linhas de ação aos denominados ramos de ensino agrícola, industrial, comercial, normal, primário e secundário, estruturando cada ramo em Lei Orgânica respectiva. Capanema seccionou o ensino médio, apontando o ramo secundário como aquele que forneceria o status

desejado pelas famílias a seus filhos. Talvez por isso fosse o curso secundário o mais desejado e procurado.

O ensino para adultos não recebeu de Capanema a atenção desejada. Denominou de "supletivo" o ensino para adultos em nível primário, determinando que a formação do docente no ensino normal deveria voltar-se também à problemática do adulto.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) define que "o ensino primário supletivo é destinado a adolescentes e adultos" (Art. 2º - "b"), sendo "admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos que necessitem de seu ensino" (Art. 18). A ligação do ensino primário supletivo com outras formas de ensino só foi prevista com o ensino profissional: agrícola e industrial além dos de artesanato em geral" Art. 5º - 3).

Essa reforma deixou evidente a limitação para as escolas que ofereciam somente curso supletivo, não podendo organizar nenhum outro curso. O Art. 29 dessa Lei definiu que "As escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão somente o curso elementar: os grupos escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso Supletivo".

A limitação do oferecimento do ensino, deixando margem a interpretação de que nenhum compromisso havia com jovens e adultos analfabetos, pode ser constatado no Art. 49 da Lei Orgânica do Ensino Primário: "Onde se tornarem necessárias poderão funcionar em caráter de emergência classes de alfabetização (C.A.) 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.

A reforma Capanema, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, (1942) utilizou a expressão licença ginásial para designar o exame prestado pelo candidato que se preparou só ou em grupo-classe com a ajuda de um professor. O Art. 91 dessa Lei determinava que "aos maiores de dezessete anos será permitida a obtenção de certificado de licença ginásial em consequência dos estudos realizados particularmente sem a observação do regime escolar exigido por essa lei". Essa

estrutura passa a subsidiar o que se denominou, a partir de 1971, de Ensino Supletivo, destinado às faixas etárias jovem e adulta que buscam concluir os estudos, via exame.

Na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) encontramos as orientações na formação do professor para trabalhar nos Cursos Supletivos, definindo cursos de especialização do ensino normal "compreendendo dentre os ramos: educação pré-primária, didática especial de curso complementar primário, didática especial do ensino supletivo" (Art. 10).

As dificuldades daqueles que desejavam retornar aos estudos persistiam gritantes. Continuavam a trilhar caminhos tortuosos, segregatórios e limitativos. Isso valia para uma grande parcela da sociedade marginalizada, periférica.

De todas as reformas já citadas, a LDB 4024/61 foi a que deu uma amplitude aos estudos dos adultos, desobrigando-os de freqüentarem as salas de aula e retomando o termo "madureza", utilizado em períodos anteriores. Além disso, ampliou as possibilidades de o adulto prestar os exames de madureza, desta feita também no nível colegial.

O Art. 99 dessa Lei determina que "aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos no mínimo e três no máximo após estudos realizados sem observância de regime escolar". Parágrafo único desse artigo determinava que "nas mesmas condições se permitirá a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos".

Assim, a Reforma de 1961 amplia as possibilidades dos que desejavam retornar aos estudos, além de estipular o tempo de conclusão dos exames de madureza, continuando a oferecer essa possibilidade sem a observância de freqüência aos estudos. Portanto, o candidato deveria estudar sozinho ou com a colaboração de um professor que o prepararia para esses exames. Como em sua grande maioria essa clientela não possuía recursos para pagar um professor a fim de prepará-lo, ficavam os alunos à mercê de um estudo por sua conta e responsabilidade.

Essa situação só veio a se alterar quando da implantação da Lei 5692/71 que dedicou todo um capítulo à educação de adultos, na perspectiva da educação continuada, denominado "Ensino Supletivo".

ENSINO SUPLETIVO: MODALIDADES E FORMAS

Duas foram as modalidades que a partir de 1971 auxiliaram o Ensino Supletivo: Cursos e Exames. Os primeiros com avaliação ao longo do processo de ensino, de frequência obrigatória, seriação dos estudos, e os segundos organizados através de Exame de Estado sem obrigatoriedade de frequência e seriação, inclusive com a possibilidade de prestar o exame supletivo de 2º Grau sem ter concluído o 1º (Parecer 219/73 - CFE), exigindo-se apenas ao candidato a comprovação da idade mínima de 21 anos.

Entretanto, é lamentável que entre a proposta e a realidade concreta haja barreiras ainda hoje fortes. Os planos não vêm indicando recursos que possam viabilizar, na prática, essa conquista.

Na sistemática da nova Lei - 1971 - o ensino supletivo recebe uma amplitude e uma importância não configuradas em nenhuma reforma anterior. Essa Lei prevê o Ensino Supletivo através de quatro funções básicas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, sendo que as três primeiras apresentam-se nas modalidades: Cursos e Exames, e a quarta, só a modalidade Curso.

Por suplência entende-se a função de "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria (Lei 5692/71; Art. 24, 'a')", dando sintonia à educação continuada, isto é, educação escolarizada de 1º e 2º Graus.

O Suprimento tem a "a função de proporcionar repetidas voltas à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5692/71; Art. 24., 'b)'). O suprimento materializa-se nos cursos de "Aperfeiçoamento" e "Especialização", sintonizando com a de "educação permanente", situação que exige um retorno constante do indivíduo para atualizar-se.

A Aprendizagem é a formação metódica no trabalho a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. Surgiu na década de 40 com a criação do Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) na vigência da Reforma Capanema e que foi abarcada pelo Ensino Supletivo.

A Qualificação baseia-se obrigatoriamente em cursos, objetivando profissionalização sem preocupação com a educação geral, como acontece com a suplência.

Segundo a apresentação de motivos dessa Lei, o objetivo da elevação da idade para 18 e 21 anos nos exames respectivamente do 1º e 2º Grau é evitar a fuga da escola regular, motivada pela atração de uma suplência oferecida muito cedo, o que a deterioraria ao transformar-se em mecanismos de facilitação.

A abordagem de que o Ensino Supletivo deve apresentar-se diferentemente do ensino regular é feita pela própria 5692/71 que em seu Art. 25, parágrafos 1º e 2º determina: "Os Cursos Supletivos terão estrutura, duração, regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destina" (§ 1º) além do que "serão ministrados em classes mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o número maior de alunos" (§ 2º). (GIANNELLA, 1977:13).

Já os Exames deverão ser realizados por disciplina, podendo o candidato inscrever-se em uma ou mais disciplinas no mesmo grau ou em graus diferentes. Aprovado na disciplina, o candidato obterá o atestado liberatório. Serão tantos os atestados quantos forem as disciplinas do grau. Quando aprovado em todas as disciplinas, será expedido ao candidato certificado de conclusão do respectivo grau. Os conteúdos a serem cobrados são elaborados pelas Secretarias de Educação de cada estado brasileiro, abrangendo conhecimentos compatíveis com os níveis de estudos de 1º e 2º Grau.

Os exames compreenderão a parte do currículo resultante do Núcleo Comum fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando o candidato ao prosseguimento dos estudos no 1º Grau em caráter regular ou ainda no Supletivo de 2º Grau, dando condições, inclusive, ao término, de prestar o exame vestibular para o 3º Grau.

Uma das formas também adotadas no Brasil para atender o adulto que deseja retornar aos estudos é representada pelos Centros de Estudos Supletivos que utiliza a metodologia modular, segundo a qual o adulto inscreve-se em disciplinas várias e recebe os módulos para

estudo, apresentando-se ao exame de determinado módulo, quando achar que está preparado para tal. Se encontrar uma dificuldade nesse módulo, dirige-se ao Centro e lá encontra um professor da disciplina à disposição para orientá-lo no que for necessário. Portanto, são tantos os professores no Centro, quantas as disciplinas oferecidas no ensino de 1º e 2º Graus.

Esses centros não seguem a sistemática de sala de aula, com aulas diárias, como na escola regular, onde as dificuldades e os conhecimentos são socializados. Não existem grupos-classe, mas sim indivíduos isolados que buscam o Centro e, conseqüentemente, o professor, para dirimir suas dúvidas, superando seus problemas. São mantidos pelo Governo Estadual ou Municipal. Não há Centro nesses moldes em instituições particulares.

No Estado de São Paulo, os professores nos Centros mantidos pelo Governo Estadual são todos efetivos e comissionados, com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Os períodos de atendimento normalmente são o vespertino e o noturno, uma vez que o Centro recebe em sua totalidade adultos trabalhadores. A idade mínima para matrícula no Centro no 1º Grau é de 14 anos e no 2º, 19 anos. Não há tempo delimitado para vencer cada módulo. E o adulto, com disponibilidade de tempo razoável para estudo e um nível cultural que lhe permita boa leitura e entendimento, termina o grau com maior rapidez do que aquele defasado culturalmente. A preparação da equipe docente do Centro fica a cargo da própria instituição, bem como a sua coordenação e acompanhamento pedagógicos.

Outras oportunidades de o adulto retornar aos estudos para concluir o 1º e o 2º Graus, via Ensino Supletivo são: os Exames de Estado, organizados e aplicados somente pela rede pública estadual em períodos previamente definidos nos respectivos Estados; os Cursos, mantidos não só pela rede pública estadual ou municipal, como também pela rede particular e os Centros Supletivos organizados e mantidos pela rede pública estruturada no esquema modular de ensino. A avaliação nos cursos se dá ao longo do processo de ensino cujo currículo deve ser adequado ao nível e idade dos alunos.

FORMAS DE ATENDIMENTO NO ENSINO SUPLETIVO

As três formas de atendimento ao adulto na sua volta à escola oferecem dificuldades que devem ser levadas em conta. Assim, na primeira forma - Centro de Estudos - se ocorrer que o Estado ofereça os Exames uma única vez por ano, ficará o aluno impedido de concluir o grau previsto de uma única vez, conforme seu propósito; no caso dos Cursos, se estes não oferecem uma equipe de professores com conhecimento da realidade do educando/adulto para atender às suas características e capazes de criar uma metodologia adequada à sua realidade, a situação de ensino em sala de aula torna-se incompatível pelo desinteresse que apresenta.

Quanto aos Centros, a dificuldade maior diz respeito à falta de vivência em sala de aula, o que pode dificultar a socialização dos conhecimentos.

As três formas apontadas carecem de melhoria em sua oferta.

A forma Exames apresenta duas dificuldades para o adulto: por ser limitado o número de exames ao ano, no Estado de São Paulo, e em razão de serem pagos, cobrando-se por disciplina a ser examinada. Considere-se que os candidatos são, via de regra, assalariados.

Com relação à forma Curso, quando ele é proposto pela rede pública (estadual ou municipal), oferece número de vagas muito inferior ao de candidatos, e no caso da rede particular, os preços cobrados são impraticáveis para a maioria da clientela interessada.

A forma Centro de Estudos apresenta dois aspectos que consideramos ser fundamental repensar: 1) a estrutura curricular dos cursos e 2) o profissional que deverá assumir com competência um trabalho junto a um novo alunado para o qual não recebeu o preparo devido. Tanto um quanto outro aspectos não estão hoje adequados a um educando com estas múltiplas e marcantes características: grande experiência de vida; idade superior àquela apresentada pelos alunos regulares do 1º e/ou 2º Graus; vivência profissional e eventuais dificuldades pela perda da visão e/ou audição.

Nessa rápida incursão pela abordagem da educação de adultos, na perspectiva continuada, evidencia-se que pouco se fez para oferecer condições àqueles que desejavam retornar aos estudos no sentido de escolas, vagas ou professores capacitados.

Se esse quadro não se alterar continuará a aumentar o número dos deserdados da escolaridade e o Poder Público terá maior dívida não só com os que ainda não chegaram à Instituição escola como também com aqueles que nela já chegaram, mas que dela só devem sair ao final do curso. Além disso, é seu compromisso também receber e oferecer um trabalho de qualidade aos adultos desescolarizados que merecem como os demais cidadãos usufruir do direito à educação em seus diversos níveis.

Atualmente estão em discussão dois Projeto de Lei da Educação Brasileira. Um encontra-se no Senado e outro na Câmara dos Deputados. Ambos apontam também para a educação de jovens e adultos, sendo que o primeiro continua utilizando os termos Supletivo para esse ensino e retoma o termo Madureza de legislações passadas para indicar as formas de se prestar unicamente os exames para obtenção dos certificados. O segundo Projeto de Lei que se encontra no Senado prevê a educação Básica de jovens e adultos trabalhadores, em cursos noturnos a partir das 18 horas nos mesmos padrões de qualidade do diurno. Aponta para a possibilidade de se ingressar em qualquer série independentemente de escolaridade anterior, bastando apenas submeter-se a uma avaliação dos conhecimentos. Nesse Projeto de Lei o seu grande valor está na indicação dos conteúdos curriculares serem centrados na prática social do aluno. Prevê professores especializados para trabalharem nessa modalidade de ensino.

Até o presente momento, as discussões não avançaram para uma perspectiva imediata de aprovação de um ou de outro.

Importante salientar que o Projeto de Lei que se encontra no Senado é fruto de discussões acontecidas nas associações de classe, sindicatos e outras instituições ligadas a área educacional, sendo, portanto, mais representativo dos anseios da sociedade civil.

CAPÍTULO III

PROJETO SUPLETIVO: PREPARATÓRIO AOS EXAMES DE 1º E 2º GRAUS

O critério de modernidade de um sistema
de educação deveria ser medido pela
prática pedagógica que nele se exercita.
Pierre Furter

CONCRETIZAÇÃO DE UM COMPROMISSO

A Faculdade de Educação da PUCCAMP, coerente com seu Projeto Pedagógico (1) e apoiada no estímulo que a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) tem dado aos que nela trabalham na elaboração de projetos de atendimento à comunidade, assumiu com esta, no início da década de 80, uma atividade de ensino com o objetivo de preparar aqueles que desejassem prestar os Exames Supletivos de 1º e/ou 2º Grau.

Essa atividade, denominada "Projeto Supletivo: Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus", constituiu a resposta ao pedido de um grupo de funcionários da Prefeitura Municipal de Campinas que, desejosos por terminar os estudos deixados há vários anos, solicitava à Faculdade de Educação que assumisse a tarefa de prepará-los. Consideravam eles que a conclusão de tais estudos lhes traria melhorias na escala funcional.

(1) Proposta elaborada pela Faculdade de Educação no início da década de 80, na qual são explicitados os fundamentos filosóficos na formação de seu profissional, norteadores das ações pedagógicas nela implementadas.

Ao assumir um trabalho com adultos, muitas foram as indagações que se fez a própria Direção da Faculdade de Educação. Assumiu a instituição o desafio não só da especificidade de tal empreendimento, como do preparo que se deveria garantir àqueles que estariam envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Administração e professores tinham presente que, embora árdua a caminhada, os frutos seriam compensadores.

Foi a preocupação de lutar contra a desconsideração para com os adultos que motivou a Faculdade de Educação a assumir o compromisso de um trabalho conjunto, solidário, entre esses adultos, seus professores, e a Direção, na construção de um conhecimento que, além de inseri-los no saber sistematizado, permitiria que essa inserção não se fizesse de forma passiva, mas representasse novas possibilidades de avanços na luta pelas conquistas da sua cidadania.

Tinha-se consciência de que a educação de adultos era um processo eminentemente político, por meio do qual grupos excluídos dos direitos sociais deveriam ter acesso a bens culturais que lhes foram negados e que constituem um elemento indispensável na luta pela conquista do direito de participação no poder e no processo de transformação social.

Além do atendimento à comunidade, também o Projeto serviria de campo de aprendizagem aos futuros professores, já que nele, os licenciandos poderiam realizar suas horas de estágio, atividade essencial e legal para a conclusão de seu curso.

Para preparar os professores que iriam trabalhar no Projeto Supletivo, as reuniões preliminares de cunho pedagógico abordariam aspectos político-sociais da Educação de adultos, da psicologia do adulto e da metodologia adequada ao trabalho com um educando que traz consigo muitos bloqueios e dificuldades de aprendizagem. Nenhum professor estagiário deveria iniciar suas atividades no Projeto sem passar por reuniões preparatórias, consideradas fundamentais.

Com essa preocupação, o "Projeto Supletivo: Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus" organizou-se, afinizando-se com o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação, no qual se propõe a formação de um "profissional competente, crítico e comprometido com as camadas populares". (Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação, PUCCAMP; 1982:3).

O Projeto em questão responde à necessidade de a Universidade instrumentalizar-se para possibilitar "integração Universidade-Comunidade através de projetos de trabalhos comunitários e em empresas, que viabilizem ação pedagógica: cursos, serviços, assessorias e estágios" (VRAAc^{*}; Apud Balzan, 1982:18).

BALZAN (1982) nos dá com muita propriedade e acerto a identificação de Projeto ao elaborar, juntamente com uma equipe de docentes, o Projeto Pedagógico da PUCCAMP. No documento que explicita o papel da Universidade, o Projeto é definido como "um núcleo catalisador das aspirações da comunidade universitária, na busca por uma universidade viva, aberta, criativa e competente, realizando o perfil desejado para uma Universidade Católica, fruto do processo de participação e vivência verdadeiramente cristãs" (VRAAc; Apud Balzan, 1982:28).

As atividades do Projeto Supletivo são ininterruptas, pois ao terminar um semestre, a que se denomina fase, inicia-se o preparo da equipe de professores e de administradores para a fase seguinte. Portanto, as ações são desenvolvidas de janeiro a dezembro.

Trabalhar com o adulto tende a representar um resultado sumamente compensador, pois, vindo estudar porque deseja, esse adulto responde de imediato às propostas dos professores, enriquecendo, pela sua vasta experiência de vida, as discussões que se processam em sala de aula.

É essa experiência que autoriza uma metodologia nova, enriquecida com o aporte moral e social que o próprio adulto fornece, muitas vezes na forma de provérbios e aforismos, enfim toda uma sabedoria popular que a vida, a grande mestra, lhe deu em forma de lição não sistematizada e de significativa importância, embora não consiga aquilatá-la.

Essa metodologia se explicita nas formas de ensinar vivenciadas pelos professores-estagiários como respostas às indagações dos adultos nas situações de aprendizagem.

^{*} VRAAc - Vice Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PUCCAMP

PROPOSTA DE TRABALHO COM O SUPLETIVO DA PUCCAMP

Nosso trabalho objetivou atender a dois níveis de educandos: o primeiro, constituído pelos educandos-adultos que retornam aos estudos em busca de uma suplementação de conhecimentos; o segundo, em princípio constituído pelos alunos-professores, que, na forma de estagiários, realizam sua prática docente.

Foram nossas preocupações:

1. estender à comunidade, sob a forma de curso, as atividades de ensino e pesquisa com vistas à elevação do nível educacional de seus partícipes:
 - 1.2. criando condições para que cursos como o de Pedagogia e Licenciatura ofereçam à comunidade um trabalho educativo realmente comprometido com a camada marginalizada do sistema educacional;
 - 1.3. possibilitando condições para o desenvolvimento de uma metodologia que venha ao encontro da especificidade da educação de adultos.
2. oferecer elementos para que os Cursos de Licenciatura envolvidos no Projeto Supletivo avaliem sua prática pedagógica e, conseqüentemente, subsidiem a formação do educador:
 - 2.1. identificando o estágio como uma atividade significativa pela qual são responsáveis todos os docentes envolvidos no processo de formação do professor, sejam eles das disciplinas de formação geral, sejam da formação pedagógica.
 - 2.2. considerando o estágio fundamental na formação do professor, momento em que se realiza a unidade teoria-prática.
3. colocar à disposição dos adultos, principalmente os da periferia da cidade de Campinas, um curso que atenda às suas expectativas enquanto educando-adulto-trabalhador:

- 3.1. preparando os adultos não só para os Exames Supletivos, como também para compreender o mundo em que vivem;
- 3.2. permitindo que o aluno-adulto encontre no curso o espaço para a troca de experiências.

METODOLOGIA DO PROJETO SUPLETIVO

Uma vez proposto o desafio que consistia não apenas no trabalho com o adulto, mas também na formação do professor comprometido com esse adulto, buscamos as formas de trabalho mais favoráveis à nossa tarefa.

Partimos para a busca coletiva do conhecimento teórico a fim de subsidiar as ações em sala de aula. Não foi uma caminhada tranquila. Grandes foram as dificuldades enfrentadas, dadas as limitações já apontadas.

No entanto, a expectativa de acerto e de sempre eliminar os fatores negativos que pudessem dificultar as ações impulsionou a equipe como um todo a buscar no mais próximo, aluno ou colega-professor, a análise e compreensão do problema.

Desde o começo, portanto, o Projeto foi acompanhado "pari passu" de análises constantes sobre os aspectos políticos, sociais e pedagógicos da educação de adultos e da formação do professor de adultos no Brasil. O diálogo entre professores, alunos-adultos e a equipe pedagógico-administrativa passou a ser uma forma de trabalho efetivo, permitindo captar os aspectos da vivência dos alunos-adultos. Isto quer dizer que constantemente os dados recolhidos (percepção do educando-adulto, suas dificuldades, tempo de estudo, etc) eram devolvidos aos pesquisadores (alunos-adultos e professores) para as correspondentes análises e decisões pertinentes a cada caso.

As reflexões que se faziam com os professores voltavam-se para a construção do conhecimento, e que deveria ser feito de forma coletiva entre professores e alunos, havendo necessidade de um período que denominamos de "conhecimento da realidade do grupo", quando cada professor deveria captar as necessidades, angústias e esperanças do seu alunado. Com essa postura, o professor tinha condições de recolher na caminhada as informações para um trabalho mais seguro e fidedigno. E à medida que o trabalho avançava, o professor tendia a sentir-se solidário com seus alunos no enfrentamento dos problemas experienciados pelo grupo, e poderia juntamente com eles propor ações que respondessem às suas necessidades.

O grande desafio consistia em fazer ver ao professor que a pesquisa era a sua ferramenta de ação e reflexão, tendo em vista que a aprendizagem vem sempre acompanhada de uma investigação, pois "as ações investigadas envolvem produção e circulação de informações, elucidação e tomada de decisão, supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes" (THIOLENT; 1984:97).

Ficava claro que não seria na relação vertical entre professor e aluno que se encontraria a solução dos problemas na educação de adultos, mas sim através de uma relação conjunta entre docente e discente.

Passou-se a identificar o referencial bibliográfico que pudesse dar a fundamentação teórica para os problemas que se apresentavam à medida que as ações pedagógicas se desenvolviam. Com as discussões que se processavam podiam-se delinear os temas que seriam estudados por todos, (professores e equipe pedagógico-administrativa), apontando para o aprofundamento das análises pertinentes a cada um.

Buscou-se a forma que melhor correspondesse a essa proposta de ação-reflexão-ação para sedimentar com maior fidedignidade o que cada um em particular e o grupo como um todo buscava para melhoria do seu trabalho.

Passamos a consultar o referencial bibliográfico voltado para uma metodologia de pesquisa que embasasse o nosso trabalho. Como ele está todo envolto em atividades coletivas, em que os contatos entre professor, coordenação e aluno-adulto são uma constante, a metodologia que mais correspondia a essa trajetória era a da pesquisa-ação. Um estudo abrangente dessa

metodologia deveria fornecer as bases para compreender a fundamentação científica das ações que se processavam no Projeto.

BARBIER (1985:156) possibilitou-nos um primeiro contato com o estudo teórico da pesquisa-ação. Para o autor, a "pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa práxis". THIOLENT (1986) igualmente vê a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa participativa, esclarecendo, no entanto, que nem todas as pesquisas participantes constituem pesquisa-ação. A pesquisa-ação, segundo ele, supõe um envolvimento, uma participação dos interessados na própria pesquisa, apontando para uma determinada ação.

O fundamento teórico por excelência da pesquisa-ação está na epistemologia da práxis. A ruptura da dicotomia teoria-prática permite identificar a produção do conhecimento científico como algo que só se alcança no ato de transformar intencionalmente o concreto real (cultura, relações sociais, natureza, etc.)

LOVISOLO (1988) aponta a preocupação que deve ter todo aquele que realiza um trabalho com o adulto de ultrapassar os limites determinantes dos conteúdos das disciplinas e apoiar-se nas experiências vividas pelo adulto, distanciando-se dos esquemas tradicionais para aproximar-se de formas diferenciadas de tratamento teórico das disciplinas curriculares na educação de adultos. AXFORD (1976:116) nessa linha de raciocínio diz que "para compreender o adulto que vai em busca do conhecimento é importante conhecer também a ampla gama de experiência que integram sua vida".

Na pesquisa-ação é necessário envolver as pessoas na criação de seu próprio conhecimento e na sistematização de sua própria experiência. FLORIAN (1992:9) afirma que "uma premissa fundamental da pesquisa-ação é que as pessoas, independentemente de seu nível educativo e status ocupacional, têm um conhecimento prático que tem permitido sua sobrevivência".

Para esse autor (1992:12) a "pesquisa é a produção do conhecimento, enquanto que a ação é a modificação intencional de uma dada realidade".

BARQUERA (1986:175) considera que a pesquisa-ação engloba diferentes enfoques, tais como: "a) Pesquisa da ação (que tem um caráter avaliativo); b) Pesquisa para a ação (empregada especialmente pelas agências e organismos que requerem informações para as suas programações de ações) e c) Pesquisa através da ação (este está mais adequado à análise da realidade com base nas experiências concretas)".

Nosso trabalho foi embasado nesse último enfoque, pois consideramos que as transformações que poderiam ocorrer só teriam razão de ser se fundamentadas nas experiências vividas pelos envolvidos no Projeto: Coordenação, professores e alunos. Essa identificação apontou para situações que estavam sendo vividas pelos professores em seus respectivos cursos de Licenciatura e também na sala de aula com seus alunos-adultos.

O envolvimento dos pesquisadores e participantes na pesquisa-ação, focalizando o coletivo como forma de abordagem dos problemas, é apresentado por THIOLENT (1986:14) que informa ser a pesquisa-ação "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". A adoção de uma metodologia centrada na atividade justificava-se, então, porque pretendíamos que, no desenrolar das ações previstas pelo Projeto Supletivo, o grupo (Coordenação, professores e alunos) estudasse atitudes de outras pessoas e grupos, além de sua qualidade de vida, suas situações no trabalho, o que implicava, conseqüentemente, uma disciplina intelectual.

Orlando Fals Borda, através de várias obras adota o termo "pesquisa-ação-participante" por considerá-lo mais adequado a um trabalho de envolvimento coletivo na busca do conhecimento. Para ele "participar" significa romper voluntariamente através da experiência a relação assimétrica de submissão e dependência integrada no binômio sujeito-objeto" (1991:10).

É evidente que nem a participação em si, nem a pesquisa por si só podem produzir mudanças estruturais. É necessário um compromisso de participação por parte de todos a fim de obter conhecimentos mais amplos, gerando maior grau de organização e poder de decisão, além da definição conjunta das ações a serem implementadas.

A pesquisa-ação-participante, segundo BORDA (1986), mostra que o conhecimento obtido e submetido a um rigoroso processo de sistematização e ordenação não pertence ao pesquisador, mas é de propriedade do grupo pesquisado.

Na perspectiva desse autor a pesquisa-ação-participante trabalha num ritmo que vai da ação para a reflexão e da reflexão à ação para um novo nível de prática. Nesse sentido "o conhecimento avança então como uma espiral em que se vai do mais simples ao mais complexo, do conhecido ao desconhecido, sempre em contato permanente com os grupos de referência" (BORDA; 1990:104).

Assim, como um pesquisador que é, o professor deverá pautar suas ações em um contínuo processo de recolher e analisar as informações. BORDA (1990:104) aponta os procedimentos de todo pesquisador (entenda-se aqui professor): "1) descartar a arrogância do letrado, aprendendo a escutar discursos concebidos em outras sintaxes culturais e assumir a humildade de quem deseja participar de uma mudança; 2) romper as relações que se impõem geralmente entre entrevistador e entrevistado; 3) incorporar as pessoas como sujeitos ativos, pensantes e atuantes em sua própria investigação".

FLORIAN (1992:20), por sua parte, afirma que "o pesquisador deve atuar como um intérprete dos problemas do grupo cujo papel é clarificar temas e posições, identificar contradições e explorar falsas concepções. Ao fazê-lo o pesquisador atua como um facilitador para que o grupo obtenha a informação que ele mesmo necessita ... planejando uma estratégia que corrija ou melhore as condições indesejadas".

Nossa preocupação na formação de um novo professor com condições de assumir o trabalho educacional junto ao adulto não era abandonada em nenhum momento. Foi com base nessa preocupação que os passos metodológicos da pesquisa-ação foram observados com maior cuidado. Tentou-se sempre embasar o trabalho em fundamentos teóricos/científicos, mostrando ao professor que não se deviam adotar posturas espontaneístas ao sabor do acaso.

Com base na bibliografia existente sobre o adulto e nos conhecimentos proporcionados pela equipe (pedagógico-administrativa e professores) eram fixados critérios que norteariam a organização das turmas, a definição pelo conteúdo de cada disciplina, a escolha das

atividades curriculares iniciais que apontariam para o desenrolar de outras ações. Ficava claro para todos que "o principal desafio da pesquisa-ação consiste em produzir novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos entre pesquisadores e pesquisados e novos relacionamentos de ambos com o saber" (THIOLLENT; 1984:103).

A aprendizagem que se buscava, tanto para o professor no conhecimento de suas ações, quanto na aquisição do conhecimento por parte do aluno-adulto, sempre esteve presente como preocupação de alunos e professores, acima de tudo associada ao processo de investigação. O conceito de participação aplicado à pesquisa "é um processo de vinculação ativa na identificação e resolução de problemas comuns" (FLORIAN; 1992:15). As discussões que se processavam apontavam para a compreensão de que a teoria é uma elaboração do conhecimento a partir de uma prática concreta.

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. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é a ação transformadora dos envolvidos de forma constante, crescentemente autônoma e autenticamente em um processo espiral de ação-reflexão-ação. Via-se na pesquisa uma forma de obter os dados quanto à qualidade e relevância do problema, além das indicações sobre as alternativas quanto a recursos, métodos e procedimentos apropriados.

Essa opção metodológica permitiu, a partir de um marco teórico, delinear a estrutura organizacional de uma proposta educativa que, construída e mantida coletivamente, fosse a representação de uma práxis autenticamente humanizante, cujas ações estariam refletidas nos encaminhamentos das soluções dos problemas vividos pela maioria dos envolvidos.

Dentre vários exemplos de atividades desenvolvidas no Projeto Supletivo, uma pode dar a dimensão do trabalho pautado na metodologia da pesquisa-ação. Na avaliação feita ao final de um dos semestres, informaram os adultos sobre as dificuldades que estavam encontrando na interpretação dos textos não só de Português como também de outras disciplinas. Esse problema igualmente foi apontado pelos professores na reunião final avaliativa do mesmo

semestre. Consideravam também a necessidade de se buscar uma forma que pudesse fazer frente ao problema, tentando, se não a sua superação, ao menos um abrandamento da dificuldade que enfrentavam.

Assim, no planejamento da fase subsequente, de posse dessas duas fontes avaliativas (alunos e professores), passou-se a buscar uma forma que viesse ao encontro desse anseio. Depois de várias reuniões, aliás bem exaustivas e angustiantes para todos, chegou-se a uma proposta onde através de diversas oficinas (análise de letra de música, expressão corporal, vocalização, pintura, estudo de campo) a temática "análise e interpretação de textos" pudesse coordenar as atividades educativas do horário das 11h às 12h30 min. continuando normais as duas primeiras aulas e as duas últimas completando as cinco oferecidas todo sábado. Os aluno-adultos, professores e equipe pedagógico-administrativa foram divididos em vários grupos, conforme o número de oficinas propostas.

No início, alguns alunos-adultos não estavam encontrando uma razão de ser para pintar, cantar, representar, etc., ao invés do estudo e interpretação de um texto escrito, em síntese, no estudo de "Português" que era seu objetivo imediato.

Com o passar das semanas, cada aluno e professor deveria integrar uma oficina, sendo que ao final deveriam todos passar por todas elas. À medida que o tempo passava, o adulto ia se soltando, falando mais, perdendo o medo de se expressar, desinibindo-se, entendendo a proposta em sua íntegra, avaliando paulatinamente o trabalho executado, manifestando suas preferências por esta ou aquela atividade.

Importa salientar que a proposta partiu da análise da letra de uma música: "Aquarela do Brasil" de Ary Barroso. A primeira oficina foi assumida pelos professores de Português. Para as demais oficinas foram convidados professores nas áreas específicas que assumiram a atividade, não sem terem sido antes notificados das razões que levaram à opção metodológica pelas oficinas calcadas na música já mencionada.

É necessário enfatizar que as discussões acontecidas nas oficinas eram trazidas pelos professores para a sua aula. Era um trabalho não muito fácil para um iniciante. Os professores, já com certo domínio pedagógico e de conteúdo, tiveram a maior lisura no tratamento da

correlação entre a atividade na oficina e o conteúdo em desenvolvimento da disciplina. O professor iniciante, como é óbvio, tinha maior preocupação em desenvolver o conteúdo selecionado para aquela aula, mais temeroso em errar na informação do que buscar, de forma conjunta com seu aluno, as informações pertinentes ao campo de conhecimento da sua disciplina.

Cuidou-se, em todos os momentos do trabalho de observar as fases da pesquisa, a fim de melhor obter os resultados que seriam satisfatórios para todos. Assim, a primeira fase foi a seleção de uma proposta que pudesse satisfazer o anseio do alunado (leitura e análise de texto), como também o do professor que, percebendo as dificuldades de seu aluno em ler e entender, via igualmente prejudicada a dinâmica da discussão; a segunda fase foi uma avaliação da situação das dificuldades dos alunos pela sua complexidade nas diferentes disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, etc.) para, em seguida buscar-se uma atividade coletiva que envolvesse todos (professores e alunos) e ao mesmo tempo enfrentasse a problemática da dificuldade da "análise e interpretação de texto" por parte do adulto; a terceira foi a definição das oficinas e a organização dos componentes dos grupos; a quarta, a estrutura administrativa da pesquisa, quando se definiu a divisão de tarefas pela equipe de monitores, professores responsáveis pelas oficinas e acompanhamento constante das atividades de cada aula; a quinta fase consistiu na implementação da atividade. Estava evidente para a equipe que não só a identificação da problemática pelos envolvidos (alunos-adultos e professores cada um "de per si") como a clareza do que se buscava contribuiriam para o uso de técnicas de recolhimento de informações que enfatizassem o verbal e visual sobre o escrito; e por fim a fase de devolução do conhecimento adquirido ao grupo sob a forma de discussões e identificações das temáticas propostas.

A atividade em si permitiu que o grupo como um todo (alunos, professores e equipe pedagógico-administrativa) tivesse um sentido de identidade, de orgulho e auto estima pois se conseguiu não só a reconstrução da história dos campos de estudo, como a identificação de seus valores coletivamente.

As discussões e conseqüentes decisões no início não aconteceram de forma tranqüila e imediata. Alguns professores sentiam-se flutuando, inseguros, com receio de assumir uma atividade que não tinha linhas definidas, demarcadas, como num planejamento tradicional.

Como a tarefa demandava uma trajetória cujo caminho se fazia ao caminhar, trazia para alguns professores o medo do desconhecido, fruto de uma educação que só permitia reproduzir e não a construir para transformar.

A afirmação de FLORIAN (1992:15) contribuiu sobremaneira para a compreensão da pesquisa-ação: "limitar a informação, impedi-la ou ocultá-la é negar a participação, pois só se pode participar do que se conhece plenamente".

AÇÕES DESENCADEADAS

A opção metodológica de nosso trabalho no Projeto Supletivo recaiu ao longo dos anos na busca de informações marcadas pelo caráter coletivo do processo de investigação tais como: uso de técnicas de seminário, entrevistas coletivas, reuniões de discussão com os envolvidos, relatórios, etc. As atividades iniciavam-se com um questionário informativo respondido pelos alunos-adultos no qual se buscavam informações sobre seu trabalho, nível de escolaridade, dificuldades nos estudos, situação familiar, razões que motivaram o abandono da escola, como também as que os levaram ao retorno.

Os dados, após serem tabulados, serviriam de suporte para que o professor tivesse conhecimento da realidade de seu grupo-classe e pudesse ampliar os dados com os "relatos de vida" dos adultos, procedimento constante nas aulas, havendo necessariamente uma interação entre o saber formal do professor e o saber informal dos alunos-adultos. Partia-se, portanto, da problemática concreta do grupo-classe, de suas necessidades específicas e do conhecimento que ele já possuía. O desafio que se enfrentava era fazer com que não se perdesse de vista que o novo conhecimento deveria estar articulado com o conhecimento já existente, constituindo-se um aprofundamento deste.

Tinha-se claramente posto às equipes docente e pedagógica que os relatos recolhidos, corporificados pelo real vivido, seriam expressos em linguagem objetiva no momento

em que o grupo se reconhecesse num clima de real confiança e lealdade. A linguagem passaria a ser espontânea apenas quando a confiança se instalasse entre os membros do grupo passando a franqueza a sedimentar uma efetiva participação. Os depoimentos possibilitavam que cada um, professor ou aluno, aprendesse e reaprendesse nos relatos coletivos. Daí a importância da estruturação de um clima de trabalho confiável para dar veracidade às falas.

As informações recolhidas eram discutidas nas reuniões pedagógicas mensais as quais subsidiavam as etapas subseqüentes. Estava claro para todos que "a resolução de problemas efetivos se encontra na coletividade e só pode ser levado adiante com a participação de seus membros" (THIOLENT; 1986:102).

Tentava-se refletir com a equipe pedagógico-administrativa e a dos professores que a resposta metodológica do trabalho estava antes na estratégia global que orienta e permeia as atividades, dando-lhes coerência interna, sentido e perspectiva, e não precisamente nos meios utilizados.

A busca quotidiana de dados esclarecedores da realidade vivida pelos participantes do Projeto Supletivo (através da pesquisa pela Coordenação do Projeto Supletivo, pelos professores, pela equipe pedagógico-administrativa e alunos-adultos) significava a coerência através da fundamentação científica do novo conhecimento, a sua apropriação crítica, a obtenção de uma atitude permanente de questionamento, de aprofundamento, de amplitude e atualização constante das informações a fim de reelaborar os elementos de interpretação teórica para adequá-las às novas circunstâncias. A todos ficava esclarecido que para engendrar esse conhecimento deveria ser aberto um espaço para a participação coletiva, garantindo o seu valor crítico e científico.

Cada elemento participante das informações teóricas deixava de lado atitudes ingênuas de justificar os fatos sem buscar bases teóricas. Tentava-se fazer ver que as justificativas na base do "achismo" não tinham assento nos trabalhos do Projeto Supletivo. Novos textos e indicações bibliográficas tornavam-se uma constante. E assim os elementos teóricos (metodológicos, psicológicos e sociais) eram tomados não só como contribuição no aprofundamento da reflexão, mas também nas formulações que seriam reinterpretadas à luz da própria prática.

Essa sistemática foi rigorosamente assumida em todo o transcorrer do trabalho, tendo-se presente que: "na pesquisa-ação a argumentação é realizada "ao vivo" sob a forma de discussões e deliberações entre diferentes interlocutores reunidos em seminários ou reuniões" (THIOLLENT; 1986:99).

BASES ESTRUTURAIS DO PROJETO SUPLETIVO

O Projeto Supletivo foi organizado por fases, considerando-se cada fase um semestre de atividades. Inicialmente as aulas eram desenvolvidas à noite nos meses de férias da Universidade (uma vez que fora do período de férias as salas de aulas eram ocupadas pelos alunos da Universidade) e também aos sábados à tarde, nos meses de março a junho no primeiro semestre e de agosto a dezembro, no segundo.

Atualmente essas atividades são desenvolvidas somente aos sábados, nos períodos manhã (8 às 12h30 min.) e tarde (13h30 min. às 16h30 min). O adulto pode escolher no máximo cinco disciplinas dentre as que são oferecidas em cada fase, tanto para o 1º, quanto para o 2º Grau. A duração de cada aula é de uma hora e trinta minutos.

Para atender às solicitações dos alunos com maiores dificuldades em Português são oferecidas aulas no horário do almoço, trabalhando-se as técnicas e recursos de redação. É uma atividade muito solicitada, tendo em vista que a redação é matéria eliminatória nos exames em alguns estados brasileiros.

As atividades desenvolvidas no transcorrer do Projeto Supletivo não ficam restritas à sala de aula. São programadas palestras e excursões, cujos temas são levantados junto aos alunos segundo o interesse demonstrado.

CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS

O conteúdo trabalhado ao longo do Projeto Supletivo tem duas abrangências: a primeira destina-se ao professor-estagiário que, estudando a Psicologia do adulto e uma Metodologia voltada a esse educando prepara-se para assumir seu trabalho dentro do referido Projeto, não sem antes refletir sobre a situação desse mesmo educando na realidade brasileira. Esses referenciais fornecerão os subsídios para compreender o adulto em suas características bio-psico-sociais. Esse estudo é relevante, uma vez que os cursos de Licenciatura não têm destinado ao educando-adulto maior atenção, ignorando-o como ser que se educa.

A segunda refere-se aos conteúdos específicos das disciplinas oferecidas pelo Projeto Supletivo que são objeto de estudos dos alunos-professores nos cursos de Licenciatura.

Uma vez que grande parte dos professores que se dedicam ao Projeto referido são alunos concluintes dos diferentes cursos de Licenciatura, considera-se de grande valor o envolvimento dos professores das Práticas de Ensino das disciplinas nele oferecidas para que dêem o suporte dos conteúdos específicos a seus alunos-professores. Esse envolvimento é de real importância dadas as dificuldades que cada professor-estagiário enfrenta em sua atuação docente. Sabe-se que os problemas de ensino se apresentam ao professor no momento mesmo em que parte para a prática, ocasião em que terá diante de si situações que exigirão lucidez e habilidade na sua solução.

O professor participante tem a seu dispor o conteúdo a ser exigido nos exames definido pela Secretaria de Educação do Estado. O que deve então fazer é selecionar dentre o conteúdo indicado o que vai desenvolver com seus alunos, obedecendo, é evidente, ao critério de pré-requisito de uma unidade para outra, e, tendo o cuidado, na fase de diagnóstico, em observar as necessidades e dificuldades de seu grupo de alunos, colhendo elementos para elaborar seu Plano de Ensino com maior segurança e o mais próximo da realidade vivida por eles.

O estágio é um momento precioso na formação do professor e representa a experiência que ele assume com responsabilidade e liberdade na busca de respostas às próprias ansiedades o que o obriga a pesquisar, enriquecendo seu repertório cultural.

A preocupação com a formação de um profissional que tenha a visão de totalidade do fenômeno educativo foi e continua sendo o centro de interesse de todos os envolvidos no Projeto aqui descrito. Tenta-se nesse trabalho apontar a influência do tecnicismo presente na educação brasileira a partir da década de 70. Tem-se consciência de que as especializações nas atividades educativas, de uma certa forma, mutilaram a atividade do educador, impedindo-o de perceber o problema sob vários ângulos e levando-o muitas vezes a apontar a solução de forma individual e individualizante, o que o impede de perceber a relação entre o singular e o coletivo, entre a ação e reflexão.

Na proposta de um Projeto empenhado na pesquisa coletiva e solidária não cabem soluções ingênuas e neutras por acaso presentes na postura de profissionais descompromissados com o próximo.

Das análises feitas nas várias reuniões pedagógicas realizadas ao longo deste Projeto Supletivo resultou a caracterização do profissional crítico e atuante como aquele que ultrapassa os limites da reprodução pura e simples do conhecimento, buscando no saber de seus alunos a fonte igualmente significativa para a sua sistematização.

Assim, é que houve sempre a preocupação nos trabalhos desenvolvidos de fazer ver aos elementos participantes que o "planejamento" não significa uma proposta de uns poucos "iluminados" que determinam o que cada um deverá executar. Sabe-se hoje que o "planejamento" é um momento significativo da caminhada conjunta que se faz e se refaz na prática. Buscava-se, então, a todo instante fazer ver aos professores a importância da sistematização teórica dos conteúdos em cada disciplina individualmente e de todas elas de forma conjunta para a execução e avaliação das ações curriculares planejadas.

As reuniões pedagógicas que aconteciam ao longo do semestre permitiam, igualmente, que a Coordenação analisasse com os estagiários aspectos de sua formação pedagógica e específica. O pedagógico era visto, no intuito de apontar-se a importância de uma

visão da natureza e condições do educando adulto; a formação específica era considerada na medida em que se enfatizava a importância do domínio do conteúdo para se saber fazer as correlações deste com os relatos de vida do adulto.

ATIVIDADES INERENTES AO TRABALHO DOCENTE NO PROJETO SUPLETIVO

Como a todo profissional da educação, ao professor do Projeto Supletivo é solicitada também a elaboração de sua Proposta de Trabalho. Essa Proposta é entregue um mês após o início das aulas para permitir ao professor que, conhecendo a vivência de seu grupo de alunos, elabore essa proposta com maior fidedignidade, tomando por base suas dificuldades, expectativas e projeções. Esse plano evidentemente será alterado na medida em que as experiências vão sendo trazidas para a sala de aula pelo adulto.

Isso se deve ao fato de que o conhecimento da natureza da classe não se tem de imediato, logo no primeiro dia de aula. É a ação e a reflexão constantes que permitem ultrapassar as aparências e reconhecer a essência. A investigação e a ação, atitudes essenciais aos docentes, não ocorrem de forma linear, mas em um crescendo cada vez mais abrangente. Para investigar e conhecer não é indispensável o questionário ou os roteiros de entrevistas. É preciso fundamentalmente a presença constante, empatia e uma prática conjunta.

Temos refletido com os professores que para elaborar uma proposta de trabalho é necessário ter presente que os adultos venham para o Projeto Supletivo a partir de um processo motivador oriundo do seu próprio viver, de suas necessidades concretas. Para um resultado satisfatório, a proposta evidentemente deverá estar aberta a revisões, ser questionada e negada a qualquer momento, a partir das análises e reflexões do grupo envolvido, pois que se caminha com maior segurança quando a proposta está calcada no envolvimento de todos. Portanto, temos discutido que não basta apenas caminhar movidos por uma análise verbal, no intuito de informar. Se tal acontecer, pode ocorrer, como consequência, a evasão, porque tais informações e diálogos

resultam em palavreado inútil, periférico, fora do contexto vital do grupo. A reflexão e a ação coletivas devem caminhar juntas desde o início.

E é com base nessas diretrizes que o professor vem elaborando os textos de estudo, envolvendo as informações necessárias para a aquisição do conhecimento novo, precedidos esses textos, evidentemente, da problematização e da busca conjunta, que só assim o conhecimento será intercambiado, apreendido e valorizado.

No Projeto Supletivo incentiva-se o professor a cons-truir textos fiéis à realidade própria de seu grupo de alunos e que suscitem a busca conjunta do novo conhecimento.

A observância de uma linguagem apropriada acessível ao nível e compreensão do grupo-alvo constitui um dos fatores essenciais para que se instale em cada um o desejo de continuamente aprofundar, na observância de fatos, dados e acontecimentos pertinentes à disciplina em estudo.

Vem-se refletindo nas reuniões pedagógicas sobre o fato de o adulto ter grande dificuldade de análise e interpretação dos textos, em razão não só do período longo de tempo em que não estudou, como também em razão de uma escolaridade incompleta ou mal feita.

Vêm-se alertando os professores para o fato de não se adotar nenhum manual didático criando eles próprios o material de estudo adequado à realidade e interesse dos alunos-adultos. Os textos são duplicados em uma máquina xerox do próprio Projeto Supletivo.

Caso o professor assim o deseje, poderá utilizar-se de recursos audiovisuais colocados à sua disposição, tais como vídeo-cassete, projetor de slides, gravadores, globos, mapas, retroprojetor, materiais de laboratório, microcomputador, adquiridos com os recursos da taxa que cada aluno paga no ato de sua inscrição em cada fase.

Como o Projeto Supletivo é constituído de um "Curso Preparatório", o registro de frequência não tem valor acadêmico, mas pedagógico, pois a equipe administrativo-pedagógica tem a incumbência de fazer os contatos com os alunos ausentes, buscando saber as razões que motivaram a sua falta. Para esse trabalho, se não se contar com os registros fiéis do professor, identificando aula por aula os alunos ausentes, não se poderá evidentemente ter os elementos para iniciar o processo de avaliação do Curso.

É com esse objetivo que se tem tido a preocupação de oferecer ao professor, logo no início das aulas, o Diário de Classe, não só para esse registro, como também para identificar o conteúdo trabalhado, levando o professor a aprender o uso do Diário de Classe, atividade que realizará como profissional mais tarde. Como um documento de registro, ele deve fazer parte da história das diversas fases do Projeto.

ESPAÇO FÍSICO

O Projeto Supletivo funciona nas dependências do prédio Central da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ocupando as salas de aula ociosas, nos meses de março a junho e de agosto a novembro o que desperta maior interesse por parte dos alunos-adultos em freqüentar as aulas e dentro de uma Universidade. Por outro lado, esse espaço universitário cedido reflete a preocupação da PUCCAMP em oferecer seu espaço à comunidade campineira, transformando seu compromisso em realidade. A experiência assim se enriquece, porque é viva e está posta para além da sua práxis, ampliando, desse modo, sua realidade.

ESTRUTURA PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA

O Projeto Supletivo foi estruturado envolvendo os seguintes elementos: uma Coordenação geral, assumida por uma professora da Faculdade de Educação, alunos e ex-alunos do Curso de Pedagogia com a responsabilidade de dar o suporte pedagógico-administrativo aos professores, (alunos e ex-alunos dos Cursos de Licenciatura) os quais, dada a experiência que vivem no Projeto, bem como o compromisso que assumem com relação ao ato educativo voltado ao adulto, experienciam um estágio "vivo", não simulado.

A estrutura do Projeto Supletivo é correspondente às atividades de uma escola regular, com toda a equipe constituída, discutindo-se e buscando-se sempre a melhoria da qualidade do trabalho nele desenvolvido no Projeto Supletivo.

À equipe pedagógico-administrativa cabe a responsabilidade de organizar o livro ponto; administrar a biblioteca e o material pedagógico; fazer a propaganda na época das inscrições; elaborar o livro-caixa; confeccionar o Calendário de atividades; acompanhar o trabalho docente em sala de aula auxiliando o professor na melhoria de sua ação pedagógica.

As atividades da equipe pedagógico-administrativa têm início no final do semestre anterior ao início do semestre seguinte, quando se projetam as ações da próxima fase, confeccionando-se cartazes, distribuindo-os pelos pontos estratégicos da cidade, como, por exemplo, os terminais de ônibus, as portas de fábricas, as ruas centrais em horários de maior fluxo de pessoas, e endereçando-se, além disso, correspondência para os meios de comunicação de massa para a devida divulgação (TV, Rádio e Jornal).

Dado o volume de trabalho que a cada semestre cresce, a equipe de divulgação conta hoje com os docentes da fase, que, em forma de mutirão, realizam o trabalho concomitantemente nos diferentes locais anteriormente indicados.

Os alunos são adultos que, em sua quase totalidade, vêm de bairros pobres, com atividades profissionais manuais, com poucos recursos para pagar seus estudos com poucas chances de freqüentar uma instituição educacional que ofereça um Curso Supletivo regular, pois são poucas as escolas preocupadas em atender o adulto trabalhador.

Além disso, esses adultos de diferentes idades carregam consigo o peso da culpa (que em verdade não lhes cabe) de não terem continuado a estudar e completado em tempo hábil sua escolaridade.

FONTES DO PROJETO SUPLETIVO: ATIVIDADES COMPLEMENTARES E SUPLEMENTARES

Em função do Projeto Supletivo desenvolveu-se na Faculdade de Educação experiência de ensino da língua materna em observância à natureza do adulto. Esse estudo foi feito dentro de um Projeto a cargo de duas professoras especializadas em Língua Portuguesa e Professoras de Prática de Ensino de Português da Unidade**, cumprindo um programa de elaboração de manuais previsto na construção do Projeto Supletivo: 1º e 2º Graus. Esse trabalho foi acrescido hoje de uma programação voltada à recuperação de alunos com deficiência de escolaridade em nível de 1º Grau.

Sem serem propostos para adoção, esse material didático vêm contribuindo para a percepção, por parte dos estagiários-docentes, dos princípios norteadores do ensino da língua materna, apoiados na ciência da educação, na psicologia do adulto e na realidade sócio-político do educando, permitindo-lhes organizar o seu próprio material didático. Os demais professores de Prática de Ensino, embora não tenham realizado nenhum trabalho sistematizado, vêm contribuindo com atividades de supervisão dos estágios de seus alunos.

Outra atividade propiciada pelo Projeto refere-se a dissertações de mestrado desenvolvidas por professores participantes da elaboração e execução do Projeto Supletivo, com base nas experiências nele desenvolvidas.

Alguns trabalhos científicos informados pelas atividades desenvolvidas ao longo do Projeto Supletivo foram expostos em encontros educacionais no Brasil e no Exterior.*

** Profª Juracy Salzano Fiori Almeida e Profª Maria Aparecida Fonseca de Almeida

* NO BRASIL - V Conferência Brasileira de educação. "Educação Supletiva: Trajetória de uma Experiência". Brasília, 1988 (SONIA GIUBILEI - Coordenadora Painel).
Seminário Regional Sobre Estágio Curricular. "Licenciatura: Uma experiência na PUCCAMP. Cuiabá, Mato Grosso, 1986 (SONIA GIUBILEI).
MONTEIRO, Alexandrina, O Ensino de Matemática Para Adultos Através do Método Modelagem Matemática, Dissertação de Mestrado, UNESP, RIO CLARO, 1991.

NO EXTERIOR - I Seminário Latinoamericano - La Universidad en el Desarrollo de la Educación de Adultos.
"A Função da Universidade na Educação de Adultos: uma Experiência com Ensino Supletivo".

A nova proposta curricular do Curso de Pedagogia da PUCCAMP, implantada a partir de 1987, incluiu uma disciplina a que se denominou Trabalho Terminal de Curso (TTC) com o objetivo de levar o aluno, ao término do curso, a elaborar uma monografia cujo tema é de sua livre escolha a partir do qual avalia-se o grau de sua formação. Alguns desses trabalhos focalizam a problemática educacional do adulto, incluindo-se neles a experiência vivida pelo Projeto Supletivo da PUCCAMP.

Vêm-se investindo nele propostas de pesquisas que se revelem de cunho científico, visando ao atendimento da clientela que atende no momento e buscando estender sua lição para o futuro.

AValiação DO PROJETO SUPLETIVO

Para um acompanhamento das atividades desenvolvidas no decorrer do Projeto Supletivo são desenvolvidas reuniões não só com a equipe pedagógico-administrativa e com os docentes (ocasião em que são discutidos os problemas que cada professor enfrenta no dia-a-dia de sua atividade), como também com os alunos-adultos.

Sem a preocupação de mensurar o resultado do processo ensino-aprendizagem, buscam-se criar condições para que o professor perceba o sentido exato da avaliação diagnosticando a situação e tomando decisões para retomada da trajetória. Enfatiza-se nessas reuniões ser o conhecimento uma busca conjunta e que a avaliação, tomada como processo, deve

Santiago, Chile, 1982 (SONIA GIUBILEI E MARIA LUCIA ROCHA DUARTE CARVALHO).

- PEDAGOGIA 90 - Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor - "La Formación del educador y la función de la universidad, experiência de la Acción". Havana, Cuba, 1990 (SONIA GIUBILEI).
- PEDAGOGIA 90 - Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor - "Preparación Especial Como Condición de Exito del Trabajo Docente, "Havana, Cuba, 1990 (TERESA CRISTINA LOUREIRO E IVANY MARIA DE ASSIS MOTA.).
- PEDAGOGIA 90 - Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor - "Lengua Escrita: Un Ejercicio de Gramatica", Havana, Cuba, 1990 (MARIA APPARECIDA FONSECA DE ALMEIDA).
- I Congresso Internacional de Educación de Adultos. "Educación de Adultos y Formación de Profesores: Vertiente de una experiencia; Granada, Espanha, 1993. (Sonia Giubilei).

acompanhar as ações pedagógicas que se efetivam em sala de aula ou fora dela. Ao final de cada fase, cada membro da equipe responde por escrito a um questionário avaliativo, onde pode expressar as suas opiniões e dar as informações necessárias para a organização e andamento da fase subsequente.

O aluno-adulto também fornece sua opinião, respondendo a questionários, durante o semestre e ao final dele, cujos resultados são analisados pela equipe pedagógico-administrativa, pelos professores e pela Coordenação e tomados como diretrizes na organização da fase seguinte.

As reuniões avaliativas, que se dão ao final de cada semestre, retomam os questionários respondidos não só pelos professores e equipe pedagógico-administrativa como pelos alunos-adultos, além das definições feitas ao longo do semestre tanto por uns quanto por outros.

Assim, avaliam-se os alunos, avaliam-se os professores, avalia-se o Projeto para que se reorganize toda a experiência e dela nasça um novo saber para alimentar as novas fases.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Se queremos que em nossa sociedade a escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder"
Álvaro Vieira Pinto

EDUCAÇÃO CONTINUADA - EDUCAÇÃO PERMANENTE

No presente capítulo buscamos uma explicitação do referencial teórico, bem como fazer uma análise dos estudos que nos deram o suporte conceitual para o entendimento da atividade didático-pedagógica que deve assinalar a formação do docente voltado especificamente à educação de adultos. Tentaremos com a mesma preocupação caracterizar aquele que, na fase adulta, constituirá o sujeito de um processo educativo específico, objeto de nossa pesquisa.

Um estudo sobre o adulto requer antes de mais nada caracterizá-lo em suas múltiplas particularidades no intuito de determinar inicialmente as ações que deverão ser direcionadas para um trabalho de docência competente a ele destinado.

Nossa preocupação inicial foi tentar clarificar o sentido "educação permanente" e "educação continuada".

Constatamos na bibliografia consultada identidade entre as duas denominações relativas ao processo educativo. Ambas as expressões remetem à mesma forma de educação como sinônimas. Alguns autores focalizam sua abrangência no aspecto não formal, desescolarizado;

outros apontam uma leve preocupação de que, permanente e/ou continuada, deva ela abranger a recuperação daqueles que, mesmo tendo tido acesso à escola, nela não concluíram os estudos.

Nesse sentido é que se toma o aluno adulto como aquele que se vale da educação continuada ou escolarizada para terminar o que não concluiu. Isso significa, no sistema educacional brasileiro, terminar o ensino fundamental, médio e superior.

Foi nossa preocupação inicial buscar compreender se a educação permanente e a educação continuada tinham identidade própria. Nosso interesse primeiro, antes até de entender o sujeito do processo educativo, tanto da educação permanente quanto da educação continuada, era buscar uma conceituação do processo de educação que pudesse justificar e/ou esclarecer as dúvidas que tínhamos à medida que fazíamos uma imersão nesse processo.

Isso foi necessário uma vez que, ao buscarmos essa fundamentação, estava-se esclarecendo também que nosso interesse em estudar o adulto implicava a necessidade de capacitação do profissional de ensino que iria exercer suas atividades nas diferentes áreas do conhecimento em função do novo aluno que teria diante de si. Era nossa preocupação que, sendo ele também um adulto, poderia enfrentar as mesmas dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, de entendimento dos aspectos políticos-sociais, etc, os quais permeiam o processo educativo. Por outro lado, no entanto, refletíamos sobre as características desse educando que talvez não tivesse tantas dificuldades, tendo em vista que poderia espelhar-se em si mesmo: educando-adulto em contínuo processo de formação.

A educação de adultos, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, vem sofrendo nesses últimos anos uma série de posicionamentos definidores quanto ao alcance e formas de operacionalizá-la. Tem-se tentado ultrapassar a visão estreita de que o processo somente tem êxito quando direcionado ao período da alfabetização.

Insistimos em que uma sociedade só pode ser declarada democrática quando efetivamente seus cidadãos usufruam de seus plenos direitos, dentre os quais está a educação. A eficiência dessa sociedade só pode ser apontada quando seu sistema educacional não tiver mais que se adaptar para oferecer escolarização a tantos quantos dela não se beneficiaram, seja ao continuar o que iniciou, seja ao iniciar o que sempre buscou. Será ela democrática se, entre outros

elementos, apresenta necessariamente a preocupação em oferecer condições à volta daqueles que sintam necessidade da escola para uma melhoria profissional e/ou enriquecimento pessoal. A partir desse momento, a sociedade encaminha-se para ser democrática, responsável, pois nela os direitos da cidadania são continuamente respeitados.

Em 1945 é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organização de caráter internacional que se dedica à problemática da educação em nível mundial. Uma das primeiras atividades desse organismo foi a de convocar a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se realizou em Elsinor, Dinamarca, em 1949. Dessa primeira reunião participaram delegados de 27 países, prevalecendo os da Europa Ocidental. "Concebida e organizada como reunião de trabalho, a Conferência reservou os dois primeiros dias para o estudo, em sessão plenária, dos objetivos da educação de adultos e os dias seguintes os aspectos: conteúdos, instituições, métodos e caminhos para estabelecer uma colaboração internacional permanente" (DIAS; 1978:14). Nessa conferência não se examinaram de perto as mudanças que se processavam nos países não ocidentais. A Primeira Conferência Internacional, portanto, "funciona como a força catalisadora da convergência e conjugação de idéias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo setor educativo: a educação de adultos" (DIAS; 1978:121).

Na segunda Conferência realizada em Montreal, Canadá (1960) com a participação de 51 Países, prevalecem desta vez os do Terceiro Mundo. Declara-se, então, que a educação de adultos é uma parte integral e orgânica de cada sistema nacional de educação com todas as suas conseqüências.

A educação de adultos não seria considerada uma continuação do ensino oferecido pela escola, mas parte de um processo educativo contínuo, ininterrupto, ao longo de toda a vida. Essa posição não só modificava a visão que se tinha a respeito da educação de adultos, como também pressupunha a revisão dos fins, métodos e orientação de educação elementar e média, pois à medida que a educação de adultos foi conceptualizada como um processo contínuo ao longo da vida, a educação que a antecedia não poderia diferir dessa visão. Portanto, nessa

conferência "se estabelece a necessidade de revisão do conceito tradicional de educação, dando lugar ao conceito de educação permanente" (MELENDEZ, s/d:7).

A terceira Conferência realizou-se em Tóquio, Japão (1972), sugerindo-se aos estados representados adotarem daí por diante a noção de educação permanente ou contínua, considerando-se que não existe uma época do desenvolvimento que deve ser computada como definitiva. A educação de adultos vai ser compreendida menos como parte de um todo, e mais como uma fase de um processo: a educação deve acompanhar o homem em toda sua existência. Assim, a partir dessa conferência é certo referir-se à educação de adultos como educação recorrente, permanente ou contínua.

A quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos foi realizada em Paris, França (1980) onde "efetuou-se um interessante trabalho de síntese, com o objetivo de realçar tendência, dar o balanço dos resultados obtidos e aquilatar os desafios ainda abertos" (HUIDOBRO; 1987:356).

Das Conferências Internacionais de Educação de Adultos a que maior amplitude de propostas apresentou foi a de Tóquio, pois tentou recomendar ações nos países onde a baixa escolaridade não permite nem de longe pensar-se numa "educação permanente" geral, assumida pela grande parte de sua população. Em um total de 33 recomendações envolveu desde o dever de dar escolas para todos, passando pela preocupação do homem trabalhador até a educação da mulher. A recomendação nº 9 que diz respeito à "organização da educação de adultos" que em seu tópico 4 chama a atenção pelo que considera preciosidade, se tal se concretizar. Nesse tópico recomenda aos Estados-Membros "que estudem a possibilidade de criar associações nacionais de educação de adultos, a fim de que as diferentes organizações participem da elaboração de políticas de programas dessa educação". (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 1973:553). No tópico 5 propõe: "visando promover a informação e os conhecimentos sobre a educação de adultos, criem-se institutos nacionais de Educação de Adultos que sirvam de centros nacionais de documentação e intercâmbio de informação em nível nacional e internacional, para coordenar suas atividades no país e para conseguir estreita cooperação entre organismos governamentais, universidades e instituições privadas nessa área". (Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos; 1973:553).

LUDOJOSKI (1990:24) nos dá a clareza dos dois termos dizendo que "Educação continuada equivale à Educação de Adultos convencional, portanto refere-se ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo os requisitos do indivíduo e da sociedade. Educação contínua introduz a nova concepção do fato educativo global e que passa a popularizar-se entre nós como Educação permanente".

A identificação de que Educação Permanente extrapola o aspecto formal é defendida por FONSECA (1984:39), definindo Educação Permanente como "um princípio pedagógico por meio do qual indica-se que o processo educativo é contínuo, ao longo da vida dos indivíduos e em todas suas circunstâncias. supõe ações constantes de capacitação, atualização e aperfeiçoamento".

Para LUDOJOSKI (1990:37), a educação permanente surge da necessidade de acompanhar as transformações rápidas por que passa o mundo, tanto no aspecto econômico, quanto no político e cultural, dando-se essas mudanças em todos os setores da convivência humana, o que o leva a afirmar que "a educação deve prolongar-se ou continuar durante toda a existência do homem, sem limites cronológicos". Para uma conceituação da Educação Permanente, diz esse autor, deve-se considerar prioritariamente a Educação. Para ele não há necessidade de definir Educação Permanente, porque a Educação é uma só.

Outro estudioso PINTO (1982:39), ao tomar a educação como função social e dependente do grau de desenvolvimento da sociedade, afirma que "onde há sociedade há educação: logo esta é permanente". Acompanhando essa linha de raciocínio, FLEXA (1990:84) tenta envolver os aspectos sociais, psicológicos e metodológicos, afirmando que Educação Permanente "abarca todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que possam adquirir-se por todos os meios e contribui para todas as formas do desenvolvimento da personalidade". Considera o autor que ao se pensar em Educação Permanente, não se deve ignorar o estudo antropológico da natureza do homem, para descobrir até onde são possíveis as raízes da necessidade de educação no desenvolvimento da personalidade. Para ele é importante pesquisar "como e porque o Homem, que nasce Pessoa, se faz uma personalidade em contínuo estado de amadurecimento humanizante".

Tornando a LUDOJOSKI (1990:123), focaliza o autor outros três momentos históricos, em ordem cronológica, da aprendizagem do homem: 1) A autodidática, que "consiste no processo de aprendizagem espontâneo, não sistematizado que realiza aquele que aprende segundo suas possibilidades, necessidades e interesses"; 2) A heterodinâmica, que consiste no "processo de aprendizagem formal, institucionalizado e escolarizado, que não leva em conta as possibilidades, necessidades e interesses daquele que aprende". 3) Autodidáxis, que se caracteriza por ser "o processo de aprendizagem sistematizado e organizado, segundo as reais possibilidades, necessidades e interesses daquele que aprende".

Para FURTER (1972:67), A educação é um processo contínuo que só acaba com a morte". Considera ainda que o mundo, nas transformações rápidas por que passa, leva necessariamente os que nele habitam a continuamente atualizar-se e a melhorar para assumir o espaço social que lhe cabe e que de direito lhes pertence, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico da sociedade em que vivem. Para FURTER (1975;75) Educação Permanente "é um processo ininterrupto de aprofundamento, tanto da experiência pessoal como da vida coletiva, que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função assumirá, qualquer que seja a situação em que nos encontremos, qualquer que seja a etapa da existência que estejamos vivendo".

FURTER (1975), em seu trabalho, vê tanto a educação contínua quanto a continuada sob o mesmo prisma da educação permanente, destacando que esta se "constitui num processo que deve prolongar-se durante a vida adulta" (106), pois os "adultos, cada vez mais sentem necessidade de renovar os conhecimentos e de se reciclarem para não caírem na rotina e ficarem marginalizados" (107).

PAIVA (1985:133) afirma que se for situar a educação permanente no sistema educacional há que pensar-se numa "distribuição mais equitativa e democrática do "saber" e, com isto, do acesso às oportunidades de melhores empregos e de participação cultural e política", colocando-se a autora no patamar daqueles que apontam ser a educação um direito de todo cidadão. Segundo, ela, "a atividade educacional será positiva somente à medida que estiver

orientada para e pelas necessidades específicas econômicas, políticas e culturais da sociedade e dos seus membros" (1985:134).

A percepção de educação continuada revela-se na medida em que a concorrência no mercado de trabalho tem levado os jovens a estenderem cada vez mais o período de escolarização, e os mais velhos a buscarem a educação permanente como condição de permanecer em seus empregos, freqüentando cursos que lhe possibilitem um enriquecimento cultural e profissional.

Já FUENZALIDA (1979) faz uma análise diferenciada dos demais autores anteriormente citados, afirmando que a educação contínua antecedeu a educação permanente, sendo que a primeira tinha como fim o homem produtivo, controlando sua "conduta" de modo a obter os resultados planejados. Com o passar do tempo, segundo ele, houve um salto qualitativo para a educação permanente, significando esta a aprendizagem que o homem realiza durante toda a vida, portanto além da escola, para responder às exigências modernas.

Essa distinção foi muito significativa para nos apoiar na redefinição do Projeto Supletivo inicialmente nomeado Projeto "Educação Permanente: Preparatório aos Exames Supletivos".

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

A educação de adultos, na perspectiva da educação continuada, surge como resultante das profundas desigualdade sociais e econômicas, cuja consequência é a deserção da criança da escola no momento mesmo em que nela deveria permanecer. As marcantes diferenças que existem no acesso aos benefícios mínimos da sociedade constituem uma realidade para aqueles grupos que se localizam nos níveis mais baixos da escala social. Uma das formas que apontam para essa desigualdade são as altas taxas não só de analfabetos como também dos que apresentam níveis mínimos de escolarização e que ficam situados nos patamares mais baixos da estrutura ocupacional e social.

A identificação da educação de adultos como reparadora das injustiças sociais dentre outros é feita por (AXFORD; 1976), (ALLARD; 1980), (GAJARDO; 1984), (FERNÁNDEZ; 1986), (BARROS; s/d), (LUDOJOSKI; 1990) e (LOVISOLO; 1988). Consideram esses autores que a democracia só é verdadeira se todos os seus cidadãos puderem usufruir direitos em igualdade de condições. Educação de Adultos constitui um "conjunto sistemático de educação destinada a atender aqueles grupos da população que, havendo superado os limites da obrigatoriedade escolar, não hajam tido acesso aos benefícios da educação e da cultura" (GAJARDO; 1984:71).

Nos países em que o compromisso com os menos favorecidos é uma demonstração cabal do desejo de reverter o quadro dramático dos que se encontram fora da escola, começa-se a "reconhecer a injustiça cometida com quem não recebeu em sua infância sua cota de saber, situação que em muitos países em desenvolvimento é mais a regra que a exceção e que condena a quem não tem educação formal a uma situação de desvantagem sem saída" (ALLARD; 1980:8).

Configura-se, nesse caso, que a educação de adultos passa a ser mais um fator reparador de injustiças do que, como acontece nos países desenvolvidos, uma educação que possibilite ao cidadão renovar-se, atualizar-se, enriquecer-se de novos conhecimentos para poder acompanhar as transformações por que passa o mundo.

O mais importante é que toda nação reconheça que as pessoas maiores têm direito de viver com dignidade e que merecem levar uma vida decente. O imperativo é que todo mundo se dê conta da importância das estratégias educativas para as pessoas de maior idade, como meio de procurar o melhoramento da qualidade de vida. Em síntese, é obrigação do Estado prover de forma universal e gratuita essa educação. O natural é educar a criança hoje e não ter que atendê-la amanhã. "O estado fracassa na sua missão quando não consegue tornar efetivos os benefícios da educação em termos de alcance e qualidade, isto é, quando não consegue transmitir um conjunto mínimo de conteúdos sistematizados a todos cidadãos" (LOVISOLO; 1988:35). O Brasil dados seus 21,5% de analfabetos de todas as idades e 44,3% de crianças até 9 anos (BRASIL, 1990:26) demonstra que está longe de cumprir o mínimo que deve aos seus cidadãos. E, evidentemente, no século XXI terá que enfrentar um grande problema: atender no sistema escolar a criança na idade

própria, e, paralelo a isso, oferecer condições de retorno a um contingente significativo de adultos que vêm reivindicar os seus direitos de cidadania.

EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Os estudos voltados à criança e ao adolescente parecem ter sido, até há pouco tempo, suficientes para o conhecimento do adulto em todas as suas manifestações. Hoje, no entanto, sabe-se que o adulto é o grande desconhecido de si mesmo.

O referencial teórico existente para embasar o estudo sobre o homem na fase amadurecida não é o bastante para compreender essa fase então. Por essa razão torna-se necessária a análise dos trabalhos que estão sendo feitos com adultos para enriquecer esse referencial, fornecendo os elementos de apoio necessários a uma compreensão maior dessa fase decisiva da vida humana.

De início, é preciso esclarecer como é o homem adulto.

Segundo LUDOJOSKI (1986:17), "etimologicamente o termo "adulto" vem do verbo latino "adolescere" que significa crescer e é a forma do particípio passado "adultum". Significa, portanto, o que tem terminado de crescer ou de desenvolver-se: o crescido". Na legislação comum, adulto é aquele que se situa entre a adolescência e a velhice, aquele que terminou de crescer, mas que não entrou ainda no processo de decrescimento. É, portanto, uma pessoa maior. Psicologicamente, o termo adulto é empregado como sinônimo de maturidade da personalidade, designando o sujeito responsável e que tem domínio de si mesmo. É, ainda, LUDOJOSKI (1986:18) quem afirma que o "adulto é o homem considerado como um ser em desenvolvimento histórico, o qual, herdeiro de sua infância, saído da adolescência e a caminho para a velhice, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade".

Para ESTEBAN e CAMPAÑE (1989:50) "o adulto é um ser em contínua evolução, dotado da suficiente plasticidade para aprender todo tipo de aprendizagem que lhe

confere a capacidade de integração no meio onde se desenvolve e sobre o qual inside, contribuindo para sua transformação".

Essa percepção de continuidade é também aceita por outros estudiosos, ALLARD (1980), FONSECA (1984), LUDOJOSKI (1986) que, igualmente, definem o adulto como um ser que requer um aprendizado contínuo, a partir da sua experiência de vida, de sua maturidade. CIRIGLIANO (1978:39) diz que o adulto é aquele "capaz de aprender em toda idade mesmo que não possua preparação escolar e em igualdade de condições que o jovem, porém com autodisciplina, com autoprogramação e segundo suas próprias necessidades".

Para uma melhor compreensão da fase adulta do homem conviria lembrar a contribuição da Psicologia que estuda especificamente cada etapa do seu desenvolvimento.

LUDOJOSKI (1990:75) enumera os ramos específicos das ciências que estudam as várias fases da vida humana. Assim, a partir da fase intra-uterina, estudada pela Frenologia, segue-se a fase do recém-nascido, estudada pela Neotologia; a da infância, estudada pela Hebelogia; a da "adulter", estudada pela Andragogia e a velhice, estudada pela Gerontologia.

Na observância do comportamento do adulto e na proposta da sua educação, tudo converge para eliminar a diferença entre aquele escolarizado e aquele não escolarizado, entre o alfabetizado e o analfabeto, entre o homem "culto" e o "ignorante".

É relevante lembrar, então, que o ponto de partida para a Andragogia já não é a "ignorância" do adulto, mas, ao contrário, são as aspirações, angústias, esperanças que alimentam o seu cotidiano.

Todo trabalho escolar envolvendo o adulto pode ser melhor desenvolvido quando o professor toma conhecimento das características que o definem, o que pode diminuir a ansiedade do professor e do aluno durante o processo ensino-aprendizagem. Definindo os adultos, CASS (1974:38) informa sobre eles o seguinte:

"são leitores impacientes e sentem urgência com respeito à aprendizagem; têm necessidades muito definidas, uma forte motivação e desejo de aprender; necessitam da satisfação de uma tarefa exitosa, isto é, metas que tenham um alcance fácil e rápido; querem ser tratados como adultos maduros por encontrarem-se em diversas etapas de sua maturidade emocional; têm experiências e informações para compartilhar;

temem desprestigiar-se ao participar de uma situação de aprendizagem; passaram por experiências desagradáveis em épocas escolares anteriores; tendem a ser extremamente tímidos e sensíveis; experimentam fortes sentimentos de frustração e inutilidade; possuem hábitos fixos e desvantagens fisiológicas; são distraídos em decorrência dos problemas sociais vividos; apreciam e respeitam sinceramente os benefícios da educação; esperam demasiado de si mesmos e do professor; possuem seu próprio estilo de pensamento caracterizado pela lentidão."

Essas características apontadas por CASS (1974) não devem ser consideradas sem um cuidado especial, pois elas importam na medida em que informam a metodologia adequada a ser usada em relação ao aluno-adulto. Assim, que considerar esse aluno "distraído" ou "lento" de modo genérico, pode levar o professor a subestimar sua inteligência, seu poder de observação e, em consequência, uma grande qualidade sua para a aprendizagem que é o poder de generalizar.

Também HERMANUS (1981:21) fala das características do aluno-adulto, identificando-as como positivas e negativas. Para esse autor são positivas as seguintes: a motivação, que leva o aluno a estudar por decisão própria, já que vê relevância e utilidade nos cursos que faz, o que, por sua vez, constitui um "elemento crítico" para a aprendizagem, devendo ser levado em conta, portanto, pelo professor; o saber vindo da experiência e que é maior por parte dos alunos em relação a alguns dos tópicos e que, igualmente, deve ser considerado na apresentação de idéias novas; a capacidade para aprender que não diminui com a idade, conforme crença popular, mas que reflete a demonstração da própria idade; a facilidade em perceber os fenômenos globais compreendendo, por outro lado, "as coisas em detalhes".

Com relação às características que considera negativas, o autor adverte que, embora sejam elas identificadas em número maior, não estão presentes necessariamente (como as positivas) em todo adulto. São elas: falta de confiança em si mesmo; resistência a mudanças e a idéias novas; dificuldade de expressar-se; falta de interesse e conseqüente falta de atenção; temor ao ridículo; esquecimento, lentidão na aprendizagem; timidez, fala paralela, desinteresse pela leitura; estudo desorientado.

Cumprido ressaltar que o autor, ao apontar, as características negativas, o faz com o intuito tão somente de orientar o educador.

Assim, lembra o autor, que os adultos sofrem com a falta de confiança em si mesmos e isto ocorre porque eles se deparam com circunstâncias que considera estranhas, não podendo às vezes provar suas habilidades. Essa situação normalmente se apresenta aos adultos com pouca escolaridade, desaparecendo conforme vai se familiarizando com a situação de aprendizagem como também pela motivação e estímulo que recebe do professor. É preciso levar em conta as dificuldades e "respondê-las adequadamente". Trata-se muitas vezes, segundo HERMANUS (1981), de cansaço do trabalho ou da falta de postura adequada ou de enfermidades; de medo do ridículo; da falta de prática no uso da memória; da dificuldade em relacionar o que se lhe apresenta com suas experiências passadas; de insegurança e necessidade de marcar sua presença no grupo; da falta de hábito de ler e de estudar, ou melhor, do hábito de ler apenas certos textos e de obter informações fora dos livros.

Muitas das afirmações de HERMANUS (1981) aqui arroladas foram por nós constatadas não só em sala de aula do Supletivo, como nas reuniões pedagógicas através dos depoimentos dos professores. As análises que se faziam a partir do levantamento de dificuldades dos adultos foram profundamente estudadas buscando, no referencial teórico, as leituras que pudessem auxiliar a sua compreensão e ter o encaminhamento adequado a cada situação.

Outros autores igualmente preocuparam-se em abordar as características do aluno adulto, contribuindo sobremaneira na compreensão das suas dificuldades. PALLADINO (1989) considera que as facilidades ou dificuldades que os adultos apresentam estão condicionadas por determinadas circunstâncias ou influências. Assim, o autor focaliza nessa abordagem fatores internos e externos. Nos fatores internos considera a capacidade física, a capacidade sensorial, a capacidade intelectual, os fatores emocionais e a resistência à mudança. Nos fatores externos considera o trabalho, o tempo disponível, a vida familiar, o meio social e os recursos econômicos, como fatores que podem facilitar ou dificultar a aquisição do conhecimento pelo adulto.

KIDD (1973:26) informa que para compreender o estudante adulto, em comparação à criança e/ou adolescente, devem-se sempre ter presentes três pontos vinculados entre si: "1) Os adultos têm mais experiência; 2) Os adultos têm experiência de tipo diferente; 3) As experiências dos adultos estão organizadas de forma diferente".

O fato de o professor perceber as dificuldades do aluno adulto em sua aprendizagem e ajudá-lo em sua superação é de real significado, pois "as palavras encorajadoras de um professor podem ter o seu efeito, mas não há nada igual ao encorajamento que um aluno sente quando pode ver por si próprio que está a fazer progressos. Prever uma situação em que isso possa acontecer será uma das armas mais poderosas do professor contra as inquietações dos alunos mais velhos" (ROGERS; 1976:52).

Essas características são também partilhadas e ampliadas por VERNER (1971:31) que as considera não necessariamente isoladas, pois, na maioria dos casos, a influência e o efeito de uma acham-se relacionados aos das demais. Entre as características pessoais o autor inclui as mudanças fisiológicas, a capacidade de aprender, as motivações, as atitudes e os interesses. VERNER (1971: 33) avalia as mudanças fisiológicas, lembrando as contínuas mudanças sofridas pelo adulto à medida que ele avança em idade", e que difere de adulto para adulto. A maioria não percebe o fato até que alguma experiência traumática torne o problema evidente.

Muitos adultos valorizam seu estado de saúde, e uma alteração nesse estado pode mudar o conceito que têm de si mesmos, inclusive levando-os a subestimar o próprio poder de aprender.

A diminuição da acuidade visual, segundo ARENAZ (1990) pode ser uma das mudanças fisiológicas mais evidentes e notadas que traz efeito direto nas situações de ensino. É na leitura que essa dificuldade mais se evidencia, apontando para a necessidade da utilização de óculos a fim de melhorar o desempenho. Segundo o autor, muitos adultos resistem em admitir a necessidade do uso de óculos, o que dificulta o ganho de confiança que se deve estabelecer numa situação de aprendizagem. Para diminuir o problema, KIDD (1973) aconselha que o professor escolha tipos de letras cada vez maiores, além dos contrastes de cores. É importante, então, não deixar de considerar que, tanto na maturidade quanto na velhice, o ritmo, ou velocidade de leitura vai diminuindo à medida que as dificuldades de visão vão aumentando. Para as classes noturnas há que se observar a iluminação do ambiente, além da indicação pelo professor de textos curtos, breves, em contraposição aos longos, pois pode ser preocupação do professor mais a quantidade de informações do que a seleção de sua qualidade.

A identificação de que para o adulto, à medida que o tempo vai passando, vão aparecendo os sintomas do desgaste físico (dimensão da visão, da memória, da acuidade auditiva e das energias vitais) também é apontado por PALLADINO (1989) que considera de uma agudeza significativa a sensibilidade do professor em compreender essa natureza do adulto e ser paciente em seu labor educacional. Esclarece esse autor que "quando a mente se mantém aberta e lúcida e a vontade é grande, pode-se alcançar resultados esplêndidos mesmo em idade avançada" (85), o que, de certa forma, dá a dimensão da importância da educação permanente, na perspectiva do retorno para atualização e reciclagem constante de novas aprendizagens.

Outro problema que as transformações fisiológicas podem apresentar refere-se à perda da acuidade auditiva em ritmo igual à visual, só que a auditiva vem acompanhada das dificuldades de compreensão. Uma das formas que o professor pode adotar para diminuir essa problemática é dosar seu tom de voz, além de se colocar sempre diante do aluno que apresenta tais dificuldades, para que ele possa acompanhar sua fala pela leitura labial. ROGERS (1976:85) analisa a necessidade de uma pessoa mais velha "muitas vezes ver o que a outra pessoa está a falar porque o discurso por si só não atrai a atenção". A perda de energia geral, aumentando conforme a idade, pode influir na capacidade e vontade do adulto em participar de ações educativas escolarizadas. O fato de apresentar um cansaço constante pela atividade intensa no trabalho pode ser um obstáculo à maior dedicação nas atividades do ensino. É importante ao professor perceber que, se uma classe que não apresenta as deficiências anteriormente apontadas, leva um tempo determinado para um trabalho de ensino, essa mesma atividade pode exigir o dobro, ou até o triplo do tempo, tratando-se de adultos numa faixa de idade bem maior.

Igualmente SWORDER (1982) reflete sobre as características físicas do adulto, informando que as pessoas maiores, adultas, sofrem gradualmente, à medida que o tempo passa, diminuição em suas habilidades sensoriais, pois, conforme vão passando os anos, os adultos vão perdendo suas capacidades relativas à utilização da audição, da visão, das coordenações musculares e a rapidez nas reações.

Essa preocupação também é apresentada por ROGERS (1976:85) que focaliza a importância do conhecimento desses fatores para as situações de sala de aula, considerando que "a

HERMANUS (1981:22) também enfatiza o valor das experiências que o adulto traz para a sala de aula "dado que suas experiências o convertem em uma fonte potencial de informação, o educando-adulto pode contribuir de maneira importante para a educação de seus companheiros".

Pensar que quanto maior é a atividade intelectual do adulto maior é também a sua atividade mental, que o homem cresce intelectualmente na medida dos novos conhecimentos, é uma razão muito forte para que nos empenhemos na tarefa de compreender o porquê de o adulto buscar o conhecimento sistematizado, ou na busca de respostas ao como ele aprende, ou na preocupação em ajustar todo um processo de ensino ao para que ele aprende ou ainda no o que ele aprende.

A crença na educação continuada nos torna a nós todos, participantes do Projeto Supletivo, igualmente sujeitos do processo educacional nele proposto.

E foi nessa condição, pois, que desenvolvemos o estudo aqui apresentado.

2ª PARTE

CAPÍTULO V

"Não quero ficar à margem da sociedade como
um zero à esquerda quando posso e tenho
capacidade para ser uma pessoa situada na
realidade de nosso país.
(M. A. S. - aluna)

PROJETO SUPLETIVO - ADULTO: REALIDADE E PERSPECTIVA

O Projeto Supletivo Preparatório aos Exames, desde o início, tem trabalhado com dois níveis de educandos: aquele constituído pelo adulto-aluno que deseja retornar à escolarização, e este constituído pelo adulto-professor que busca na prática a sua formação enquanto profissional da educação. Ambos mutuamente educam-se, descobrem-se e reconhecem-se como agentes de um mesmo processo.

No período compreendido entre 1982 (data do início do Projeto Supletivo) até 1991, fizeram inscrição 5.420 adultos, dos quais 59.3% no 1º Grau e 40.7% no 2º Grau, que passou a ser oferecido somente a partir de 1985.

No conjunto dos inscritos no Projeto Supletivo não se observa diferença significativa entre os grupos masculino e feminino, sendo que o feminino ultrapassa em pouco a casa dos cinquenta por cento (56.1%), dos quais 34.8% estão no 1º Grau e 21.3% no 2º. Provavelmente a diferença no 1º Grau esteja no fato de a mulher, em maior número, ter deixado a escola de 1º e/ou 2º Grau em função de trabalho ou casamento. Dadas as necessidades sociais e econômicas, ela volta aos estudos, objetivando o certificado que garantirá um melhor emprego ou uma posição social mais definida.

Esses dados vêm confirmar que efetivamente a mulher está retornando aos estudos numa demonstração cabal de sua libertação enquanto cidadã, no papel social que com ela divide hoje seu companheiro.

O aluno-adulto freqüentador do Projeto Supletivo tem características marcantes capazes de apontar a seus professores caminhos que direcionem para um trabalho efetivo, sem conflitos, sem inseguranças.

*"Eu acho muito bom estudar agora com a idade adulta, sem pressões, sem cobranças. É mais fácil, mais prazeroso (sic).
(Aluno)"*

São adultos que se encontram em sua maioria (59.6%) na faixa etária acima dos 26 anos, dos quais 12.1% têm mais de quarenta anos, o que revela a falta que faz a escola, e conseqüentemente a posse de um certificado, levando esse contingente a retomar sua escolarização. Mesmo apontando o fato de que 40.4% possuem menos de 25 anos, estão todos muito além da idade regular para terminar o 1º ou o 2º Grau.

Dos inscritos no Projeto Supletivo, 81.8% informaram trabalhar em algum setor da economia nacional. Dos 18.2% que disseram não trabalhar, uma parte é representada por alunos desempregados e outra por aqueles que não consideram as atividades domésticas como trabalho, talvez pelo fato de associarem o trabalho à remuneração.

Daqueles que trabalham, 84.3% o fazem de oito a mais horas diárias, sendo mais grave a situação dos 17.7% que trabalham mais de nove horas. Diante desse quadro, é de supor-se que o adulto não disponha de tempo livre para os estudos, limitando-se às aulas no Projeto Supletivo. As marcas de uma sociedade elitista pode ser notada na própria fala do adulto que se considera já "ultrapassado no tempo" não "tendo cabeça para ler e entender".

Quanto ao estado civil, os dados apontam para o equilíbrio entre solteiros (50.2%) e casados (49.8%), demonstrando que o estado civil já não é mais obstáculo para o retorno aos estudos, como acontecia até recentemente, quando muitos dos alunos "deixam a escola em razão de matrimônio", conforme consta nas respostas da ficha de inscrição. Além disso, 7.1% disseram ser viúvos, divorciados e/ou desquitados.

A visão de um novo mundo que se descortina à mulher é constatada nos depoimentos singelos, mas carregados de esperança na libertação que os estudos podem lhe proporcionar. Ela percebe que as amarras sentidas durante anos poderão estar agora sendo desfeitas. Consegue fazer valer junto ao esposo, principalmente, a decisão de estudar e de conquistar o certificado de conclusão de curso, o que lhe possibilitará dividir em igualdade de condições com ele o espaço social.

"O meu retorno foi por várias causas. Meus filhos que ocupavam quase todo o meu tempo entre levar e buscar na escola, ajudar nas lições, cresceram, já não tinham mais essa necessidade. Comecei a me sentir inútil, dona de casa, cozinheira e bastante insatisfeita. Entrei em depressão. Um dia em um desentendimento com meu marido ele me respondeu: - Seu lugar é na cozinha. Nesse dia e nesse momento é que me decidi não só voltar à escola como voltar a viver" (Aluna).

A tripla jornada que ela tem que enfrentar: família, trabalho e estudo já não a amedronta, como acontecia no passado. O estímulo dos filhos passa a ser um elemento significativo na sua decisão de estudar.

"Há quatorze anos que não estudava. No começo foi por falta de tempo e dinheiro pois eu tinha que trabalhar e estudar e os horários não davam certo. Depois eu tive três filhos e o tempo mais uma vez foi limitado e o dinheiro também. Para piorar, meu marido sendo muito machista achava que mulher casada quando quer voltar a estudar é para procurar aventuras.

Mas comecei a perceber que teria que coordenar tudo e voltar a estudar, porque eu estava perdendo chances de emprego por causa do estudo. E fui ficando decepcionada comigo mesma, pois eu deveria ter sido mais forte e ter enfrentado esses problemas há tempos atrás.

Mas o que me fez tomar a decisão foi quando minha filha, que estava na 3ª série pediu para que eu lhe ajudasse a fazer uma conta de subtração e eu simplesmente não soube. Nesse dia fiz e refiz várias vezes e não acertei. Portanto, uma coisa se juntou a outra" (Aluna).

É por isso que para estudar aos sábados, como acontece no Projeto Supletivo da PUCCAMP, é para ela uma boa alternativa, pois, tendo que trabalhar para aumentar o orçamento doméstico, as dificuldades que enfrenta são muitas. Isso agrava-se para aqueles que não impõem a própria voz em defesa de seus direitos.

Um fator que muito tem preocupado a equipe de professores no Projeto Supletivo é a questão da evasão, o que ocorre não só no próprio Projeto, como na realidade educacional paulista. Verifica-se que apenas 33.6% (São Paulo, 1993) das crianças que entraram na escola de 1º Grau em 1984 conseguiam terminar a 8ª série no Estado de São Paulo, um dos estados que oferece melhores condições ao seu alunado. Provavelmente daqueles que ficaram pelo caminho estarão à espera de um dia retornarem à escola, provavelmente via supletivo ou não.

Para isso, os sistemas de ensino que permitem a saída de suas crianças da escola devem preparar-se, se forem responsáveis, para recebê-las quando de seu retorno como pessoas adultas. O ideal seria que não houvesse necessidade de educação continuada por intervalos, isto é, que não houvesse adultos retornando hoje para completarem o que não concluíram em tempo. Haveria sim um ensino continuado, ininterrupto em que a criança entrasse na primeira série e concluísse o 1º e depois o 2º Grau na idade correta aos 14 ou 17 anos.

Um sistema responsável jamais poderia receber como denúncia a avaliação como a desta aluna-mãe:

"Voltei a estudar depois de 20 anos. Sempre gostei de estudar mas casei-me aos 16 anos e assim tive que parar para cuidar de meus filhos.

Como não havia estudado, passei a pensar que meus filhos iriam se formar. Mas a minha decepção foi grande pois quando meu filho estava na quinta série ele abandonou a escola. Então depusitei toda minha esperança na minha filha e ela quando estava na sétima série abandonou também a escola.

Eu fiquei muito triste mas pensei comigo mesma que eu não podia cobrar deles uma coisa que não tinha feito.

Resolvi então voltar a estudar pois assim eu dou o exemplo para que o meu neto não faça o mesmo que os meus filhos, que com certeza quando ele tiver a minha idade estará em uma sala de aula como eu" (Aluna).

ORIGEM DOS ALUNOS DO PROJETO SUPLETIVO

A fim de caracterizar a origem sócio-econômica dos alunos adultos do Projeto Supletivo, uma pergunta considerada fundamental é feita na própria ficha de inscrição. Nela é solicitado ao adulto, que trabalha, descrever detalhadamente as atividades que exerce em sua profissão.

As ocupações profissionais foram agrupadas, conforme hierarquia de prestígio, segundo a versão modificada do instrumento de Hutchinson, apresentada por GOUVEIA e HAVIGHURST (1969:50). Esse esquema agrupa as profissões em sete categorias ou posições:

"1. Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e assemelhados; 2. Profissões liberais, cargos de gerência ou direção de grandes empresas. Proprietários de empresas de tamanho médio; 3. Posições mais baixas de supervisão ou de inspeção de ocupações não manuais. Proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, industriais, agropecuários, etc. 4. ocupações não manuais de rotina e assemelhadas; 5. Supervisão de trabalho manual; 6. Ocupações manuais especializadas; 7. ocupações manuais semi-especializadas ou não especializadas".

Os mesmos autores reagruparam as sete posições em três categorias denominadas estratos: superior, médio e inferior. No estrato superior incluem-se as posições 1 e 2, no médio as 3 e 4 e no inferior enquadram-se as demais posições, isto é, as 5, 6 e 7.

Os resultados obtidos pela ficha de inscrição apontam que 83.2% dos inscritos que trabalham localizam-se no estrato inferior e 16.7% no estrato médio. Esse resultado pode evidenciar a gravidade social e econômica em que estão envolvidos mais de três quartos dos adultos que buscam o Projeto Supletivo.

ALMEIDA (1986), em texto que analisa um trabalho desenvolvido enquanto monitora de Língua Portuguesa em uma DE do Estado de São Paulo, buscou pesquisar o ponto de vista do aluno da 4ª série quanto à sua expectativa com relação à 5ª série. Igualmente procurou saber dos que já estavam nessa série como haviam vivenciado essa experiência. Esse trabalho

envolveu o levantamento de categorias de redações feitas pelos alunos de quatro cidades desse Estado. Uma dessas categorias "evasão e repetência" apontou como causa da evasão dos alunos o problema da adaptação geral como a "dinâmica com que é composta a estrutura da 5ª série" e dificuldades específicas ligadas no geral à "superação de alguma matéria" ALMEIDA (1986). Verificou, igualmente, que o aluno sai da escola no período diurno a fim de trabalhar e no noturno, porque trabalha. Triste realidade!

A repetência por vários anos foi também um fator significativo da evasão, segundo ela, além das dificuldades de aprendizagem.

Também no Projeto Supletivo buscou-se saber que razões levaram cada um a abandonar a escola. Das respostas, 75% dos adultos informaram que "deveriam trabalhar para ajudar o pai a ganhar o sustento da família" e o fato de "ter que percorrer grande distância entre o trabalho e a escola" (5%). O casamento é apontado como uma das razões da saída da escola por 12% dos adultos, e também o fato de não "conseguir mais aprender, repetindo o ano várias vezes desinteressando-se pela escola" (8%). Esse último depoimento constitui um desafio para o professor quando se tem presente a necessidade de se desfazer esse engano.

Das análises das respostas à questão "Razões pelas quais deixou a escola" foram identificadas três categorias: 1. estrutura pessoal e social, 2. valorização do conhecimento e 3. recuperação do tempo perdido. A primeira, estrutura pessoal e social mostra como os adultos estão se percebendo ao voltarem a estudar. Afirmarções como "ser mais gente", "crença nas próprias possibilidades", "conquistar espaço", "deixar de sonhar e viver a realidade", presentes nos depoimentos dos alunos referentes ao período 1987 e 1989, às quais dão demonstração cabal de que os mesmos estão conscientes de seus anseios e sentimentos, principalmente realizando uma auto-análise da própria situação. Essa percepção impulsiona-os a enxergar no outro alguém que pode auxiliá-los a superar as dificuldades nos estudos. A volta à escola, para muitos, representa não só "aquisição de novos amigos" como "condição de estudar com outros", uma vez que não conseguem estudar sozinhos. Além disso, o retorno aos estudos deu ao adulto "firmeza à própria fala" (Adultos-períodos 87/89).

"O estudo para mim tem duas finalidades: aumentar meus conhecimentos e o prazer que isso me causa.

Todos os dias tenho surpresas, porque cada aula é um assunto novo e diferente. A surpresa me dá a sensação de alegria e o assunto novo aumenta meus conhecimentos. Para embelezar mais tudo isso ocorre a integração dos outros seres. Essa troca me enriquece interiormente.

Gostaria de nunca mais parar de estudar" (Aluna).

A segunda categoria "valorização do conhecimento" demonstra como o adulto vê o supletivo em sua vida. Assim, "relembrar o que se aprendeu" é um ponto muito valorizado, destacando o fato de que o conhecimento adquirido em épocas passadas não está perdido, mas apenas adormecido pelos anos em que não vem sendo utilizado. A "segurança que vem com o conhecimento" é lembrada por alguns como "a razão da volta aos estudos". De igual modo também o desejo de continuar a estudar é acalentado para "conseguir chegar a prestar um vestibular" e "frequentar um curso superior" (Adultos: períodos 87/89).

"Estava sem motivo para viver, sentindo-me inútil. Não gostava da noite pois me sentia só, mesmo estando com a família.

Resolvi voltar a estudar. Que sensação maravilhosa enriquecer meus conhecimentos, conviver com outras pessoas, ter um ideal.

Com isso senti renovada por dentro. Senti vontade de viver, para aprender mais, senti-me útil. E o que é mais importante voltei a gostar da noite. Sou outra pessoa, mudei para melhor" (Aluna).

A terceira categoria "recuperar o tempo perdido" mostra o anseio de quem, independente de sua vontade teve que deixar a escola, principalmente para trabalhar, auxiliando o pai no sustento da família. É característico desse adulto mostrar-se preocupado com o tempo e com a sua aprendizagem. Ele tenta buscar técnicas de estudos que o auxiliam nas formas de aquisição do novo conhecimento. Recorre constantemente ao professor, pedindo "auxílio quando não entende um texto" e solicitando explicações. É um educando que não aceita perder tempo com conversas vãs ou discussões estéreis, por isso é mais exigente consigo mesmo e com os que com ele convivem, não só no ambiente escolar como no familiar.

Esse mesmo adulto, por compreender que o tempo é importante, é solidário com seus pares, paciente quando alguém a seu lado não consegue vencer os obstáculos na aquisição

de novos conhecimentos. Quase sempre assume a função de professor, dando explicações aos colegas, numa revelação de que efetivamente dominou o conhecimento e que, portanto, aprendeu.

"A escola é o local, onde iremos obter informações e discutí-las, iremos buscar ensino e aprender com a vivência do professor" (Aluna).

Nesse sentido, ao professor do Supletivo cabe um trabalho urgente na desmitificação da crença geral de que o aluno "já passou da idade de estudar". O fato é que aqueles que insistem em voltar a aprender demonstram que fazem jus ao título de cidadão. Muitos já começam a sentir o sabor da redescoberta de suas qualidades não aproveitadas durante muito tempo e que vêm à tona agora pelo estímulo de o tornarem mais gente, de possibilitar-lhe a alegria de ser também um cidadão e não somente um número nas estatísticas, começando a sentir a alegria de ocupar um espaço social, de perceber o individual no coletivo e de compreender, sobretudo, que as dificuldades no aprender não têm como causa a idade, mas sim os entraves que lhes opôs o descaso da sociedade.

"O retorno aos estudos, vencido o período de marasmo por tantos anos, é mais que oportuno. A vivência e as experiências pessoais são de extrema necessidade para se chegar a algum lugar" (Aluno).

Como já foi dito anteriormente, o Projeto Supletivo baseou suas ações na metodologia da pesquisa-ação. Em várias fases os professores consideraram importante buscar informações junto ao adulto para melhor entender as suas dificuldades. As informações foram recolhidas em quatro fases (dois anos) através de um questionário avaliativo (ANEXO 4).

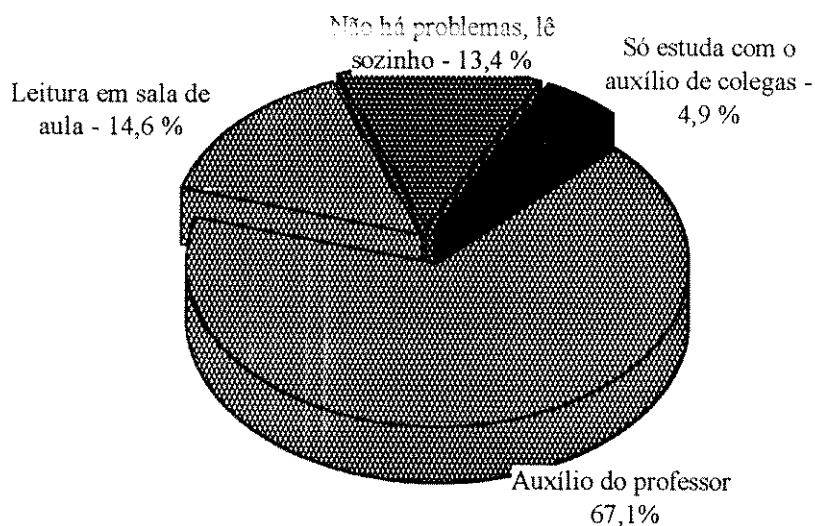
A insegurança no domínio dos conteúdos não motiva o adulto a enfrentar os exames sem antes passar pelo processo de aquisição desses conteúdos na forma de entendimento e não de memorização para fazer as correlações que uma aprendizagem pode efetivar. E a sala de aula e o professor podem responder a esse anseio.

"Pretendo tirar meu diploma mas sabendo. Não quero passar por sorte. Quero saber o que estou fazendo" (Aluna).

Segundo ainda depoimento dos alunos, a maioria dos adultos prefere estudar um texto coletivamente, com o auxílio do professor (67.1%) ou com o auxílio de colegas (4.9%); preferem estudá-lo em sala de aula (14.6%) e 13.4% preferem fazer a leitura individual, o que pode indicar que esses alunos já terão dominado a técnica da leitura e interpretação de textos (Gráfico 1).

GRÁFICO 1

Formas Valorizadas de Estudar um Texto
Projeto Supletivo



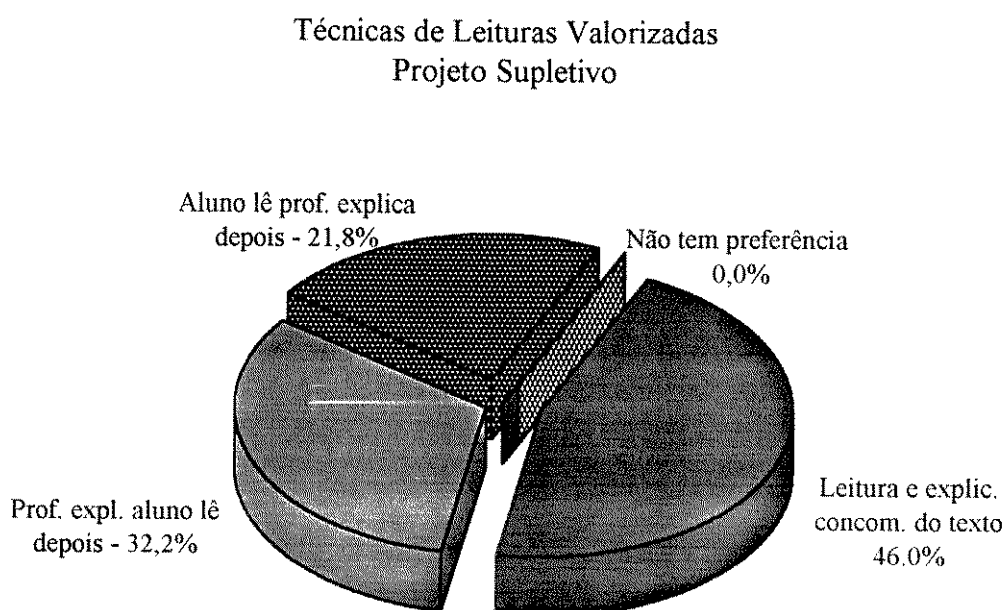
Fonte: Questionário.

Outra informação, (Gráfico 2) que pode confirmar essa opção de leitura e entendimento do texto, é a de que quase a metade dos informantes (46%) prefere a leitura com explicação, isto é, o professor faz todo um trabalho de discussão do conteúdo do texto à medida que o vai lendo, desfazendo as dúvidas e dando os esclarecimentos necessários. Entretanto, também há uma melhor compreensão quando o professor "explica o texto antes e o aluno o lê em seguida" (32.2%) não deixando também de ser característico de uma parcela desses adultos

(21.8%) que preferem ler antes o texto, talvez identificando as dificuldades para, em seguida, acompanhar as explicações do professor.

De todo modo, fica clara a participação do professor, que é, no momento da leitura, uma espécie de guia, de orientador, que caminha junto, nem antes nem depois, que é "o colega mais adiantado".

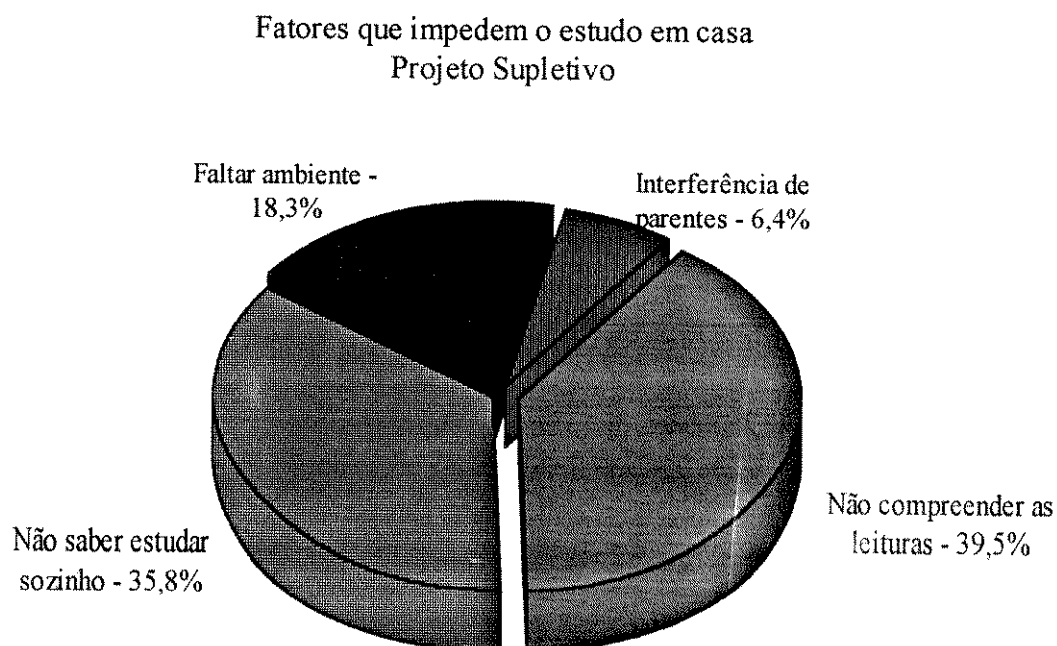
GRÁFICO 2



Fonte: Questionário.

Quando o adulto informa "que fatores impedem de estudar em casa", sua resposta vem corroborar a análise já feita anteriormente da necessidade que o adulto tem do professor e da sala de aula para estudar os diversos conteúdos. Assim, dizem ter dificuldade de estudar em casa ou por não compreenderem a leitura (39.5%); por não saberem estudar sozinhos (35.8%); pela falta de um espaço adequado (18.3%) ou ainda pela interferência de parentes (6.4%) (Gráfico 3).

GRÁFICO 3

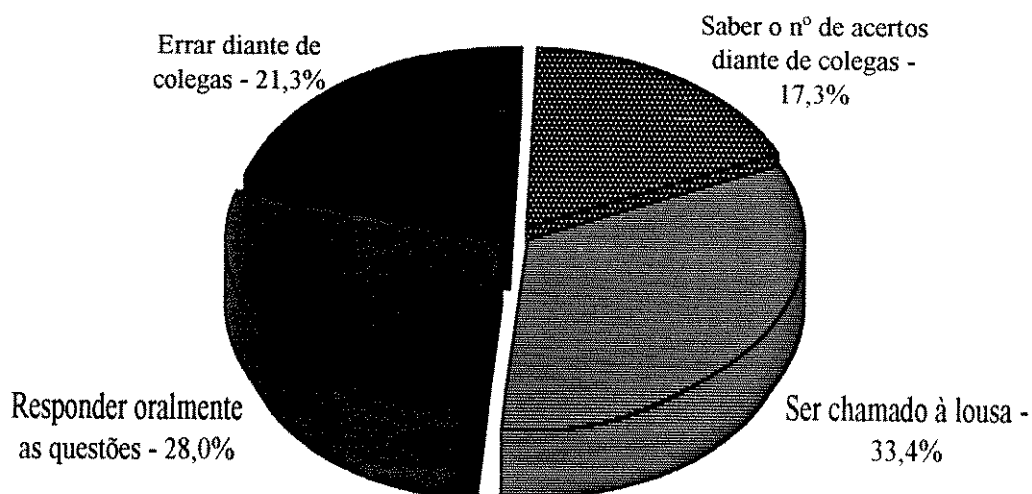


Fonte: Questionário.

O fato de o adulto expor-se diante de seu semelhante traz-lhe uma profunda insegurança. Sente-se que ele não gosta da situação. Assim, um certo número (33.4%) não gosta de "ser chamado à lousa"; 28% de "responderem oralmente as perguntas do professor" e 21.3% de "errarem diante de colegas". Poderia ser uma atitude positiva o professor apontar os acertos do adulto nos exercícios. No entanto, mesmo essa atitude é considerada inadequada por 17.3% dos adultos.

GRÁFICO 4

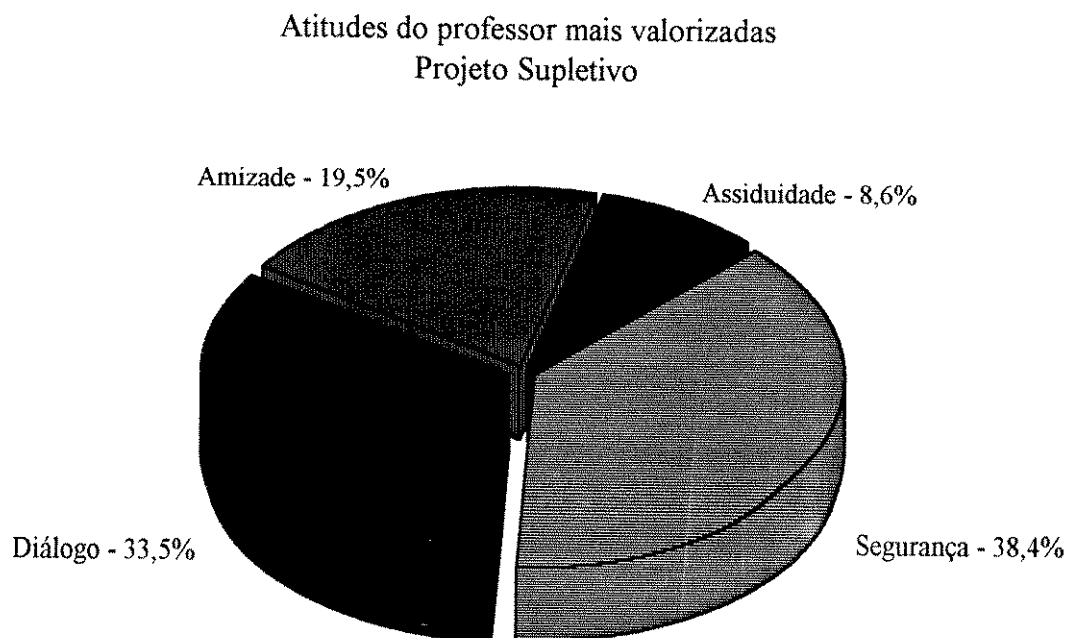
Situações em sala de aula que não aprova



Fonte: Questionário.

Mais da metade dos alunos-adultos (53%) aponta o fator afetivo que se expressa para uns através do "diálogo" (33.5%), para outros, pela "amizade" (19.5%) e para outros, maior parte (38.4%) pela "segurança no domínio do conteúdo". Não se deixe de mencionar que 8.6% valorizam no professor a sua "assiduidade" às aulas (Gráfico 5).

GRÁFICO 5

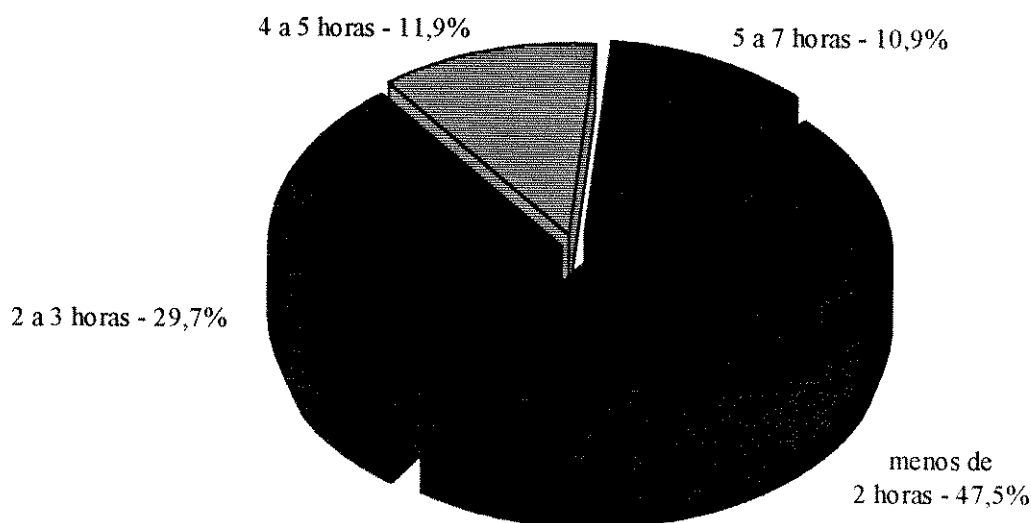


Fonte: Questionário.

Levando-se em conta não somente as dificuldades concretas enfrentadas pelo aluno-adulto para estudar um texto, bem como o ambiente familiar pouco favorável e, ainda, o pouco tempo disponível para a leitura, evidencia-se a importância da sala-de-aula e do professor, assim demonstrado que: 47.5% dispõem de menos de 2 horas semanais de estudos; 29.7% têm de 2 a 3 horas semanais; 11.9% dedicam aos estudos de 4 a 5 horas semanais e 10.9% dos alunos-adultos dispõem de 6 a 7 horas semanais (Gráfico 6).

GRÁFICO 6

Horas semanais disponíveis para estudo
Projeto Supletivo



Fonte: Questionário.

A esta altura do nosso trabalho, não poderíamos deixar de trazer à consideração dos leitores os resultados alcançados pelo Supletivo nestes onze anos de existência.

Os alunos que frequentam o Projeto têm se encaminhado aos exames, por razões apontadas por eles mesmos em questionário já analisado no corpo desta tese: o que os leva ao Projeto não é exclusivamente a busca de um certificado, mas a busca de crescimento no saber, de convivência com os companheiros e a certeza de se sentirem merecedores de um espaço privilegiado do conhecimento a Universidade. Os que se sentem em condições financeiras de enfrentar os exames encaminham-se geralmente para a cidade de Poços de Caldas (MG) que os oferece duas vezes ao ano.

Em Poços de Caldas, os alunos avaliam serem os exames mais acessíveis, em razão de as questões possibilitarem entendimento mais rápido. Informe-se que os alunos adultos que se

dirigem a essa cidade podem fazê-lo porque têm recursos financeiros que lhes propiciem o acesso a ela, dadas as despesas com transporte, alojamento e refeição em dois finais de semana (dois sábados e dois domingos).

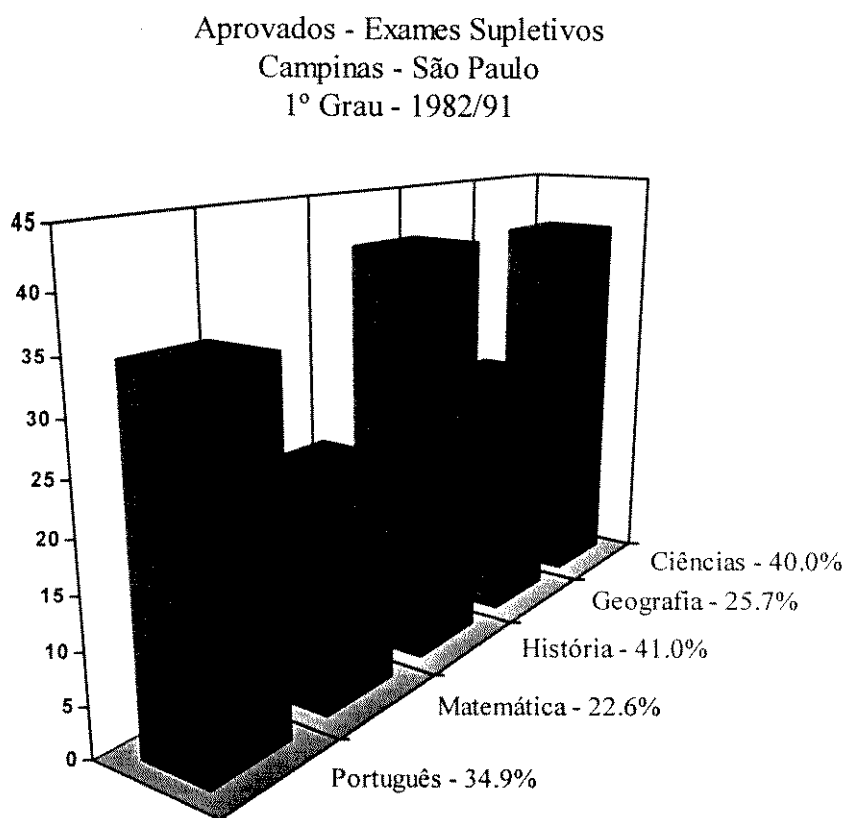
Outros enfrentam os exames em Campinas, (SP) que os oferece somente uma vez ao ano. Neste corrente ano de 1993 o estado de São Paulo não oferecerá os exames referidos.

Releva retomar aqui o objetivo maior do Projeto, qual seja o de promover o aluno adulto que vai representado em parte nos gráficos a seguir apenas para efeito de ilustração de um momento de avaliação do Projeto. O percentual maior ou menor de aprovação tem necessariamente o sentido do empenho deste Projeto no crescimento desse aluno que se "mede" não só pela aprovação nos exames, mas que se avalia pelos depoimentos tomados ao vivo conforme consta no ANEXO 9.

Para se obterem os resultados do Projeto Supletivo, fez-se um levantamento dos aprovados nas cidades de Campinas-SP e Poços de Caldas-MG, localidades onde os alunos adultos deste Projeto prestaram exames, no período de 1982 a 1991, tanto no 1º quanto no 2º Graus. Os resultados estão expressos nos gráficos 7, 8, 9 e 10, a seguir apresentados. Analisando-se os resultados comparativamente entre essas duas localidades, verifica-se que há um percentual maior de aprovados na cidade de Poços de Caldas (34.5% 1º Grau e 39.7% no 2º), embora em Campinas a média dos aprovados não seja significativamente inferior (32.5% 1º Grau e 37.5% 2º Grau).

O GRÁFICO 7 aponta-nos que, no 1º Grau, a disciplina História é aquela em que os alunos obtiveram maior aprovação (41%) e Matemática a menor 22.6%, embora sendo essa disciplina considerada pelos adultos "muito difícil". Assim, esse percentual pode ser considerado satisfatório.

GRÁFICO 7

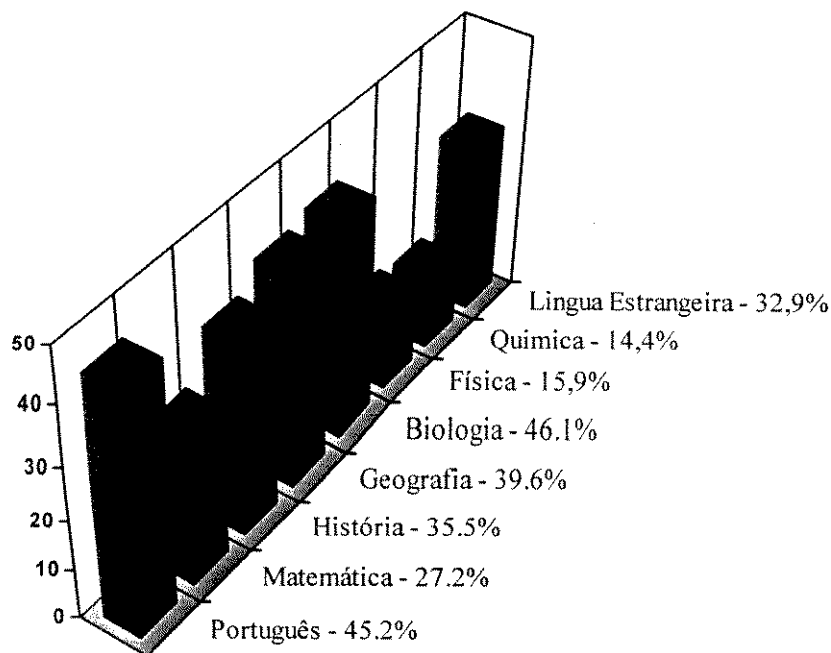


Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Já no 2º Grau, em Campinas a dificuldade está localizada em Química com 14.4% de aprovados. Biologia, em contrapartida, apresenta maior número de aprovados 46.1% (GRÁFICO 8).

GRÁFICO 8

Aprovados - Exames Supletivos
Campinas - São Paulo
2º Grau - 1982/91



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Isto vem confirmar o que já foi dito anteriormente: o adulto só se arrisca quando tem certeza de obter um resultado satisfatório.

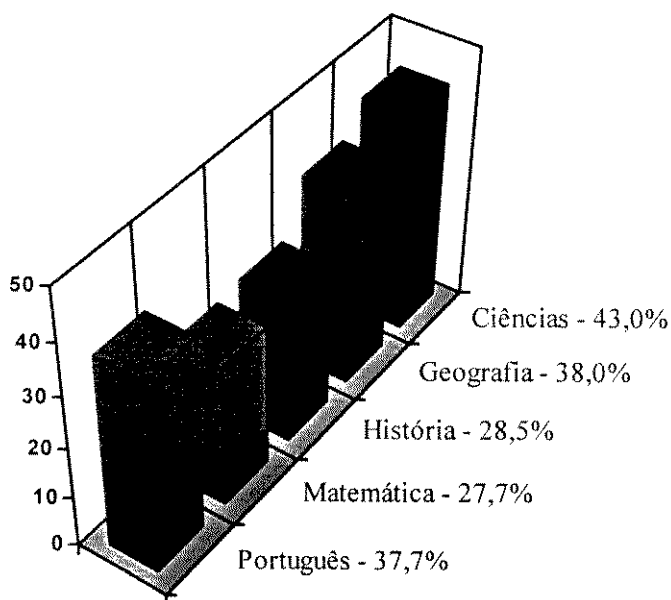
Aqueles que estudam neste Projeto, mas que não têm, às vezes, dinheiro para o ônibus e, muito menos para um lanche aos sábados, nos dias de aulas na PUCCAMP, não poderiam jamais buscar outro local de exame a não ser Campinas. E aqui também pode ocorrer que esses alunos não tenham dinheiro para pagar inscrição nas disciplinas pretendidas.

O GRÁFICO 9 indica que Ciências no 1º Grau é a disciplina de maior aprovação (43%). Com relação a Matemática, tanto Poços de Caldas (27,7%) quanto Campinas (22,6% - GRÁFICO 7), apresentam o menor índice de aprovação.

Se, em Campinas, entre as disciplinas de Humanas (História e Geografia) Geografia (25,7% - GRÁFICO 7), é a que tem menor percentual de aprovados, em Poços de Caldas essa situação refere-se a História (28,5%).

GRÁFICO 9

Aprovados Exames Supletivos
Poços de Caldas - MG
1º Grau - 1982/91

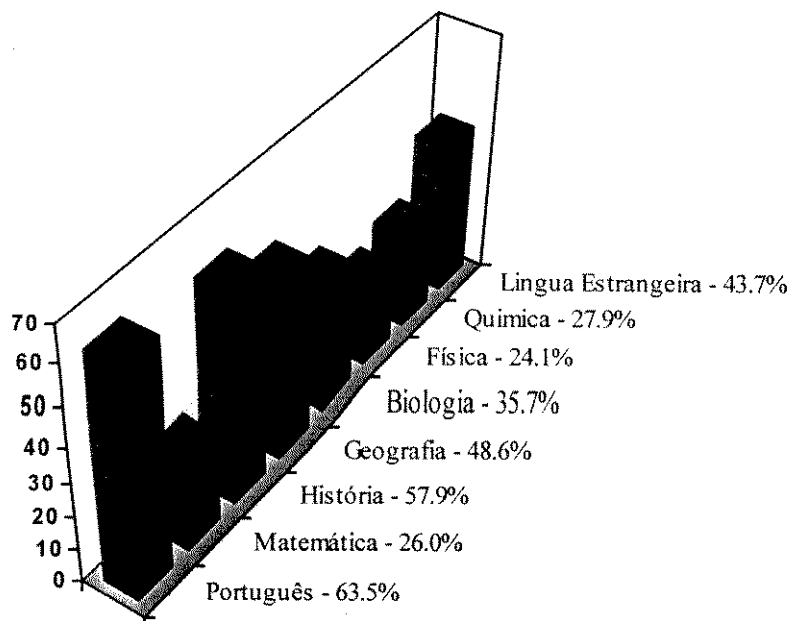


Fonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais

O GRÁFICO 10 demonstra os resultados do 2º Grau em Poços de Caldas. Assim, Física é a disciplina que tem o menor número de aprovados (24,1%) vindo a seguir Matemática (26%). A que obteve o maior número de aprovados foi Português com 63,5%, muito mais do que no 1º Grau (37,7%).

GRÁFICO 10

Aprovados Exames Supletivos
Poços de Caldas - MG
2º Grau - 1982/91



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais.

Aponte-se que tanto em Campinas quanto em Poços de Caldas o número dos que se inscrevem para os exames não é alto. Esse fato, segundo os adultos, está ligado a questões financeiras.

Existe o desejo manifesto dos adultos que estudam no Projeto Supletivo de transformá-lo em Curso Supletivo Regular. Nesse caso, os alunos seriam avaliados no processo, isto é, durante o curso e não como num preparatório igual a este oferecido pela Faculdade de Educação da PUCCAMP a partir de 1982. Esse anseio e essa pretensão requerem uma definição da Reitoria da PUCCAMP no sentido de transformar o Curso Preparatório aos Exames Supletivos em Curso Regular Supletivo.

Este Curso Preparatório, uma atividade legítima de extensão da PUCCAMP, buscou sempre responder ao objetivo que se propôs: o de atender a comunidade de adultos sem

recursos e defasada na sua escolaridade (e, portanto, na sua cidadania), o que justifica plenamente a sua elevação à condição de Curso Regular, consoante desejo dos próprios estudantes adultos.

"IDEAL"

No dia de não sei quando,
as horas também não sei.
Veremos um mundo
No qual não há idade,
Não há sede nem ansiedade
Nada sem sal ou
sem açúcar.
A vida perderá a importância
e nesse mundo perderá
o valor a ignorância.
Quando este dia
Chegar, quero comprar
uma passagem.
Só de ida.
E desfrutar desta
viagem
por um caminho sem sinal.
Vendo a bela paisagem
e o anil do céu.
Me perdoem se eu
quero demais.
Mas este é um dos
meus ideais...

CAPÍTULO VI

PROJETO SUPLETIVO: A REALIDADE DE SER EDUCANDO FAZENDO-SE EDUCADOR

"Toda partida é uma chegada e o trem da vida não
estaciona para sempre, mas só para tomarmos um fôlego
e tornar a viajar pelas maravilhas que a vida proporciona"
(Professor)

A formação docente, uma das facetas de nosso trabalho, encontra no Projeto Supletivo um espaço bastante significativo, no qual os alunos dos Cursos de Licenciatura podem exercer uma prática efetiva, assumindo plenamente as funções de professor.

Nesse sentido, não se objetiva colocar o estagiário no papel de crítico passivo, como acontece na maioria dos estágios realizados em escolas, de modo geral. Ao contrário, proporciona-se a ele a oportunidade de experimentar as emoções e dificuldades da função educativa.

Estágio atuante significa a possibilidade de o estagiário adquirir paulatinamente confiança nas suas ações, aprendendo a viver cada situação de ensino naquilo que esta tem de singular e também de apreender o significado dessa situação no que ela tem de geral, de histórico. A consequência disso para o aluno é levá-lo a sentir maior prazer na execução das atividades, desenvolvendo sua capacidade de análise e espírito crítico aguçado.

Um estágio pleno permite também que o estagiário reflita sobre o que adquiriu no Curso de Licenciatura (Formação específica e pedagógica) sobre as relações entre o conhecimento teórico e a realidade de sala de aula e sobre as exigências que terá de enfrentar, se deseja ser um profissional competente.

É comum os estágios realizados em escolas de 1º e 2º Graus começarem por observações detalhadas de aspectos do fenômeno educativo que variam de uma constatação da parte física da escola, até a verificação dos elementos didático-pedagógicos das aulas ministradas por professores "experientes". Nessa atividade o estagiário e futuro professor segue "roteiros" organizados pelo professor de Prática de Ensino, elaborando relatórios avaliativos ao final de cada etapa. O docente observado não participa nem do planejamento e muito menos da avaliação da proposta, não tendo, por isso, condições para contribuir na formação do estagiário.

Podem ainda acontecer situações na formação docente em que a Prática de Ensino defina aprioristicamente e fora de contexto o que é certo e o que é errado, desejável ou indesejável, colocando fichas nas mãos de estagiários sem a devida vivência para que tabulem a atuação do professor em sala de aula, do que resulta na maioria das vezes um estágio sem proveito, sem significado, isto é, inconseqüente.

Não se concebe a formação do professor sem um preparo adequado à realidade educacional. É fundamental a análise e a discussão de textos que apontem para o papel político do educador e a importância do estágio como fonte de criação e descobrimento mútuo entre o educador e o educando.

A prática docente consciente tem sempre presente que "não sendo o conhecimento algo estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar constantemente penetrando a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das idéias pelos fatos e dos fatos pelas idéias" (KRAMER; 1989:189).

O trabalho realizado com respeito e competência profissional tem assegurado a alguns professores a continuação no Projeto Supletivo durante várias fases (semestres) consecutivas, mesmo depois da conclusão de seu Curso de Licenciatura. Alguns o fizeram por opção, outros por solicitação e empenho dos adultos. Essa situação foi sendo verificada por ocasião das inscrições, quando as vagas, na composição das classes, passam a ser disputadas pelos adultos. O "bom professor" para esses adultos é o "amigo" aquele que "ouve e sabe dizer", "que explica e todos entendem", que tem paciência com aqueles que não compreendem na primeira explicação, é enfim, o que repete a matéria quantas vezes for preciso. Eis a fala de um aluno: "o bom professor

é aquele que compreende nossas dificuldades e busca uma forma correta de nos explicar o conteúdo" (Adulto).

O fato de o estagiário ser professor possibilita-lhe olhar seu Curso de Licenciatura com olhos mais críticos, conseguindo perceber as falhas não apenas na abordagem do conteúdo específico e do pedagógico. Sendo adultos, tendo, portanto, as mesmas limitações de tempo para estudar que seu alunado, e sendo igualmente um aluno-trabalhador, tem o estagiário chances de compreender as dificuldades do aluno no entendimento dos textos não só literários como científicos.

Como se sabe, os Cursos de Licenciatura da PUCCAMP (como de outras Universidades) não cogitam do interesse do aluno adulto. Para compreender a natureza do adulto é imprescindível que o candidato a docente ao Projeto Supletivo participe de reuniões preliminares de estudos, estudos esses cujo teor está voltado a uma análise da realidade educacional brasileira nos seus aspectos legais e político-sociais, além de uma visão de especificidade do educando-adulto nos aspectos bio-psico-sociais.

Um questionário composto de cinco partes, sintetizador das percepções e atividades do professor ao longo de cada fase é respondido por ele ao final do semestre. Nesse questionário, a primeira questão busca informações pessoais sobre o professor; a segunda busca informações sobre o seu Curso de Licenciatura; a terceira refere-se ao próprio Projeto Supletivo; a quarta busca informações do professor sobre seu aluno-adulto; a quinta solicita que avalie a sua participação no Projeto Supletivo. As questões abertas permitem ao professor maior liberdade nas informações (ANEXO 1).

Com base nesse questionário, montou-se um mapa informativo para cada questão. Nesse mapa registraram-se as informações dos professores participantes das diferentes fases. Registre-se que foram analisadas as informações a partir da 4ª à 19ª fase. Não há documento escrito das três primeiras fases dos professores sobre sua participação. As informações existentes desse período (Fases 1, 2 e 3) foram colhidas apenas por informações orais durante as reuniões pedagógicas.

Como subsídio para o presente trabalho selecionaram-se algumas questões das Partes III (questões 6, 8 e 9), Parte IV (questões 1, 4, 5 e 7) e Parte V (questão 1) que ajudarão na compreensão do Projeto Supletivo enquanto proposta de ação, do estagiário enquanto professor educador-educando e do adulto enquanto educando-educador.

A elaboração da matriz permitiu observar não só informações dos professores individualmente nas diferentes disciplinas de uma mesma fase (leitura vertical), como também o conjunto dos professores de uma mesma disciplina ao longo das diferentes fases (leitura horizontal), independentemente do nível em que o professor atuava e da disciplina que ministrava. Saliente-se que cada disciplina era identificada por uma cor.

Essa sistemática permitiu perceber o todo e suas relações significativas com as partes. A partir daí, levantaram-se as categorias referentes a cada questão.

Cada frase contida na matriz foi transcrita em fichas (retângulos) obedecendo as cores definidas para cada disciplina, permitindo o seu manuseio, tal como peças de xadrez, o que possibilitou seu rearranjo para atender as categorias definidas.

As citações textuais dos professores foram organizadas e transcritas nas respectivas categorias como elementos ilustrativos e comprobatórios. A identidade do professor só se fez pela disciplina assumida por ele no Projeto Supletivo e não por seu nome e/ou Curso de origem.

Iniciar-se-á a apresentação e análise posterior das informações dos professores pela Parte V, questão 1, "O que significou para você participar do Projeto Supletivo?", por ser ela que dá dimensão de como julgar o professor e sua participação no Projeto Supletivo. As respostas foram agrupadas em seis categorias, a saber: 1. descoberta profissional; 2. atuação docente como profissão, não como mero estágio; 3. visão político-social; 4. valorização do ser humano; 5. liberdade de ação e 6. trabalho grupal.

A categoria "descoberta profissional" trouxe grandes e profundas revelações, apontando efetivamente o que a participação no Projeto Supletivo resultou para cada um.

Professores houve que se descobriram como educadores, revelando, no comportamento respeitoso a seus alunos, o despreendimento que deve permear o trabalho

educativo. Alguns alunos, inclusive, consideraram a experiência do Projeto Supletivo definitiva na escolha do seu exercício profissional no futuro.

"O Projeto Supletivo deu a oportunidade de me sentir pela primeira vez como professora e descobrir que há um potencial a ser desenvolvido. Pude me descobrir neste semestre a começar a amar o que estou fazendo. Quando preparo minhas aulas elas agora são direcionadas aos alunos que já conheço, o que torna tudo mais fácil e ativo" (Prof. Inglês).

As palavras dos professores, em depoimentos expressos nas reuniões preparatórias, vinham carregados de incertezas. O aluno universitário que se candidatava a docente tinha experiência de sala de aula apenas como aluno. No Projeto Supletivo deveria, necessariamente, fazer a reversibilidade. Só que para esse momento não encontrava sustentação. Imaginando-se professor, a insegurança no domínio das técnicas de ensino e do conteúdo da disciplina dominava-o. Eliminar essas angústias era o primeiro desafio. A satisfação, o gosto pelo exercício docente deve se constituir no complemento do pensamento e da ação, culminando numa atividade prazerosa de conquistas constantes e múltiplas.

A experiência no Projeto Supletivo deu a alguns professores a oportunidade de avaliar seu Curso de Licenciatura que não lhes propiciou o prepara condizente com a nova situação de "docente". O fato de serem seus alunos mais velhos que eles mesmos não constituiu obstáculos nem para eles nem para os alunos.

"Muitas vezes a realidade se apresentou bem diferente no Projeto do que era relatada no decorrer do curso. É aí que entra a iniciativa e disponibilidade do professor em enfrentar o problema procurando solucioná-lo.

Gratificante foram os momentos nos quais aprendi com os alunos. Isto porque muitos deles possuíam o dobro de minha idade trazendo cada um uma bagagem de conhecimentos significativa, enriquecendo grandemente as aulas" (Prof. de História)

A segunda categoria trabalhada, que nós denominamos de "Atuação docente como profissão, não como mero estágio", demonstrou-nos uma realidade profundamente gratificante,

porque permitiu correlacionar as informações do professor e do aluno numa demonstração de que ambos trilham o mesmo caminho, auxiliando-se mutuamente na consecução dos seus objetivos.

O Projeto Supletivo para os licenciandos que estudam à noite e trabalham durante o dia é o espaço buscado para a realização do estágio profissional. Assim, muitos deles buscam o Projeto como uma forma de aliar estágio e necessidade burocrática. Só que a atividade em seu desenrolar permite sentir a sensação prazerosa da profissão, do compromisso com o outro e da confiança recíproca. A "perda" de um final de semana para ficar com o adulto desejoso de aos sábados conseguir avançar um pouco mais no domínio do conteúdo passa a ser visto pelo estagiário como um momento grato, de encontro e reencontro coletivo. Ambos, aluno e professor, completam-se no saber específico da disciplina e no poder do trabalho em grupo.

"... eu não tinha intensão de trabalhar como professor. Iniciei o estágio no Projeto principalmente porque dava condições de conciliar o estágio com estudo e trabalho. Mas fui pego de surpresa. Eu não tinha idéia do que me vinha pela frente. Não imaginava que estas pessoas que eu nem sabia que existiam viriam para assistir minhas aulas crentes que através delas melhorariam suas vidas. Não imaginava que teria a credibilidade que todos depositavam em mim. Através do Projeto Supletivo me senti professor. Percebi a real importância desta atividade" (Prof. Matemática).

Em função da proposta do Projeto Supletivo os professores, por serem estudantes, conseguem realizar uma análise crítica do próprio desempenho, assumindo inclusive, os seus erros, sem medo de ao final do estágio dizerem que não conseguiram ligar o presente ao passado, condição de aprendizagem. Assumir a responsabilidade implica apontar falhas na sua formação. Para esse professor tornou-se difícil trabalhar os relatos de vida como material pedagógico, uma vez que não sabia como unir relato e conteúdo, evidenciando que o paradigma processo-produto corporificava-se aí.

"Provavelmente, por não ter experiência e não saber mostrar ao aluno a ponte entre o passado e o presente pode ter havido alguma desmotivação aí, pois alguns alunos colocavam o seguinte: o que eu tenho que 'a haver' (sic) com o que ocorreu naquela época?" (Prof. História).

Em contrapartida, há professores que alcançam o verdadeiro sentido do estudo da História, realizando um trabalho pedagógico e sócio-histórico muito eficiente, chegando mesmo a fazer com que o adulto descubra a beleza da História como ciência, dando condições para que o homem se localize no tempo e no espaço. O paradigma contextual ou ecológico permeava suas preocupações e ações.

"Desde o início nosso objetivo foi o de procurar romper com a Historiografia tradicional de visão linear ou cíclica buscando enfatizar as contradições, os diferentes modos de produção, as lutas de classe e, principalmente, o papel do aluno enquanto sujeito que é, da História.

Sempre que possível fazíamos pontes entre o assunto abordado e situações mais próximas da realidade do aluno procurando, assim, despertar maior interesse dos mesmos. A partir dessa prática é que surge a proposta de reservarmos uma aula por mês para tratarmos de um assunto atual, escolhido pela própria classe.

O resultado foi muito satisfatório. O assunto escolhido foi o conflito Irã e Iraque que foi preparado e coordenado por Regina, aluna da UNICAMP que assumiu o Projeto no decorrer do semestre junto ao nosso grupo" (Prof. História).

Professores houve cuja sensibilidade para com o semelhante revelava-se em cada palavra, em cada gesto. Seu envolvimento com os alunos que chegavam era patenteado na disponibilidade para assumir mais um grupo ou uma classe de alunos-adultos, não se deixando abater nunca pela evasão que normalmente acontece nessa forma de ensino. Seu compromisso era da mesma forma, sério e competente, fossem cinquenta alunos ou dois apenas. O desejo inicial de só participar do Projeto para cumprir um dever acadêmico vai lhe transformando a forma de ver a docência, embrenhando-se nas escolhas de conteúdos e técnicas de ensino adequadas ao seu grupo-classe.

Se houve de início apenas interesse no cumprimento do estágio por parte de alguns alunos, a atitude logo se modificaria e a consciência da importância do trabalho obrigava a uma atitude de respeito, de seriedade e de responsabilidade.

"No dia 2 de fevereiro de 1987 às 19h30 começou a minha primeira aula no Projeto. Embora estivesse com uma colega, fazíamos dupla, e tivesse apenas seis alunos, o nervosismo tomou conta de mim. Consciente de que isso é normal nos

primeiros minutos fui ficando mais tranqüilo até dominar totalmente os nervos. Ia tudo muito bem, mas foram abertas novas inscrições pois estava sendo muito procurado o Projeto e tivemos que democraticamente assumir nova classe. O importante não era cumprir apenas as horas exigidas no estágio, mas sim colocar em prática aquilo que foi aprendido durante os anos de Faculdade.

Nessa nova classe havia aproximadamente cinquenta alunos mas vieram no primeiro dia uns vinte e oito, em outro vinte e sete, vinte e nove, depois vinte e um e, quando ouviram falar que não haveria, neste ano, os Exames Supletivos no Estado de São Paulo, muitos alunos deixaram de assistir e acabamos ficando com doze alunos que foram até o final.

Por ser esta segunda classe mais numerosa, os alunos pareciam mais acanhados no começo o que dificultou um maior conhecimento deles por nós.

Para mim foi fundamental participar desse Projeto pois as aulas eram planejadas pelos próprios professores. Por isso fomos adquirindo uma experiência incrível" (Prof. Português).

A terceira categoria identificada como "Visão político-social", como as anteriores, também apontou para situações deveras significativa, pois o desafio colocado ao professor em suas atividades docentes motiva-o a buscar soluções viáveis para os problemas apresentados. E isso reforça as análises que se faziam nas reuniões pedagógicas, quando se lembrava que cada aula é diferente da outra e que não se encontram as mesmas características em uma classe e outra que poderá se formar. Era grande a satisfação que envolvia o professor ao trabalhar com o adulto, pois cada momento é ímpar em aproximação e desejo de conhecimento. Os "relatos de experiência de vida" permitem a identificação de situações e problemas vividos por cada classe e por cada aluno em particular. Essa situação pode ser sentida e avaliada com mais precisão por professores que, por opção, permanecem no Projeto muito mais tempo que o necessário para seu estágio, chegando alguns a nele atuarem como docentes por dez fases sucessivas, ou seja, por cinco anos ininterruptos.

"Tenho trabalhado no Projeto já há três fases e acredito que o que tenho aprendido, tem me estimulado muito a cada vez mais abraçar a carreira do magistério. O contato com as dificuldades das pessoas só me fez crescer cada vez mais além do que, quando algo não está sendo bem trabalhado acabo tendo que reestruturar melhor minhas maneiras de ensinar e isto pode me trazer benefícios pois vou aprendendo a moldar cada vez mais minha atitude profissional e comprometida em fazer um bom trabalho.

Jamais poderia me avaliar se não tivesse tido este aprendizado" (Prof. Português).

O fato de viver duas situações distintas (ao mesmo tempo ser aluno e professor) possibilita ao professor, enquanto aluno, um olhar mais "pedagógico" à atuação de seus professores no Curso de Licenciatura, o que lhe permite, inclusive, não incorrer nas falhas desses professores.

"Foi uma ótima experiência. Dar aula e assistir aula são momentos completamente diferentes. No primeiro corporifica-se um modelo e no segundo observam-se modelos não para imitar mas para analisar. O importante é saber adequar conteúdo e forma às pessoas ali envolvidas. Passei a gostar e valorizar muito mais o trabalho do professor pois senti as dificuldades que ele enfrenta" (Prof. Ciências).

Alguns depoimentos de alunos são reveladores da descoberta que fazem eles de sua própria vocação e da satisfação que isso lhes causa.

"A Isabel, uma aluna um dia me disse: "Só agora é que eu estou gostando de História". Para mim, ouvir isto foi a coisa melhor que poderia ter acontecido. Depois disso não é preciso dizer mais nada do que o Projeto significou para mim" (Prof. História).

A quarta categoria "Valorização do ser humano" é um aspecto da educação de adultos bastante significativa, pois o educando-adulto espera das pessoas que com ele realizam um trabalho educacional atenção especial, dada sua formação escolar interrompida e, portanto, deficiente. Espera paciência, solidariedade, compreensão.

Apesar do alerta sobre o valor dos relatos das experiências de vida do adulto como manancial pedagógico riquíssimo, ainda encontramos professores que os consideram inadequados, extemporâneos. Isso se dá, talvez pelo fato da necessidade de o professor possuir uma cultura geral de tal modo que compreenda a fala do adulto e dela se valha para trabalhar o conteúdo selecionado. A avaliação deste professor o demonstra:

"Alguns nos contavam seus problemas particulares como, por exemplo, problemas que têm no trabalho ou de saúde. Creio mesmo que o que os faz frequentar o curso é o diálogo, pois em meio às aulas eles tentam desviar para assuntos da vida

diária sendo às vezes até difícil retomar sua atenção para a aula" (Prof. Português).

Nota-se aqui como o paradigma processo-produto emerge da fala do professor apontando a realidade de suas ações. Entretanto já se observa que mais algum tempo esse professor irá compreender o valor do paradigma contextual ou ecológico.

A sensação de respeito para com o adulto, comum aos professores do Projeto Supletivo, corporifica-se a partir do momento em que cada professor conhece as razões que trouxeram esse adulto a estudar. Seu compromisso com a qualidade do trabalho torna-se evidente. Os depoimentos de alguns professores são reveladores da condição de co-responsáveis na realização dos sonhos dos estudantes, o que os torna conscientes da vocação para o magistério.

A alegria expressa pelo adulto às voltas com cadernos e livros pode ser avaliada por depoimentos (como este a seguir) creditados, a mais das vezes ao relacionamento aluno-professor.

"Estou me sentindo uma jovem com os livros debaixo do braço depois de 28 anos parada. No início meu marido ficou meio triste com minhas saídas. Logo também se sentia orgulhoso de me ver com tanta euforia com meus livros e cadernos. Agora ele até me ajuda a resolver alguma coisa quando não sei. (Aluna).

O trabalho desenvolvido pelo estagiário pode estar a refletir o que ele encontrou na equipe de professores: o compromisso no empenho em promover junto ao aluno, seja a ciência, seja a lição de vida. E isso lhe dá, por outro lado, o sentido verdadeiro da profissão do professor.

"Esse Projeto é algo realmente sério, onde há boa vontade de ensinar, de fazer o indivíduo pensar a ser alguém. Ser um "SER" pensante na sociedade e não mais um manipulado pelo dominador que o reprime. O objetivo do Projeto é não só ensinar mas despertar no adulto a necessidade de ampliar sua cultura, desenvolver seu pensamento" (Prof. Inglês).

O sentido de solidariedade e disponibilidade do professor, que também vive semelhantes problemas sociais e pessoais, faz ao aluno ver no professor o amigo, o conselheiro

aquele que entende suas necessidades porque as experimenta igualmente. Em razão disso, talvez, é que se perceba no Projeto, um ambiente de mútua colaboração.

"No começo senti um pouco de insegurança, medo de não agradar, de não entender as necessidades dos adultos, mas eles ajudaram e muito, foram incríveis mesmo, deixando-me bem a vontade, sem medo ou atropelos" (Prof. Ciências).

A categoria "Liberdade de ação" trouxe em muitos momentos depoimentos que apontavam a concretização da docência pelos estagiários, ao ocuparem o espaço de sala de aula enquanto profissionais ativos em vez de ser passivos observadores, uma das modalidades de estágio que não permite ao aluno o prazer da descoberta de novos caminhos para o ensinar.

A observação passiva só leva à imitação, jamais à criação. Não há professor ideal que sirva de modelo. A metodologia nasce de uma situação criada por um tempo, um espaço e pelos sujeitos que nela vivem e agem.

Quebrar a tradição da antiga forma de estagiar tem sido difícil. A liberdade das formas de falar e agir permite uma maior desenvoltura daqueles que exercem a docência ao longo de sua formação.

O Projeto Supletivo pautou-se no princípio da descoberta pela ação. A troca de experiências docentes vividas e sentidas veio sendo sempre a tônica da reuniões pedagógicas. Nessas reuniões o relato das experiências docentes favorecia a discussão de métodos adequados ao ensino do conteúdo específico em observância à natureza do grupo-classe de adultos.

"O Projeto Supletivo proporcionou-me a liberdade de poder trabalhar da melhor forma com meu grupo de alunos" (Prof. Português).

É evidente que o licenciando, depois de seis ou sete semestres, desempenhando papel de receptor passivo dos conteúdos teóricos específicos e pedagógicos, vê-se no momento do estágio no Projeto Supletivo obrigado a ser agente responsável e crítico de uma prática pedagógica que ele mesmo planeja, executa e avalia. Para isso tem de dominar as formas de integração entre o saber e o fazer. Nesse momento, coloca em xeque todo seu curso de

Licenciatura. O que aflora, então, é a sensação de insegurança, de medo ao desconhecido pela certeza da pequenez do conteúdo específico que observa, dando-se conta do seu despreparo profissional, impregnando-se de posturas evidentes dos paradigmas: processo-produto e contextual ou ecológico.

"Deixar sob a responsabilidade do estagiário a seleção e programação do conteúdo, bem como as formas de desenvolvê-lo foi muito importante para nossa formação" (Prof. Matemática).

Para aqueles que acreditam ser a educação um processo e, portanto, sempre revelar-se sob uma face nova, o ensino constitui um desafio constante, tal como um viajor que transpõe uma montanha imaginando o que irá encontrar ao atravessá-la. Ele deverá estar preparado para isso.

"Essa experiência foi muito gratificante pois ao nos depararmos com situações novas tivemos que ir à luta buscar formas de solução, com grande liberdade para agir, sem os inconvenientes dos patrulhamentos comuns em escolas. Assumimos os erros e os acertos com profundo respeito. Com isto crescemos e cresceram juntos aqueles que conosco estavam" (Prof. Geografia).

Nos depoimentos, os professores-estagiários chegam até a sugerir como deveria desenvolver-se seu Curso de Licenciatura, e como deveriam criar-se os espaços nos quais eles efetivamente aprenderiam o manejo de uma classe.

"Na minha opinião os estágios devem ser como o do Projeto, o estagiário deve exercer, criar e ter atuação na prática. O estagiário tem autonomia na sala de aula, isso é importantíssimo para adquirir segurança e maturidade" (Prof. Português).

A sexta categoria de análise "Trabalho grupal" remete-nos à percepção do professor sobre a natureza do trabalho educacional que não se efetiva somente na sala de aula. Uma equipe é composta por todos aqueles que, juntos, tentam trabalhar os mesmos objetivos, trazendo como consequência a segurança e maior clareza na execução das atividades.

O adulto, evidentemente, sente quando o professor tem por trás de sua fala decisões que envolvem a ele, adulto, em atitudes de respeito e compreensão.

"Os professores são gente jovem de cabeça. São como colegas nossos, mais sábios, isto é, são como se fossem os melhores alunos da classe a ensinar os outros mais atrasados. Nesse caminho aprendemos juntos" (Aluno).

Aqui o paradigma contextual está presente na fala do aluno.

Além do mais, o professor também identifica o adulto como membro do grupo, como participe no processo de discussão e de decisão.

*"Durante todo o tempo que fiquei no Projeto foi muito gratificante. Nele pude sentir a estrutura de um trabalho em equipe (Profs., AE, OE, Coordenação)** de cuja atividade levo grandes lições. Conviver com os alunos adultos foi muito importante pois pude sentir o quanto o estudo para eles é significativo para melhorar suas condições de vida. Além disso, me senti mais segura para minha vida profissional. Muitas das decisões eu as reparti com meus próprios alunos" (Profª Português).*

É importante que alunos e professores assumam um trabalho de equipe, que aprendam em conjunto a contar uns com os outros e a estimarem-se mutuamente.

Em um trabalho como esse o que se verifica é que com o tempo a conversa fica mais aberta, os medos são assumidos e o crescimento coletivo torna-se uma realidade.

Numa análise das ações dos professores que chegam e desenvolvem seu trabalho docente no Projeto Supletivo identificamos os dois paradigmas por nós apontados da seguinte forma: os que pela primeira vez assumem ser professores, e trabalhar numa sala de aula são reconhecidos inicialmente por escolherem corretamente técnicas de atividades que possam diminuir o impacto da angústia e insegurança que normalmente acompanham os primeiros momentos da prática docente. Em seguida, assinalavam-se pelo preparo do conteúdo de forma a quantificar as informações na preocupação de que o bom professor é aquele que domina conteúdos. Depois passam a conhecer a realidade de vida do seu aluno-adulto (este passo pode ou

** o professor se refere a Administração Escolar (AE), Orientação Educacional (OE) e Coordenação Pedagógica (CP).

não acontecer, dependendo da evolução e domínio que o professor tenha da educação geral). Esses professores abraçam o paradigma centrado no processo-produto e, conforme vão eles avançando no estudo do conteúdo específico, nas formas de estudo e adequabilidade desses conteúdos mesmos à realidade do adulto, crescem e assumem um novo paradigma - o contextual ou ecológico.

Os professores que realizam seu trabalho docente calcados nas linhas diretrizes desse paradigma iniciam suas atividades por um outro ângulo. Partem do conhecimento da realidade do seu alunado, buscando para isso as experiências de vida de cada um, selecionando os conteúdos que melhor respondam a essa realidade. Nesse momento, os relatos de experiências são importantíssimos, não só os dos alunos como também aqueles professores. A gama de informações e decisões é obtida não somente nas ações que se realizam em sala de aula, mas, acima de tudo, nas que as extrapolam (estudo do meio, laboratórios de anatomia etc.) e que estão correlacionadas com as unidades de ensino adequadas às necessidades e realidades de todos os envolvidos.

Os professores que se apóiam nesse paradigma não ficam preocupados com a quantificação, mas prendem-se à determinação de conteúdos que possam efetivamente vir ao encontro das necessidades de todos e de cada um.

A principal característica dessa formação (aluno, professor) é que deve ser uma prática crítico-reflexiva e criativa, em que a produção do conhecimento seja uma atividade ininterrupta e de responsabilidade de todos que acreditam ser a educação uma conquista coletiva e solidária daqueles que, como diz FREIRE (1982), se humanizam.

OFICINAS DE ESTUDOS

O estudo de campo por meio das oficinas já aqui referidos em tópicos anteriores envolve etapas diferenciadas do processo de educação de adultos. Uma primeira etapa, profundamente motivadora, leva o adulto a relatar suas experiências sobre o tema, objeto de

estudo, quando sai ele a campo levantando aspectos que serão roteiros para análise dos envolvidos na atividade. O professor necessariamente coordenará a atividade e complementarás informações que faltarem nesse exercício de relato e estudos.

As técnicas de dinâmica de grupo, tais como a discussão, o debate, o trabalho em grupo, trazem momentos de reflexão coletiva e permitem que a aproximação do adulto e seus companheiros de sala o motive a se expor, perdendo a inibição e acreditando-se capaz de contribuir para a elaboração da temática proposta na atividade.

Tendo em vista que o adulto com escolaridade incompleta poderá apresentar situações de insegurança e falta de confiança em si mesmo, o professor poderá ajudá-lo a superar esse problema oferecendo-lhe resultados satisfatórios de seu esforço e de suas realizações. Para isso, poderá propor atividades curtas que tragam um certo êxito para o adulto estimulando-o para a continuidade das propostas. Resultados satisfatórios ainda que pequenos poderão evitar a evasão, motivando o adulto a prosseguir em seus objetivos.

Como o adulto vem para as aulas no Projeto Supletivo após uma semana de intenso trabalho, não terá, por certo, a vitalidade e a lucidez necessárias para um esforço mental prolongado. Por isso, deve haver variações nas atividades que serão realizadas em intervalos curtos necessariamente.

Uma ex-aluna e ex-professora do Projeto Supletivo em entrevista fez uma análise do estímulo e da motivação que acompanha o adulto. Diz ela:

"Ao adulto é necessário um tipo de incentivo, porque quem chegou até aqui iniciou com muito medo, como foi o meu caso. Morria de medo até de falar. Fiquei 15 anos basicamente sem ler jornal, carregando queijo nas costas, trabalhando em um supermercado. O tempo era muito pequeno e depois é que fui vendo que a minha capacidade de conhecimento, de conversar, não era diferente das outras pessoas. Eu tinha condições, gostava de ler livros. Só fui conhecendo com a ajuda e o incentivo das pessoas" (E.A.P.).

Essa fala, por um lado, nos dá a compreensão das dificuldades de subsistência do adulto e as limitadas condições que tem de acesso aos veículos escritos de comunicação de massa,

e de outro, dá-nos a percepção de que recebendo as condições de que precisa, sai de si mesmo e vai em busca do seu espaço.

Sendo o trabalho educacional com o adulto diferenciado daquele que se realiza com a criança e/ou adolescente, o estudo dos recursos metodológicos utilizados pelo professor no Projeto Supletivo constituíam temas obrigatórios de estudos nas reuniões pedagógicas que aconteciam durante os semestres.

O adulto é um educando que volta a estudar porque quer e ele consegue, por isso mesmo, selecionar o que mais lhe convém, apontando, inclusive, ao professor os recursos metodológicos que mais se adaptam à sua natureza, na qualidade de homem adulto, dono de uma experiência de vida.

Diante dessa realidade, o professor de adultos não pode esquecer que seu aluno normalmente vê no processo educativo um processo útil para melhorar sua capacidade de resolver problemas e enfrentar o mundo, razão por que sua adesão a qualquer atividade educativa centra-se em um problema de interesse imediato. O que é presente e próximo é buscado com o êxito de quem quer aprender, observando, experimentando, refletindo sobre os fenômenos que nesse presente se produzem.

Nesse sentido, o conjunto de conteúdos de aprendizagem deverá ordenar-se no envolvimento de situações de grande interesse do aluno que sirvam de marco ao desenvolvimento das atividades. Conseqüentemente a base sobre a qual se organizará o saber poderá constituir-se de projetos, núcleos de interesse e outros sistemas que permitam recolher e satisfazer as inquietudes do adulto.

Saliente-se que as situações de interesse e as vivências de um adulto se dão em uma comunidade concreta, estão ligadas a suas necessidades e são determinadoras de suas possibilidades.

Um exemplo disso é a situação vivida por uma professora do Projeto Supletivo junto a seus alunos-adultos, segundo seu depoimento:

"O Sr. Manoel contou para a classe que estava pintando uma parede e sobrou muita tinta. O grupo logo começou a

discutir, foi avançando e saímos em radicação, potenciação. Ai entramos nas questões das propriedades das potências e na razão por que o número elevado a zero é um. Em seguida, passamos a discutir as propriedades das potências e os alunos ficaram encantados, sendo que um deles de tão entusiasmado passou exercícios para todo mundo" (E.P.).

Entretanto, o tempo vai mostrando ao professor quão diferente é o adulto. Ele vai se soltando, fazendo perguntas, mostrando o seu conhecimento, repartindo o que sabe com colegas e com o próprio professor.

A preocupação dos professores do Projeto Supletivo quanto a criar condições para que seu aluno-adulto acredite em suas possibilidades vai demonstrando nestes dizeres:

Possibilitaram-se diálogos, discussões, debates, nos quais os alunos podiam perceber que tinham um espaço para colocar suas dúvidas e sua fala" (Professor de História).

Além disso, vários foram os que desenvolveram suas aulas correlacionando o conteúdo com o dia-a-dia e a vivência de cada um" (Professor - Geografia) ou então fazendo "uma comparação do meio ambiente com a Matemática" (Professor - Matemática) ou ainda ministrando "aulas de exercício com exemplos da vida real" (Professor - Matemática).

As situações e as vivências como as que temos aqui apresentado são, de algum modo, marcos do paradigma contextual referente a uma situação concreta, qual seja a educação do adulto e a formação do professor que o educa.

Enfim, as opções pelo trabalho socializado, o qual se vale do conhecimento das experiências de cada um permitem revelar que o adulto poderá superar os bloqueios iniciais por meio de atividades em que o coletivo se sobreponha ao individual, e onde a alegria da descoberta se efetiva junto ao companheiro de banco.

EVASÃO ESCOLAR VISTA PELO PROFESSOR

Considerando de significativa importância saber do próprio professor "os aspectos causadores da evasão ocorrida em sua turma" é que se incluiu em seu questionário avaliativo essa questão, pois informações provenientes de quem assumiu um trabalho pedagógico com um grupo de adultos só teria um alto teor avaliativo do próprio professor e do Projeto Supletivo.

Para alguns professores que desenvolviam um trabalho com o adulto de forma coletiva, e que conheciam seus alunos profundamente, as razões da evasão eram de seu pleno domínio.

Para outros professores, a questão passou a fazer parte de suas preocupações quando da solicitação do acompanhamento feito em reuniões pedagógicas, quando alguns sentiam dificuldade para responder a questão, apontando razões, mas sem fundamentá-las.

Importante salientar que os problemas detectados no Projeto Supletivo não são diferentes dos encontrados nas escolas de 1º e 2º Graus, cujos alunos são estudantes-trabalhadores, jovens ou adultos. A evasão ocorrida ao longo dos anos também teve como causa a necessidade de o aluno trabalhar. Aqui as razões são mais fortes porque, em sua grande maioria, os alunos são chefes de família (pais ou mães), que, retornando aos estudos, não conseguem conciliar as duas atividades. Uns, por trabalharem em turno, o que os obriga a perder várias aulas, não conseguindo acompanhar as discussões em sala de aula. Outros, por trabalharem em demasia, não encontram momentos de descanso para os seus estudos.

Em 1990, as aulas no Projeto Supletivo eram desenvolvidas à noite nos meses de fevereiro e julho (em razão do período de férias na PUCCAMP, quando as salas de aula estavam vagas) e aos sábados nos meses de março a junho e de agosto a novembro. Nesse tempo, um dos grandes problemas de evasão era causado pela transferência das aulas do noturno para o sábado, o que determinou a opção por esse horário em definitivo.

Uma causa que preocupou a equipe e que constitui tema de suas reflexões ainda hoje é a heterogeneidade das turmas. Sabe-se que à medida que o adulto consegue adaptar-se a

um grupo, ele se solidariza com a dificuldade de seus colegas, tornando-se também professor. Aqueles mais impacientes, que desejam passar nos exames o quanto antes, preocupados mais consigo próprios, não conseguem avaliar o prazer da descoberta coletiva e o clima da solidariedade que se cria em uma sala de aula.

Uma das causas da evasão deve ser atribuída ao imediatismo, à pressa de alguns adultos que, impacientes, dizem já saber do que o professor está falando, sem se adaptar ao ritmo das aulas e preferindo sair do Projeto. Essa impaciência foi característica, segundo os professores, dos "adultos mais jovens" que vêm ao Projeto Supletivo em busca de informações para vencer os Exames Supletivos.

É evidente que ao professor cabe uma ação muito mais abrangente, qual seja a valorização da caminhada conjunta. A reflexão sobre o sentido do saber e a análise desse saber ele realiza com o grupo, podendo levar todos, conjuntamente, a descobrirem que as dificuldades de uns passam a ser dificuldades do coletivo, pois, indistintamente, todos têm algo a dizer. E a percepção, o conhecimento e a experiência que cada um tem do mundo devem ser socializados a fim de se tornarem bem comum.

Outra causa de evasão foi a inibição e a vergonha dos adultos associadas a uma suposta inferioridade que sentem por não saberem utilizar a palavra, seja oral, seja escrita. Os muitos anos que deixaram a escola poderiam ser a razão desses sentimentos. Os dizeres que poderiam apresentar não significavam nada diante dos dizeres de quem detinha o uso da palavra de forma fluida, com desembaraço. A marca de uma sociedade segregatória, em que poucos terminam sua escolarização, e na qual o conhecimento só é valorizado se proveniente da escola reflete-se, segundo os professores, nos alunos "calados, tímidos que desejam mais ouvir que falar".

No entanto, ainda segundo informações dos professores, a causa da evasão era mais profunda. Assim, para os alunos o desempenho do professor poderia favorecer ou dificultar a permanência dos adultos nas salas de aula. Um professor mais preocupado em cumprir suas horas de estágio poderá dar mais margem ao adulto de acreditar não ter mesmo condições de voltar a estudar.

Os professores que efetivamente estavam apreensivos com as ausências de seus alunos buscavam estabelecer o contato com eles, tentando verificar o motivo das faltas. Muitas vezes era o grande responsável pelo retorno de alguns de seus alunos às aulas. A satisfação por tê-los novamente em aula era concretizada nos depoimentos feitos nas reuniões pedagógicas. O seu compromisso com o adulto falava mais alto, no caso.

"Hoje eu entendo melhor as dificuldades pessoais que os adultos apresentam, principalmente quando tentam ingressar e/ou participar de uma sociedade mais digna e que por ela são discriminados" (Aluno).

A atuação do professor foi em vários momentos motivo de reflexão por parte da coordenação e dos alunos-adultos. A intenção não era a exclusão do professor, mas seu crescimento como profissional da educação. Sentia-se que o adulto, de certa forma, era o grande incentivador do aperfeiçoamento do professor. Todos (alunos e professores) sentiam-se solidários nas respectivas conquistas. A fala aqui transcrita de um aluno-adulto de que o professor é o "nosso colega mais adiantado" atesta isso.

Como o aluno-adulto, via de regra, apegava-se ao professor, não quer que ele seja substituído. Pensando nesse problema é que se adotou em todos esses anos o critério de uma dupla de professores para cada turma. Na ausência de um, lá estava o outro para desenvolver a aula. E, assim, esse problema no Projeto não existia. No entanto, para algumas disciplinas não se conseguia formar a dupla ficando um único professor. Quando, porventura, esse professor faltava, um outro professor de turma diferente, ou um membro da equipe pedagógica, ia substituí-lo. Mas o descontentamento pela ausência do professor "efetivo" permanecia entre os alunos. Em outras ocasiões houve casos de o professor afastar-se do Projeto sem motivo plausível, deixando os adultos perplexos diante da atitude irresponsável e descompromissada desse professor.

"A presença e a responsabilidade, juntamente com a competência do professor é o maior incentivo para o aluno" (Aluno).

Em realidade, se a experiência é negativa, desagradável ou pouco interessante, o estudante se converterá em um desertor da educação escolar em potencial.

Assim, tanto as ausências quanto as substituições dos professores foram também detectadas como causa da evasão.

Enfim, as razões apontadas pelos professores como causadoras do abandono dos estudos dos adultos junto ao Projeto Supletivo são estas: a falta de disponibilidade de tempo para estudar fora da sala de aula; o cansaço que acompanha todo trabalhador que, dispondo de pouco tempo livre, não consegue conjugar estudo e trabalho e o fato de as aulas no Projeto Supletivo serem em um dia único da semana (sábado), o qual, segundo muitos, é destinado ao lazer. Para os que não possuem a persistência no alcance dos objetivos, estas razões são suficientes.

Um problema apontado pelos professores, e confirmando pelos adultos, dizia respeito à forma de tratamento que estes recebiam de alguns professores impacientes que não se colocavam como educadores, tratando-os como crianças.

"Para chegarmos em algum lugar precisamos de boa vontade de certos professores, que ao pedirmos explicações às vezes somos tratados como crianças" (Aluno).

Esses acontecimentos muitas vezes eram discutidos na própria aula e com o próprio professor, buscando ambos, aluno e professor, a superação do problema. Se não se conseguia solucioná-lo, um adulto, em nome da classe procurava a equipe pedagógico-administrativa e a colocava a par da situação, esperando por uma solução.

Esse tipo de ação do professor no início não era considerado um problema grave por várias razões. A primeira por ser seu primeiro contato com a sala de aula, e acima de tudo, com educandos adultos como ele mesmo. A segunda, por vir o professor de um Curso de Licenciatura que não vem dedicando estudos sobre o aluno-adulto, o que poderia auxiliá-lo na compreensão de suas múltiplas dificuldades.

Entretanto, com o passar das aulas e das reuniões de estudos e reuniões pedagógicas não se aceitavam atitudes de desrespeito às características do adulto. Se se efetivasse tal situação, o professor era entrevistado por um membro da equipe para saber das razões de seu procedimento e a partir daí deveria auxiliá-lo nos encaminhamentos pedagógicos que cada situação requeria.

Objetivava-se muito mais formar o professor na ação do que considerar a sua ação como motivadora do seu desencanto com o ensino.

A afirmação de IBÁÑEZ (1993) ajuda a compreender as reflexões aqui feitas:

"O professor de adultos tem que ter um critério próprio, razoável, maduro, imprescindível para a grande tarefa em que se vê comprometido".

MELHORIA DA FREQUÊNCIA - CONTRIBUIÇÕES

Para análise da questão "Relacione sugestões que possam contribuir para melhoria da frequência" no Projeto Supletivo, agruparam-se as respostas dos professores em três categorias: 1º Sugestões pedagógicas; 2º Sugestões administrativas; 3. Sugestões legais e políticas. Nas sugestões pedagógicas evidencia-se a preocupação dos professores em realmente contribuir para a busca de soluções aos problemas detectados, em conjunto. Muitos dos professores, inclusive, assumiram a responsabilidade de fazer os contatos com seus alunos, buscando trazê-los de volta à sala de aula. Alguns professores, principalmente os das fases iniciais, sugerem a realização de atividade extra-classe (estudo do meio), planetário, museus, etc.) como forma de atrair os alunos para um ensino mais integrado, pois as diversas disciplinas poderiam contribuir cada uma de per si para o estudo do tema escolhido.

Outros, entretanto, buscam saídas na própria sala de aula, sugerindo "aulas mais ativas", "envolvimento maior dos adultos", chegando a propor aquisição de material didático como recurso auxiliar à motivação dos adultos. Nas primeiras fases, devido à limitação dos recursos financeiros, o que se conseguiu adquirir foi irrisório pela necessidade apontada. Com o passar do tempo e a cobrança maior da taxa de inscrição, foi possível adquirir vários recursos audiovisuais, (gravadores, vídeo-cassete, filmadora, aparelho de som, filmes didáticos), além de outros materiais como globos, mapas, microscópio, máquina de escrever, livros específicos de

cada área do conhecimento para consulta dos professores, dicionários, material instrumental para aulas de Química, Biologia.

Sugestões administrativas aliadas às pedagógicas foram apresentadas como, por exemplo, "selecionar melhor o professor", dando uma demonstração de que a evasão poderia ocorrer pela atuação do estagiário, sugerindo mesmo que fossem dadas "aulas mais interessantes" ou "aulas mais ativas", indicando que a "diversificação metodológica" poderia concorrer para tornar a aula mais viva e interessante. Nas avaliações dos adultos alguns mandam um recado para a Coordenação do Projeto Supletivo: "Quando pegamos professores bons você deveria dar um jeito de não mudar".

A "mudança de professor" foi apontada como causa de evasão, sugerindo que "o docente que iniciasse sua atividade no primeiro semestre deveria continuar no segundo", permitindo um tempo maior de contato com o aluno, porque o segundo semestre lhe possibilitaria maior condição de atuação, pois os primeiros momentos "angustiantes" ele já teria ultrapassado e agora poderia criar "situações novas" e estar "mais solto".

Outros foram mais fundo, sugerindo "trabalhar os conteúdos conhecendo as dificuldades dos alunos" e até informando que, para isso, os textos deveriam "atender a realidade dos alunos", sendo "melhor elaborados".

Paralelas às sugestões pedagógicas foram apresentadas sugestões administrativas, algumas concomitantes, como "almoço comunitário", o que demonstrou a preocupação de que, conhecendo-se melhor uns aos outros, haveria incentivo maior para continuarem juntos a estudar.

No entanto, talvez pelo modelo de escola que tiveram e ainda têm, alguns professores adotam posturas autoritárias que eles mesmos condenam, quando na situação de alunos. Assim, "limitar o mínimo de faltas", considerar a "chamada obrigatória" são indicações que atestam a visão de educação e democracia em que acreditam.

Outros ainda deixam a responsabilidade cair na "organização das classes " que, heterogêneas, segundo eles, dificultam um "trabalho pedagógico mais eficiente", apontando para isso uma "seleção através de provas", ou então uma "melhor divulgação do Projeto" onde se

esclareceria que os exames deveriam ser feitos em escola pública, sendo que no Projeto Supletivo só se faria o seu preparo.

Outros mais apontam para um ângulo do problema que é o ponto de discussão em todo o transcorrer das fases, qual seja, "quem é o aluno do Supletivo?". Nesse caso, sugeriram "aumentar a taxa de inscrição" como forma de melhoria da evasão, caindo no outro extremo que é o de não permitir nem a entrada daqueles que já ficaram pelo caminho da escolarização, justamente pelo aspecto financeiro. Isso seria descaracterizar a filosofia do Projeto Supletivo.

O estímulo como "prêmios aos mais freqüentes", ou fixar as melhores redações" são sugestões que merecem uma análise mais apurada do estudo pedagógico nos Curso de Licenciatura. Entender o que significa para o adulto que, por ele mesmo, por sua livre e espontânea vontade estão voltando a estudar, receber um prêmio é patentear o quanto a visão liberal está permeando os futuros professores.

Sugestões legais e políticas foram feitas por professores que voltaram seus olhos para dentro do próprio Projeto Supletivo, considerando que "nele mesmo poderiam ser feitos os exames", crendo ser possível transformar o Projeto Supletivo da PUCCAMP em uma Escola Supletiva com avaliação no processo. Esta sugestão vem sendo acalentada pelos próprios adultos freqüentadores há anos do Projeto Supletivo e que desconhecem os aspectos estruturais internos na PUCCAMP que têm que ser levados em consideração.

Professores outros apresentam sugestões que extrapolaram as questões pedagógicas, administrativas, legais e políticas, às quais, em relação ao fenômeno evasão, "tudo depende do aluno", isto é, o professor, as aulas, a legislação e as definições das autoridades não são causa do abandono do curso. O aluno-adulto seria, então, o único responsável por chegar ao Projeto Supletivo e nele permanecer.

Transcrevemos a seguir as palavras de uma aluna:

"Sonhar é preciso e realizar o que se sonha e mesmo em meio a conflitos, ilusões, incertezas... Sonhos também são acalentadores de esperança. Esperança de um futuro melhor, enfim, esperança de crescimento, aperfeiçoamento e reconhecimento". (Aluna)

ADULTO: CARACTERÍSTICAS

Um dos ângulos das análises que se realizam nas reuniões pedagógicas preparatórias ao início de cada fase do Projeto em questão é o estudo do educando adulto em suas múltiplas características bio-psico-sociais.

Para que a cada semestre se recolhessem informações sobre essas características incluía-se no questionário avaliativo uma questão cuja resposta subsidiaria as discussões nas reuniões pedagógicas.

As respostas foram agrupadas em categorias a fim de orientar a sua compreensão.

A primeira categoria força de vontade foi analisada pelos professores com depoimentos que mostraram não só sua descoberta no adulto como o chamamento para a responsabilidade de um trabalho educativo com eles.

"Durante o Projeto Supletivo pude perceber que o adulto possui bastante força de vontade e capacidade de aprendizagem. Porém, necessidade de alguém que o faça acreditar em seu poder para descobrir-se. Esta é uma de nossas funções" (Professor de Português)

O fato de o adulto apresentar situações de grande interesse ao retornar aos estudos desperta, com certeza, no professor um maior envolvimento no trabalho, a partir de uma análise comparativa entre o estudante do Supletivo e o da Faculdade.

"O aluno adulto disposto a aprender tem muito mais força de vontade que muitos jovens da Faculdade". (Prof. de Inglês).

Como os adultos que retornam aos estudos, em sua grande maioria, são trabalhadores, voltar a sujeitar-se aos exames do Sistema Escolar não é uma tarefa fácil para grande parte deles. Os obstáculos (cansaço, trabalho, família) pesam muito na decisão de voltar,

mas a força de vontade fala mais alto e eles retornam, carregando esperanças e desejos, indo para a sala de aula com colegas que trazem problemas iguais aos dele.

"O adulto gosta de pisar firme e ter uma visão clara de seu trabalho ao mesmo tempo que vai reorganizando seu mundo cognitivo" (FERRÁNDEZ, 1989:50).

Para muitos adultos a "vontade de vencer as dificuldades, de transpor as barreiras da timidez, de associar o que está aprendendo com situações cotidianas" é uma esperança que não é vã, mas algo que pode se concretizar, através da atuação dos professores.

Outra categoria que ajuda a compreender a questão da identificação das características dos adultos é a dificuldade de aprendizagem. O fato de o aluno apresentar-se tímido foi tomado, por alguns professores, como dificuldade de aprendizagem por parte desse aluno, quando na verdade "a situação nova traz uma incerteza para o adulto" (ROGERS:1976) levando-o muitas vezes a "calar pelo temor ao erro" (CASS:1974) e quando fala, "expressa-se por monossílabos, para se expor menos" (PALLADINO:1989).

Essa realidade foi detectada por grande parte dos professores que, inadvertidamente tomam o adulto por incapaz de retomar os estudos, não revendo sua postura, quando ele desiste.

"Diante da menor dificuldade nos estudos se encolhem, julgam-se incompetentes, desanimados e por fim desistem. Porém, eles trazem em si as marcas das lutas que travam diariamente". (Prof. de História)

Com o passar do tempo e a constância às reuniões pedagógicas, o professor retoma os acontecimentos de sala de aula, ficando mais atento às ações e reações do adulto, tornando-se mais sensível às dificuldades que ele apresenta em aula.

"O adulto possui um elevado nível de abstração e entendimento. Basta ao professor ter clareza e percepção das condições mais favoráveis para que otimize a aprendizagem". (Prof. de Biologia)

Muitas vezes os assuntos abordados pelo professor fogem ao interesse do adulto, ocasionando rapidamente o esquecimento. Essa situação ocorre quando o professor preocupado

em oferecer ao adulto um ensino quantitativo, não se detém a ouvir seus relatos de vida para daí retirar o fundamental para o ensino da disciplina.

"Alguns têm muita dificuldade de expressar-se, outros são desinibidos. A facilidade que alguns têm de esquecer as aulas anteriores é evidente, forçando-nos a retomar constantemente o já abordado". (Prof. de Ciências).

Esse depoimento demonstra que o professor, ao invés de dar por vencida a abordagem do conteúdo, consegue retomá-lo para em seguida reconsiderá-lo, criando, com isso, um clima de maior satisfação entre os alunos.

"O adulto mostra-se muito interessado nas aulas, apesar da dificuldade que tem com a matéria. Ele participa das aulas ativamente pedindo esclarecimentos sobre o assunto em foco". (Prof. de Inglês).

Muitos professores consideram ainda características o carinho, cordialidade, a carência afetiva, a solidariedade, o respeito, aos professores e o interesse em realmente aprender.

Correlacionando a identificação das características do adulto por parte do professor com o conhecimento que o mesmo tinha das dificuldades do aluno, vários foram os momentos em que esse professor coerentemente analisava as duas questões de forma seqüencial. Assim, quando o professor dizia que o adulto lhe dedicava carinho, afeto e que tinha confiança em seu trabalho, ao mesmo tempo queria que ele, adulto, buscasse no professor um amigo, aquele que tem paciência e sabe ouvir as suas queixas. A sua história passa, então a ser história de todos, a qual, entendida e discutida, vai se incorporar como conhecimento socializado.

"Acredito que é na confiança que os alunos depositam no professor que faz com que os professores descubram as dificuldades dos alunos" (Prof. de Ciências).

A descoberta das dificuldades pode facilitar o relacionamento professor-aluno. Disso resulta a importância, já nas primeiras aulas, não só do levantamento dessas dificuldades como dos caminhos a percorrer para saná-las.

"No decorrer do estágio tínhamos um relacionamento de aluno-professor e de amigo para amigo o que facilitou a troca de conhecimento" (Prof. de Biologia).

Esse clima fraterno só foi possível porque "eles nos olhavam como amigos e não como professores", "demonstrando suas dificuldades", afirmou um professor de Ciências.

O trabalho educacional com o adulto requer para se obter resultados efetivos, um trabalho paciente para que o aluno sinta no professor o amigo confiante.

"Não se pode adentrar abruptamente no mundo particular de cada um deles, isso veio fluindo naturalmente. Conforme fomos nos conhecendo, eles iam se abrindo, se expondo sem receios, por haver muita amizade e carinho entre nós" (Prof. de Matemática).

Para alguns professores, o conhecimento das dificuldades do aluno só foi possível porque a "classe era pequena", com "poucos alunos", "tornando fácil a aproximação e conhecimento dos seus problemas". É o que informou um professor de História.

Entretanto, outros professores não conseguiram identificar as dificuldades dos alunos, apontando como causa o "pouco tempo de aula" ou o fato de ser "a classe numerosa". Esse grupo de professores talvez tenha ficado mais preocupado no desenvolvimento do conteúdo, não tendo o cuidado de ir observando se o aluno estava ou não acompanhando o seu raciocínio, se a sua fala estava sendo entendida por eles.

A empatia que deve permear o trabalho do professor com os adultos não se concretiza naqueles que se colocam mais distantes numa posição senhor-subordinado, daqueles que "sabem" diante daqueles que "não sabem".

"Os alunos eram muito fechados e não conseguíamos tirar nada deles" (Prof. de Geografia).

Sobre esse aspecto, repetindo a fala de FERRÁNDEZ (1989:57), podemos dizer que: "uma relação educativa democrática, pluralista e participativa, que supere a dicotomia professor-aluno, eliminando a tendência de que o professor seja o eixo central do processo educativo e o aluno fique relegado a ser um mero receptor" constitui um ponto importante a ser considerado pelo professor de adultos.

Alguns professores conseguiam fazer desse momento de identificação um momento de aprendizagem social e política para todos, permitindo a manifestação da personalidade de cada um.

"Procurei fazer das aulas não só uma reflexão constante de informações visando a aprendizagem, como também um espaço onde as experiências e visões de cada um sobre a realidade política, econômica e social do País fossem relatadas e discutidas" (Prof. de Português).

São posições como esta que nos permitem afirmar que alguns professores endereçam seu trabalho no sentido do paradigma contextual ou ecológico, conforme já ventilado aqui.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS

Consideram-se recursos didáticos os que venham a facilitar a comunicação e o entendimento dos conteúdos, por um lado respondendo às necessidades concretas dos adultos e, por outro, sendo representativos da prática cotidiana dos envolvidos no processo do ensino.

Diante da necessidade da construção de materiais de estudos (textos, gráficos, exercícios, etc.) os envolvidos no ensino (professor e aluno) poderão elaborá-los coletivamente, se o caminho escolhido for a participação. Nesse caso, não cabe nenhum receituário metodológico.

Caso os professores apresentem dificuldades para recolher e entender as contribuições das experiências dos adultos, assumindo o paradigma contextual, dito também ecológico, a construção dos materiais poderá ficar comprometida e não responder ao desejado.

Com frequência toma-se conhecimento de trabalhos que analisam a elaboração de materiais de estudo para adultos sem a devida observância de sua contextualização, tratando-os de forma isolada. Nesse caso, esse material tem um caráter apenas técnico, sem qualquer orientação didática, servindo de apoio ao paradigma mediacional.

Na educação de adultos, ao contrário do que acontece com a criança e/ou adolescente, os conhecimentos podem ser buscados com o grupo de educandos envolvidos nesse processo. Assim, o conteúdo dos materiais educativos não são dados como fechados e definitivos. Ao contrário, convidam sempre ao diálogo e à discussão numa busca que se sucede constantemente.

A construção desse material no Projeto Supletivo ao longo dos anos foi para muitos dos seus professores a descoberta e o prazer de coletivamente aprenderem, embora para outros fosse simplesmente sua adaptação ao adulto.

Associando a utilização do material de estudo a uma metodologia de trabalho, os professores do Projeto Supletivo inicialmente valeram-se da aula expositiva, sendo o estudo de texto uma sua consequência. Outros incluíam na aula expositiva a utilização dos recursos áudio-visuais (vídeo, slides, cartazes, mapas, gráficos, retroprojektor, etc). Outros associaram a aula expositiva ou a um trabalho em grupo (debates, discussões) a à realização de exercícios sobre os assuntos estudados.

Os professores ligados à área biológica (Ciências e Biologia) foram unânimes na informação de que as aulas práticas serviam de suporte para as aulas teóricas e delas retornavam à prática para daí escreverem coletivamente os conceitos essenciais em textos de unidades de estudos. As experiências, segundo eles, foram desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e os textos auxiliavam na correlação teoria-prática.

Já os professores de língua (Português e Inglês) buscaram o recurso da arte (música, teatro) como elemento valorativo no estudo e o auxílio de materiais audiovisuais (vídeo, gravuras, cartazes, etc).

Na área de humanas (Geografia e História) os recursos mais utilizados foram mapas, globos, gráficos, etc., além de vídeo com filmes que auxiliaram na compreensão do tema de estudo.

Os exercícios práticos foram utilizados pela totalidade dos professores das três áreas (Humanas, Biológicas e Exatas) com recurso avaliativo não só do conteúdo como da aula em si. Os exercícios foram desenvolvidos ao longo das aulas e nunca apenas ao seu final,

justamente por compreender-se que o processo avaliativo é um recurso que o professor tem para redimensionar seu trabalho, reformulando suas ações onde e quando se constatarem falhas.

As atividades coletivas de discussão, debate, estudo em grupo, foram momentos marcantes tanto para o professor quanto para o aluno, pois ambos, participantes dessa dinâmica, poderiam enriquecer-se com a fala do outro. O paradigma contextual corporificava-se.

Alguns professores preocuparam-se mais com o desenvolvimento da pesquisa como atividade científica de seus alunos e nortearam seu trabalho de tal forma que foi uma constante a utilização da biblioteca não só por ele mesmo como para seu grupos de alunos-adultos.

Já os professores da área de exatas (Matemática) utilizaram os dados da vida real dos alunos-adultos (inflação, salário, transporte, habitação, educação, etc.) como recursos didáticos para o ensino dos conteúdos assim como os de Física e Química com recursos da própria realidade. O paradigma contextual ditava ações e reflexões. Essa sistemática de trabalho permitiu que o aluno-adulto sentisse prazer no estudo da Matemática, Física e Química, porque passava a entender a matéria, ao contrário das percepções comuns dos professores dessas disciplinas que se sentiam "angustiados" e em "conflitos constantes" ocasionados pela lembrança da escola antiga que valorizava a memorização dos resultados e não o seu entendimento. Os professores de Física e Química, presentes só em algumas fases, buscaram mais a compreensão dessas ciências em contato direto com a realidade observada e/ou experienciada.

O incentivo à criação de textos de estudos no Projeto Supletivo e a não permissão para adoção de livros foi fundamentada na crença de que os textos devem ser representativos das dificuldades apresentadas pelos alunos aos quais se destinam. Devem eles corresponder às expectativas de todos (professores e alunos), daí a razão da contribuição que cada um dá. Mesmo quando havia várias turmas da mesma disciplina e grau, os textos foram diferentes para atender a especificidade do grupo de alunos. Essa foi uma das razões pelas quais os próprios adultos informaram serem os textos "não muito difíceis de entender".

Os professores compromissados com seu trabalho pedagógico com adultos viam nessa atividade uma forma não só de estudar o conteúdo em si, pois, tendo que utilizar nos textos

uma linguagem pedagógica, o domínio dos assuntos tratados deveria ser o ponto de partida. Em alguns casos a dificuldade na elaboração dos textos estava localizada não só na falta de hábito do professor na escrita como também em não saber ouvir os relatos das experiências e fazer as correlações com os conteúdos necessários da disciplina, sendo essa atividade muito penosa para o professor.

Como ele não conseguia vencer esse obstáculo, passava a reproduzir textos, parte de capítulos, trechos de material impresso, pronto, ocasionando evidentemente, dificuldades grandes para os adultos que não conseguiam acompanhar as explicações do professor, numa demonstração cabal de que os paradigmas processo-produto e mediacional estavam presentes e direcionando as ações.

"Pari passu" à formação do profissional de ensino, ou seja, do futuro professor das várias licenciaturas, caminhavam também os alunos-pedagogos que constituíam a equipe pedagógico-administrativas, os quais também estavam se formando, no caso, pela prática da organização de um curso para adultos.

EXPERIÊNCIA DE VIDA: FONTE DO ENSINAR E APRENDER

O relato de experiência de vida foi o momento em que o professor poderia identificar as experiências e delas servir-se para trabalhar os conteúdos da disciplina que ministrava.

SARUBBI (1980:66) ajuda-nos a compreender esse aspecto: "os adultos continuarão aprendendo, se puderem concentrar sua aprendizagem nos campos da própria experiência, a qual apresenta para eles um interesse especial".

Atitudes de respeito, disponibilidade para ouvir, incentivo para o uso da palavra tendem a possibilitar ao adulto um ambiente motivador para aprender. Assim:

"Os adultos gostam de relatar suas experiências, seus pensamentos e problemas. Quando damos atenção sentem-se

"importantes" e mais motivados pela matéria". (Professor de Inglês)

SIMÕES (1978:113) sobre isso diz que "rejeitar a experiência do adulto parecer-lhe-á, muitas vezes, como rejeitar a si próprio". É muito gratificante para o adulto ver que a sua fala não só está sendo ouvida como aceita, inicialmente pelo professor e depois pelos colegas. Saber que auxiliou no enriquecimento do conhecimento de todos pode motivá-lo a desejar sempre estar junto e sentir o prazer em ser "autoridade".

Para isso, o professor desempenha uma função fundamental de problematizar a situação relatada pelo adulto ajudando-o a compreender em um "crescendo" a realidade vivida. PALLADINO (1989:92) nesse aspecto, afirma: "O papel do educador é o de propor problemas sobre as situações existenciais codificadas para ajudar os estudantes em uma situação crítica cada vez maior de sua realidade".

O paradigma contextual fica evidente nas ações desse professor, pois a vida, a subsistência, o equilíbrio pela sua fruição por parte de todos, pois que todos fazem jus ao direito de cidadão, é tônica e conquista que se completam, o que pode ser evidenciado pelo depoimento de um professor:

"A responsabilidade, a chamada "lição de vida" que todos transmitiam, a sinceridade, a vontade de aprender acima do trabalho, da casa, da novela, dos filhos" (Professor de Português)

Mas para que esse clima exista em sala de aula provavelmente o educador conseguiu quebrar a posição hierárquica de detentor do conhecimento, autoritário, estabelecendo um diálogo em que ambos, aluno e professor criam confiança e lealdade juntos. Como diz ARENAZ (1990:15) "o professor tem que conectar o seu próprio aprender enquanto ensina, e qualificar os 'aprendentes' e, como tais, capazes de ensinar".

A inibição inicial dos alunos vai se transformando à medida que o ambiente de sala de aula vai criando espaços para reflexão e análise.

"Os adultos gostam muito de relatar experiências vividas em relação a certos conteúdos dados. Participam e questionam

*muito sobre todos os assuntos relacionados à área biológica"
(Prof. de Biologia)*

A experiência do adulto como recurso pedagógico é identificada pelos professores, os quais apontam, inclusive, o fato de que somente a situação vivida poderia ensinar. Assim, os Cursos de Licenciatura, segundo eles, não poderiam ensinar.

*"A característica peculiar do adulto é a sua experiência de vida que ele nos passa, e isso ninguém nos pode ensinar.
(Professor de Português).*

As posturas dos professores diante de seus alunos-adultos muitas vezes eram identificadas por alguns deles em um depoimento compromissado e definidor;

"O adulto enquanto aluno tem necessidade de colocar certas situações vividas, expectativas, e é importante que o professor seja, nesta hora, também ouvinte e cúmplice. (Professor de Matemática)

A cumplicidade aponta para a compreensão das inter-relações que se dão na aproximação educador-educando.

ENSINO INDIVIDUALIZADO POR MÓDULOS OU SOCIALIZADO EM SALA DE AULA

Tentamos no presente trabalho mostrar a necessidade e importância da sala de aula no processo de educação de adultos. A vivência que este tem ao partilhar com os companheiros um espaço não só físico, mas político, mostra que, em verdade, o estudo em instituições que trabalham com "módulos instrucionais" não oferecem ao adulto o estímulo que oportuniza o estudo coletivo. As dúvidas que poderão advir dessa forma de estudo continuarão a persistir, pois o aluno não se coloca diante de um professor em um contato constante.

RADICE (1968:100) sobre esse aspecto diz:

"Quando lemos, quando estudamos solitariamente e raciocinamos conosco, isolados, tendemos inconscientemente a contornar os pontos difíceis e a não aprofundar o exame dos problemas que nos exigem um esforço mais doloroso ou mais prolongado. O "controle" coletivo ajuda a evitar a auto-complacência, chama a atenção de cada um para a obscuridade que não fora reconhecida ou fora escamoteada"

Essa preocupação também é compartilhada por uma ex-aluna que concomitantemente estudou pelo sistema de módulos e em classe neste Projeto Supletivo. Diz ela:

"Quando o adulto está na sala de aula ele não desanima. Eu sei porque também eu fiz esse método. Encontrava dificuldades estudando só e naquele exato momento não tinha quem resolvesse... Então a sala de aula é muito importante, pelo estímulo dos professores e dos colegas" (E.A/P).

Igualmente uma professora do Projeto tem uma avaliação do estudo por módulos e do estudo em sala de aula:

"Eu tive um grupo de alunos matriculados nos cursos através de módulos. Eles me diziam "olha professora, a gente vem aqui (supletivo) para aprender e lá a gente vai fazer o livrinho", porque depois que termina o livrinho eles recebem o certificado. Acho o processo extremamente improdutivo porque a essência da educação de adultos está naquela coletividade, isto é, na troca, nessa possibilidade de imersão de coisas importantes para o grupo, até na questão de formação crítica deles com relação ao que está sendo discutido" (E.P.).

A importância da sala de aula, do companheirismo, das explicações do professor e do direito à pergunta são elementos que pontificam o significado do caminhar junto. Se erros houver eles poderão ser de todos. E o seu enfrentamento é uma atitude solidária, onde angústias e culpas não são sentimentos individuais, mas divididos coletivamente.

A fala de uma aluna sobre isso pode ajudar-nos:

"Aqui pelo menos eu tenho os colegas de classe dentro da classe. Tenho uma professora que vai me orientar naquilo que eu não sei. Eu pergunto e ela me vai dar uma resposta. Aqui vocês têm mais interesse em ensinar" (E.A).

Talvez a ênfase que a aluna tenha dado à presença do professor em sala de aula esteja na razão primeira das dificuldades que carrega pelos anos em que deixou a escola. Estudar sozinho é um comportamento remoto como o demonstra o depoimento de um aluno-adulto registrado a seguir, em que há a denúncia da falta de compromisso do governo que não oferece igualmente os Exames Supletivos, principalmente aqui no Estado de São Paulo.

"Se eles tivessem interesse como se ensina como se ensina aqui na PUC, valia a pena porque assim não precisaríamos correr atrás dessa ilusão, dessa exploração que o governo faz conosco, mesmo estando na terceira idade com meus 42 anos, trabalhando à noite e estudando sábado o dia todo" (E.A.).

Um outro ângulo de análise, desta feita da equipe pedagógico-administrativa, é a percepção do adulto quanto ao espaço que no Projeto Supletivo ele encontra.

"Lembro de um adulto que na verdade não vinha só para assistir aula. Vinha para ficar tocando violão, conversar com todo mundo, e depois ia para a aula" (E.E.P.Ad.).

Os embates da vida, o corre-corre diário não dão ao cidadão adulto espaço para encontrar-se com o outro que, tomando como lazer a troca de idéias, de conhecimentos, vai se constituindo em momentos para desanuviar o que a vida lhe negou e, com isso, buscar forças para continuar vivendo.

O sentido da vida, da sobrevivência, do desejo de aprender, segundo EGGLESTON (1977), está relacionado com as formas e recursos utilizados pela escola, principalmente pelo que se passa dentro da sala de aula.

Em se tratando de educação de adultos, o fenômeno da "ecologia da sala de aula" tem papel significativo na decisão do adulto em persistir dos estudos. Os elementos que importam no processo educativo (relacionamento professor-aluno, aluno-aluno, conteúdos selecionados, metodologia específica para um educando diferenciado) podem determinar o término de uma esperança acalentada por adultos em sua juventude, ou então pode incentivar para o reinício dos estudos não mais abandonando o aluno a sala de aula, os colegas e os professores.

É o ajustamento entre todos os momentos do processo educativo que cria a força, o alento que possibilita aos alunos respirarem, no mesmo espaço o saber, seja ele provindo do educador enquanto professor, seja provindo do educador enquanto aluno.

EQUIPE PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA - FORMAÇÃO EM AÇÃO

Os componentes da equipe pedagógico-administrativa são alunos do Curso de Pedagogia, o qual passou há pouco tempo por uma reformulação curricular. A primeira turma do novo currículo formou-se em 1990, um ano apenas após a última turma do currículo antigo formada em 1989.

É bom lembrar aqui que o currículo antigo facultava ao aluno as habilitações seguintes: Orientação Educacional e Administração Escolar, além da habilitação ao Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º Grau, denominado "Docente e Não docente", enquanto que o currículo novo atende à formação do pedagogo com visão global do ato educativo.

Os alunos, sejam os do antigo ou os do novo currículo vêm realizando seus estágios segundo parâmetros filosóficos e pedagógicos trabalhados no curso. As entrevistas e os questionários de nosso trabalho envolveram esses dois momentos de formação, tendo em vista que o Projeto Supletivo, como já foi dito, vem sendo oferecido a partir de 1982.

Também como o professor, o estagiário de Pedagogia respondia um questionário avaliativo ao final de cada semestre. A primeira questão proposta: o que representou para você fazer o estágio no Projeto Supletivo?" proporcionou informações muito importantes para este trabalho. Assim, no conjunto das respostas evidencia-se que o estágio permitiu ao futuro pedagogo "viver uma experiência educacional com adultos", contribuindo para a "formação do professor de adultos".

É evidente que num ambiente educacional no qual professores e administradores convivem lado a lado, haverá situações de conflito cabendo à equipe pedagógico-administrativa

buscar caminhos para superá-los, garantindo o equilíbrio no trabalho, cobrando a cada um sua responsabilidade em um trabalho que deve ser coletivo.

Depoimentos como o que a seguir será transcrito, podem dar ciência de nossa análise:

"Para mim representou muito, adquirir experiência que jamais iria adquirir num estágio em escola. Adquiri experiências tanto no nível pedagógico quanto no administrativo. Assim, tomadas de decisões, relacionamento inter-pessoais (relações administrador-aluno, professor-administração) foram situações reais vividas. Consegui, enfim, ver na prática todo o conhecimento teórico desenvolvido durante os anos da Faculdade. Foi extremamente gratificante" (E.P.Ad.).

Falas como essa ajudam-nos a esclarecer que os estagiários da Pedagogia enfrentam maiores conflitos que os da Licenciatura, uma vez que as oportunidades de atuarem "in loco", tendo que tomar decisões não lhes são geralmente oferecidas nos estágios. É regra geral que os estagiários da Pedagogia comecem seu trabalho por um diagnóstico da escola para, em seguida, fazer seu Plano de Estágio e discuti-lo com o Diretor da Escola, a fim de corresponder às necessidades reais dessa instituição escolar. Como na escola pública há falta de pessoal técnico-administrativo, as atividades do estagiário recaem quase sempre na secretaria. Ocorre que, com o passar do tempo, a situação não se altera e o estagiário passa a fazer as vezes do escriturário até o final de sua prática. Não tem ele, portanto, oportunidade de trabalhar os dados a que tem acesso (evasão, repetência, relação professor-aluno, plano de ensino, reuniões pedagógicas, etc.) a fim de analisá-los contribuindo para melhoria dos trabalhos escolares. Uns por acharem as atividades burocráticas, cômodas, tranquilas, outros por não encontrarem espaço para realizar de outra forma sua prática.

O depoimento que se segue de uma estagiária corrobora nossa análise:

"Representou um grande aprendizado o trabalho em equipe, levando em conta as sugestões de cada componente da administração, aumentando assim o coleguismo para a realização de uma atividade tanto pedagógica quanto administrativa. A preocupação com cada problema do Projeto trouxe-me um enriquecimento administrativo grande, enquanto equipe, conhecendo cada etapa dele, o que não me

seria possível viver, se o estágio fosse em uma secretaria de escola, trabalhando apenas o lado burocrático" (E.P.Ad.).

Ou conforme diz outra estagiária:

"Este Projeto particularmente significou muito para mim. Eu cresci em todos os aspectos. Tive uma grande abertura já que na escola da rede estadual esse aspecto não seria o mesmo. Como sempre, o estagiário acabaria numa secretaria, preenchendo fichas, cuidando apenas do lado burocrático, ou até mesmo tendo que acabar arrumando alguma atividade como com o "Grêmio Livre" (E.P.Ad.).

A diferença daqueles que fazem o estágio no Projeto Supletivo dá-se no seu início, isto é, pelo preparo sucessivo das várias fases por meio de reuniões avaliativas ao final de cada semestre, às quais deve comparecer todo elemento novo da equipe pedagógico-administrativa e nas quais são apontados os aspectos a serem melhoradas na fase seguinte.

O momento de inscrição dos alunos propicia farto material para a coleta dos dados que possibilitarão compreender o adulto quanto às suas dificuldades, desejos e esperanças, compondo o campo de estudos dos que formarão a equipe pedagógico-administrativo.

Todas as etapas que organizam o preparo de um período letivo em qualquer escola regular são vividas pelo estagiário de Pedagogia com uma diferença: no Projeto Supletivo esse estagiário assume na totalidade as atividades que, na escola, é de inteira responsabilidade do Diretor e sua equipe. Aí ele apenas executa as ordens, aqui ele contribui para a decisão e as assume, enquanto definição do grupo.

"O projeto em si fornece a nós estagiários uma bagagem de conhecimentos e experiências. Ele representou de certa forma uma construção do saber numa outra realidade que é a educação de adultos".

Atividades como confecção do livro-ponto, do diário de classe, elaboração de Atas, organização da biblioteca, videoteca, são alguns dos exemplos burocráticos que a equipe assume, sabendo a importância de cada um delas no geral. Além disso, o preparo e a coordenação de reuniões, organização das classes, análise dos dados das fichas de inscrição do adulto e do

professor, as entrevistas com eles, compõem a parte pedagógica, que, aliada à administrativa, fornece os elementos para estudos teóricos visando às decisões pertinentes.

Os problemas detectados pela equipe são inicialmente estudados por quem os identificou para, em seguida, serem colocados para discussão na reunião da equipe. São problemas como: evasão, falta de compromisso de alguns professores, elaboração de textos que fogem ao definido coletivamente, etc.

O fato de aqueles que comporão a equipe de trabalho no semestre, sejam eles professores ou pedagógico-administrativo, também participarem da divulgação do Projeto em porta de fábricas, terminais de ônibus, ruas de grande movimento em Campinas, permitiu, já como primeiro contato com o adulto, descobrir suas expectativas, seus desejos, nas conversas informais de entrega do panfleto de divulgação, completando-se depois essas informações no período das inscrições, ocasião em que o candidato a aluno é atendido individualmente, por meio de entrevistas, com a calma e paciência necessárias, repetindo e explicando as informações quantas vezes forem necessárias.

É nesse momento que o estagiário, professor, ou equipe pedagógico-administrativa, tem oportunidade de identificar o adulto semi-escolarizado daquele que, mesmo possuindo escolarização incompleta, conseguiu ter mais anos de escolaridade que o primeiro. Essa identificação possibilitará organizar as classes, denominadas de "reforço" da 1ª à 4ª série do 1º Grau, cuja responsabilidade pedagógica é de âmbito dos alunos da Pedagogia, que fazem sua prática docente do 1º Grau no Projeto Supletivo com adultos.

Como a infra-estrutura do Projeto Supletivo é construída por todas as ações que numa escola regular se dão, e não tendo os alunos oportunidade nessa escola de desenvolvê-las em seu estágio, encontra no Projeto campo e meios para propor atividades que lhe garantam a formação que vêm buscando.

"Acho muito importante ressaltar que as reuniões pedagógicas e administrativas que no decorrer do Projeto nos proporcionaram um 'crescimento' profissional. É muito importante participarmos das Tomadas de decisões visando assim a melhoria do processo educacional" (E.E.P.Ad).

A oportunidade que o aluno da Pedagogia tem de perceber os problemas administrativos além da sala do Diretor, Orientador e Supervisor, também é possibilitada pelo Projeto. Questões pedagógicas não estão deslocadas das decisões administrativas. Uma coisa está ligada à outra. O importante é saber também o problema na sua globalidade e não na sua individualidade. As reuniões que se realizavam sempre permitiam o entendimento por parte dos estagiários desse problema.

O fato de os alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia já começarem seu estágio dá maior possibilidade de trabalhar e de estudar os temas de maior interesse do aluno, culminando na 4ª série com a elaboração de uma monografia (Trabalho Terminal de Curso).

O fato ainda de iniciarem sua prática no Projeto Supletivo, no qual deverão elaborar planejamentos, desenvolvê-los e avaliá-lo, possibilita-lhes uma maior atuação, tendo mesmo que assumir o trabalho em sua totalidade em discussão constante com o grupo de colegas do qual faz parte.

Sobre esse aspecto FERRÁNDEZ (1989:131) diz:

"A discussão apresenta uma grande eficácia por permitir um maior volume de informações, reforça as soluções individuais acertadas, supõe um maior controle de trabalho, pois através da discussão favorece um intercâmbio de idéias e possibilita uma nova atitude frente a si mesmo e em relação aos demais"

Este é um avanço que a proposta curricular trouxe. Por outro lado, o referencial teórico da sala de aula é insuficiente para enfrentar os problemas decorrentes das ações, sendo necessário um estudo profundo das áreas de atuação do pedagogo (Administração, Orientação e Supervisão além do Magistério) do qual os estagiários não se esquivam, afirmando mesmo ser necessário esse aprofundamento. É esse compromisso que é acompanhado por todos os membros da equipe.

O caráter pedagógico do trabalho no Projeto é evidente. A visão do que o professor fala e de como realiza suas atividades é acompanhado com interesses por todos. Assim, afirmações como esta a seguir registrada ajudam-nos a compreender esse fato:

"Uma das coisas que aprendi no Projeto Supletivo e que observei foi que às vezes o aluno tem tanto compromisso com a aula como o professor em dá-la, em estar todo sábado com ele" (E.P.Ad.).

Esse é o aspecto de alto significado no trabalho desenvolvido no Projeto Supletivo, uma vez que a metodologia adotada é a da pesquisa-ação, segundo a qual se desenvolveram as ações, discussões e deliberações.

SCHUTTER (1986:181) tem nos valido com suas lições:

"Na pesquisa-ação o fazer científico consiste não só na compreensão dos aspectos da realidade existente como também na identificação das forças sociais e as relações que estão embasada na experiência humana. Assim, a pesquisa-ação envolve uma concepção do conhecimento baseada na argumentação dialógica acerca das ações concretas".

Temos certeza de que em todos estes anos de trabalho no Projeto Supletivo as atividades não se interromperam ao término de um semestre. Ao contrário, elas continuaram nas ações de cada um depois em sua vida profissional, prolongando-se no seu compromisso, como educadores. Enquanto isso, substituíam-se pessoas, graças às disposições dos elementos que continuam a criar, a fazer, a propor e a executar novamente num ciclo que não tem tempo determinado para terminar. A sociedade e os homens que dela fazem parte é que definirão o seu tempo e valor.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao apresentamos os dados que retratam um trabalho de onze anos, tivemos o cuidado de não ficar apenas no relato de uma experiência, o que é tendência natural em um tipo de estudo como este, mas, ultrapassando as ações que nele se deram, buscamos apontar os dados que foram coletados momento a momento, período a período. Como a metodologia do Projeto Supletivo foi a da pesquisa-ação, muitas informações tiveram seu registro assegurado. E, dadas as condições de um trabalho de Tese, selecionamos aquelas que melhor pudessem ilustrar os objetivos deste trabalho. As demais poderão servir de subsídios para futuros trabalhos como este.

Acreditamos que o presente estudo, apontando para o momento difícil, cruel, por que passa a educação de adultos no Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, de alguma forma haverá de contribuir para a revisão seja de sua oferta, seja de sua estrutura organizacional.

Não é possível mais continuar assistindo impassível ao descompromisso dos vários governos para com aqueles que vêm construindo este país que dele não recebem qualquer atenção a não ser a cobrança de seus deveres civis. A educação de adultos em nosso país tem sido periférica e superficial.

Partindo-se da premissa de que uma democracia pode ser avaliada pela oferta de escolas aos seus cidadãos, nós, particularmente, chegamos ao final do túnel. Em realidade, o simples acesso à escola não é garantia da democratização do ensino. Se, como já foi dito neste trabalho, das crianças que entram na escola de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino apenas 26.6% conseguem terminá-la há que ser-se muito otimista para pensar que essas crianças e as demais que não alcançam sequer esse grau terão, mais tarde, quando adultos, à sua disposição formas e meios para concluir o que deixaram a meio do caminho.

Assistimos hoje ao fato de que os poucos que conseguem retornar aos estudos encontram um ensino para adulto inadequado, preso aos moldes do ensino voltado à criança e ao adolescente. Pouco valor é dado à sua vivência de estudante trabalhador, sendo-lhe reproduzida a

educação tradicional (memorização, dissociação teoria-prática, período/horários), desvalorizada por um conhecimento de segunda categoria.

Por outro lado, pensar-se em um professor que realize um trabalho educacional com o adulto, tratando-o como uma criança maior, já é outro descaminho. Entretanto, o professor não pode ser responsabilizado por isso, pois não foi preparado para esse mister. O que se tem feito no campo da educação de adultos, no sistema formal, é o heroísmo de alguns docentes que realizam seu trabalho a partir da metodologia do ensaio e erro. Tentam de todas as formas possíveis fazer um trabalho ajustado a fim de que seu aluno-adulto sinta o prazer de com ele repartir o mesmo espaço da sala de aula, porque ele, tanto quanto seu aluno, é igualmente um adulto e, em consequência disso, parte da mesma reflexão crítica que expressa ao descobrir-se educador.

Sendo, portanto, o professor também um adulto e situando-se nas expectativas de seu alunado, poderá desenvolver um trabalho que satisfaça não só a ele mesmo como ao adulto, seu aluno. Perceber que ambos são ao mesmo tempo aprendizes e educadores e que comungam os mesmos ideais na busca do conhecimento é um fato real, concreto e irreversível. É uma nova via que se abre, uma nova concepção de educação para todos e de todos. Uma "educação continuada" que não é só uma vaga afirmação retórica, uma página brilhante dos textos de educação, que apontam para essa sistemática de ação e dos prólogos das leis de educação, se não um compromisso moral imediato de tantos quantos são solidários a uma educação comprometida, não só na formação do adulto enquanto aluno, mas do adulto enquanto professor, bem como do professor enquanto adulto e do professor enquanto educador.

RADICE (1968:100) faz uma afirmação que nos ajuda nessa análise. Diz ele que "a melhor comprovação de que se conhece alguma coisa é a capacidade de ensiná-la a outra pessoa" isto é, "depois que conseguimos ensinar uma coisa a alguém é que podemos nos sentir seguros de que realmente a conhecemos". No processo de educação de adultos, em que todos os envolvidos são adultos, essa situação deve ser o suporte para as reflexões, análises e pesquisas constantes mediatizadas pelo diálogo.

A importância, para nós, da situação sala de aula na educação de adultos é essencial, pois, dadas os limitados anos de escolarização, muitos deles não têm condições de receber um texto de estudo (módulo) e estudá-lo sozinho. A convivência com seus pares e com o professor é o ponto alto para continuar estudando. O estímulo que recebe ao repartir com eles as suas dificuldades e angústias pode incentivar a sua persistência nos estudos, apesar de todos os entraves que enfrenta. Não lhe cabe a culpa, que é de todo um sistema político mal estruturado, que torna o adulto incapaz engrossando a fileira dos desescolarizados.

Pensar no paradigma contextual ou ecológico como o basilar na educação de adultos significa pensar na própria sobrevivência do adulto enquanto aluno. Isso quer dizer que as salas de aula poderão ser freqüentadas por quem dela nunca deveria ter se afastado, de tal forma que as ações que nela se processarem deverão corresponder aos anseios dos adultos, sem o que as vagas continuarão abertas sempre.

Assim como no sistema natural não bastam somente árvores para que os índices de poluição e destruição decresçam, não bastam apenas professores para a educação de adultos. Há, sim, que haver professores que, sensíveis à problemática diferencial de um aluno-trabalhador, tenham motivação suficiente para prosseguir investigando, pesquisando, ampliando seus conhecimentos pela experiência que o contato com esse aluno lhe proporciona.

Essas reflexões (fruto de uma práxis construída por onze anos de trabalho no Projeto Supletivo) levou-nos a estes encaminhamentos no sentido de propor uma educação de adultos em que se enfatize:

Promover a formação do professor a partir dos anos iniciais e não dos anos finais do seu curso, momento em que se poderá aliar teoria e ação num movimento "continuum" de construção do saber profissional, deixando-se a velha prática de primeiro buscar o referencial teórico para depois aplicá-lo numa situação real. É necessário apontar que a prática do professor vai fundamentar-se tanto quanto a de seu aluno no cotidiano de cada um, pesquisando conjuntamente, buscando

coletivamente, dialogicamente, a produção e um saber que responda ao interesse de ambos.

Fundamentar o trabalho com o adulto, no paradigma contextual ou ecológico, na medida em que o equilíbrio do conhecimento para o professor e aluno esteja fundamente nos relatos de experiência de vida que ambos farão. A busca do equilíbrio da situação real da sala de aula passa pelo princípio da comunhão de princípios no ensinar e aprender. Saber aproveitar esse ambiente é a expressão própria de quem se sente um educador verdadeiro, quer seja ele aluno, quer seja professor.

O trabalho do Projeto Supletivo não termina com o findar desta tese, do mesmo modo como esta Tese não termina com a sua redação e defesa. Assim que, Projeto e Tese continuarão a se refazerem na caminhada na busca de novos saberes. A luta por condições de uma cidadania verdadeira para centenas de brasileiros que não concluíram seus estudos permanecerá nas ações de tantos quantos viverem e sentirem as ações decorrentes do "Projeto Supletivo Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus", numa constante pesquisa e ação, porque é a um tempo dialética e pesquisa-ação.

BIBLIOGRAFIA

- ALLARD, Raúl, La educación de adultos no contexto latinoamericano, Revista Interamericana de Educ. de Adultos. Pátzcuaro: Michoacán (México), nº 1 e 2, 1980.
- ALMEIDA, Lenita Maria Costa de, Evasão e repetência nas 5^{as} séries do 1º Grau, Cadernos de Pesquisa. nº 56, São Paulo: fevereiro, 1986.
- ALVES, Mario Luiz, A educação de adultos através do Ensino Supletivo: a prática do Centro de estudos de Dourados, MS, dissertação de Mestrado, UFMGS, 1991.
- ANDRADE, Cleide Lugarin e Marília Pontes Spósito, O aluno do Curso Superior Noturno: um estudo de caso, Cadernos de Pesquisa. Nº 57, 1986.
- ARENAZ, Adalberto Ferrandez et alii, El proceso de aprendizaje en el adulto. Madrid: Diagrama, 1990.
- AROUCA, Lucila Schwantes, Herméneutique et histoire de vie, In: Gaston Pineau e Guy Jobert, Histoire de vie. Paris: L'Harmattan, Tomo 2, 1989.
- AXFORD, Roger W., Fundamentos y propósitos de la educación de adultos. Buenos Aires: Troquel, 1976, Trad. Carlos A. Viñuales.
- BAETA, Anna Maria Biachini, Operações mentais em adultos de baixa escolaridade. Dissertação de Mestrado, FGV, 1978.
- BALZAN, Newton César, et alii A Universidade e a Construção de seu próprio projeto: a experiência da PUCCAMP. VRAAc, 1982.
- BARBIER, René, Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, Trad. Estela dos Santos Abreu.
- BARQUERA, Humberto, Una revisión sintética de investigación participativa, In: PICÓN, César (Coordenador) Investigación participativa: Algunos aspectos críticos y problemáticos. Patzcuaro: Michoacán, CREFAL, 1986.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá, O público e o privado na expansão do ensino Supletivo em São Paulo, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. nº 164, Brasília: Jan/abril, 1989.
- BARROS, German, Educación de adultos y desarrollo social. Chile: Universidad Católica de Chile, s/d.
- BECKER, Lauro da Silva, Fundamentos psicopedagógicos da formação de adultos. Texto, s/d.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BELANGER, Paul G. et alii, Formation des adultes et contradictions sociales, In: Gaston Pineau, Education ou aliénation permanente. Montreal: Sciences et culture, 1977.

- BITTENCOURT, Raul, A educação brasileira no Império e na República, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. nº 49, 1953.
- BLANCO, A., Factores psicosociales de la vida adulta: Psicología evolutiva. Alianza, Madrid: Espanha, 1985.
- BORDA, Orlando Fals, e Carlos Rodrigues Brandão, Investigación participativa. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1987.
- BORDA, Orlando Fals, Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular, In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____, Conocimiento y poder popular. Bogotá: Siglo Veintiuno, 1986.
- _____, Investigación-acción-participativa. Bogotá: Dimensión Educativa, 1990.
- _____, El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: Tercero Mundo, 1990.
- _____ e Mohammad Anisur Radman, Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación-acciónparticipativa. Bogotá: CINEP, 1991.
- BRASIL, Lei 5692 11 de agosto de 1971.
- _____, Fundação IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, Rio de Janeiro, 1977.
- _____, Fundação IBGE, EDUCAÇÃO: Indicadores Sociais, 1990, v.1.
- _____, Anuário Estatístico do Brasil, IBGE, 1991:331.
- _____, Conselho Federal de Educação, Parecer nº 699/72 de 06/07/1972.
- CARRASCO, Joaquim Garcia, La educación básica de adultos. Barcelona: CEAC, 1991.
- CASS, Angélica W., Educación básica para adultos. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- CHENÉ, Adèle, Les cycles de vie et l'education des adultes, In: Adèle Chené et alii, Pratiques du recit de vie et theories de la formacion. Genebra: Universidade de Genebra, nº 44, 1985.
- CIRIGLIANO, Gustavo e Carlos E. Paldao, Educación de adultos, hipótesis interpretativas y perspectivas, Rev. Interamericana de Educ. de adultos. Santiago: nº 2, 1978.
- CUNHA, Maria Izabel da, A prática pedagógica do "Bom Professor" influência na sua educação. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1988.
- DIAS, J. Ribeiro, Introdução Histórica, In: Gusmão, Maria José e A. T. Gomes Marques (Coord.) Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho, 1978.
- DOMINICÉ, Pierre, Éducation des adultes: themes et reflexions, Cadernos da Seção de Ciências da Educação. Genebra: Universidad de Genebra, nº 14, 1979.
- _____, L'Histoire de vie comme processus de formation. Paris: L'Harmattan, 1990.

- EGGLESTON, John, *The ecology of the school*, Bungay: Richard Clay, 1977.
- ESPINOZA, Victor M. Monteiro, *Andragogia: Teoria de la educación de adultos para la acción participativa*, In: J. M. Quintana, *Investigación Participativa - educación de adultos*. Madrid: Narcea, 1986.
- ESTEBAN, Javier Peiro e Antonio Sipon Campaño, *El método de proyectos en la educación*, In: FERNÁNDEZ, Adalberto e Javier Peiro (Orgs.), *Métodos y Técnicas en la educación de adultos*. Barcelona: Humanitas, 1989.
- FERNÁNDEZ, José V. Merino, *Desviaciones y contradicciones que dificultan la investigación participativa en educación de adultos*, In: J. M. Quintana, *Investigación Participativa - educación de adultos*. Madrid: Narcea, 1986.
- FERRÁNDEZ, Adalberto e Javier Peiro, *Métodos y técnicas en la educación de adultos*. Barcelona: Humanitas, 1989.
- FLEXA, Ramón, *Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Raure, 1990.
- FLORIAN, Jorge Murcia, *Investigar para cambiar - un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1992.
- FONSECA, Lady, *Educación y formación continuada*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 1984.
- FRANK, Robert, *Recherche-action, ou connaissance pour l'action? Quelques points de repère et trois positions de principe*, *Revue Internationale d'action communautaire*. Québec: 2º semestre, 1981.
- FREIRE, Ana Maria Araujo, *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, Brasília, INEP, 1989.
- FREIRE, Paulo, *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- _____, *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FUENZALIDA, Eugenio Rodriguez, *Perspectivas Curriculares en la educación de adultos: un ensayo de enfoques*, Pátzcuaro, Michoacán: (México), Cuadernos del CREFAL. nº 7, 1979.
- FURTER, Pierre, *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- _____, *Educação de adultos e educação extra-escolar nas perspectivas da educação permanente*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nº 131, jul/set. 1973.
- _____, *A formação do homem inacabado: ensaio de andragogia*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 134, abr/jun. 1974.
- _____, *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GAIL, Sheehy, *Las crises de la edad adulta*. Grijalbo, Barcelona: 1984.
- GAJARDO, Marcela, *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias*, *Revista Interamericana de Educ. de Adultos*. Pátzcuaro: Michoacán, (México), vol. 7, nº 1 e 2, 1984.
- GIANNELLA, Ivo, et alii, *Ensino Supletivo. Legislação Federal e Estadual*. SESP/CENP, 1977.

- GONZALES, E., Los adultos y la educación sociopolítica. Popular, Madrid: 1980.
- GOUVEIA, Aparecida Joly e Robert J. Havighurst, Ensino médio e desenvolvimento. São Paulo: Melhoramentos/Ed, USP, 1969.
- GUSMÃO, Maria José e A.I. Gomes Marques, Educação de adultos. Braga: Barbosa e Xavier, 1978.
- HADDAD, Sérgio, Ensino Supletivo no Brasil, o estado da arte. Brasília: REDUC/INEP, 1987.
- HERMANUS, Frank, Educación de adultos: su metodología y sus técnicas. México: Edicol, 1981.
- HUIDOBRO, Juan Eduardo Garcia, Educação de adultos: necessidades e políticas - agenda para um debate, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Maio/agosto. 1987
- IBÁÑEZ, Ricardo Marin, El perfil del educador de adultos, In: ORTEGA, José A. (Coord.), La educación de adultos hoy. Granada: Fundación Educación y Futuro, 1993.
- KIDD, J. Roby, El processo del aprendizaje: como aprende el adulto. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- KRAMMER, Sonia, Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nº 165, maio/agosto, 1989.
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LELLA, Cayetano De, Educação de adultos: a desmitificação necessária, Revista ANDE. nº 12, 1987.
- LÉON, Antonne, Psicopedagogia dos adultos. Tradução de Ione de Andrade e Maria Elisa Mascarenhas, São Paulo: Nacional, 1977.
- LESNE. Marcel, Trabalho pedagógico e formação de adultos. Lisboa: Fundação Calauste Gubenkian, 1977.
- LOVISOLO, Hugo, A educação de adultos entre dois modelos. Cadernos de Pesquisa, nº 67, 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, Prática Docente e avaliação. ABT, 1990.
- LUDOJOSKI, Roque Luis, Andragogia, Educación del adulto. Buenos Aires: Guadalupe, 1986.
- _____, Antropogogia, Educación permanente del hombre. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
- MAMMARELLA, Rosseta, Educação de adultos e a legalização da marginalidade escolar: o que a realidade da escola mostra, Revista Educação e Sociedade. nº 33, agosto, 1989.
- MELLENDEZ, Patricia Ponce, Surgimiento histórico y principales postulados de la educación permanente. CREFAL, México, mim. s/d.
- MICHEL, Guillermo Sinner, Algunas reflexiones sobre motivación en la educación de adultos. Asociación Mexicana de educación de adultos, México: 1980.

- MOACYR, Primitivo, *A Instrução e o Império*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 3º vol., 1938.
- _____, *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2º vol., 1941.
- _____, *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1º vol., 1942.
- MORENTE, José Jiménez, Seis notas esenciales sobre el perfil del educador de adultos, In: CASTILLO, Angeles Gervilla, (Coord.), *El Curriculum del profesor de adultos*. Malaga: Edinford, 1989.
- MUÑOZ, Gabriel Ivan Rivera e Günther Méndez Gálvez, *Perfil profesional del educador de adultos*, Educación. nº 142, Chile: nov/1986.
- NORBECK, Johan, O educando adulto, In: GUSMÃO, Maria José de e A. J. Gomes Marques, *Educação de Adultos*. Braga: Barbosa e Xavier, 1978.
- ONDREJ, Gerhard, Adquisición de competencia práctica, *Revista Educación de Adultos y desarrollo*. Asociación Alemana para Educación de Adultos, nº 21, septiembre, 1983.
- ORTIZ, José M. Parra e Soledad Guardia, El perfil del professor de adultos, colaborador del proceso de Desarrollo Comunitário, In: CASTILLO, Angeles Gervilha, (Coord.), *El Curriculum del profesor de adultos*. Espanha, Edinford, 1989.
- PAIVA, Vanilda Pereira e Henrique Rattner, *Educação permanente e capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.
- PAIVA, Vanilda Pereira, *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Loyola, 1987.
- PALLADINO, Enrique, *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas, 1989.
- PERROTA, Carmem, *Educação de adultos: o atendimento necessário*, ANDE. nº 14, setembro, 1989.
- PINEAU, Gaston, Les histoires de vie en formation, In: Gaston Pineau e Guy Jobert, *Histoires de vie*. Paris: L'Harmattan, 1989.
- PINTO, Álvaro Vieira, *Sete licões sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- PIMENTEL, Maria da Glória B., *O professor em construção*, (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 1992.
- PRAXEDES, Lurdes, *A problemática dos Cursos de Suplência no Estado de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.
- QUINTANA, José Maria, *Investigación participativa - Educación de Adultos*. Madrid: Narcea, 1986.
- RADICE, Lucio Lombardo, *Educação e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- RAPPOPORT, Leon, *La personalidad desde los 26 años hasta la anciedad: El adulto y el viejo*. Barcelona: Paidós, 1986.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, História da Educação de Adultos no Brasil. Brasília (DF), set/dez. 1949.

_____, Recomendações da 3ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Brasília (DF): nº 131, jul/set. 1973.

RIBEIRO, Maria Luísa, História da Educação Brasileira: A organização Escolar. São Paulo: Moraes, 1982.

ROGERS, Jennifer, Ensino de adultos. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

RONCA, Antonio Carlos Caruso, Ensino Supletivo: Ideologia e psicologia de um programa de educação pela televisão. (Tese Doutorado). São Paulo: PUC, 1981.

SANCHINELLI, René R., Las principales corrientes andragógicas y metodológicas de la educación de los adultos. Centro Nacional de Productividad de México, Série Educación de Adultos, nº 4, México: 1978.

SÃO PAULO, Movimento Escolar 1º e 2º Graus. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - CIE, 1993.

SARUBBI, Mario Salvador. Fundamentos de diseño curricular en educación de adultos. Rev. Interamericana de Educ. de Adultos, 1980, v. 3. nºs 1 e 2.

SILVA, Geraldo Bastos, A educação secundária. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Rose Neubauer da et alii, Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIMÕES, João Formosinho S., A educação de adulto como fator de correção das desigualdades sociais, In: GUSMÃO, Maria José de e A. J. Gomes Marques, Educação de adultos. Braga (Portugal), Barbosa e Xavier, 1978.

SCHUTTER, Anton de, Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. CREFAL, México: 1986.

SOARES, Magda Becker, Didática uma disciplina em busca de sua identidade. Revista ANDE, nº 9, 1985.

SWORDER, Stanley E., Características de los estudiantes adultos. Pátzcuaro: Michoacán (México), CREFAL, 1982, Trad. Bernabé León de la Barca.

TAYLOR, Maurice C. et alii, Adult literacy perspectives. Toronto: Canadá, Culture Concepts, 1989.

TEIXEIRA, Anísio, Educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1969.

THIOLLENT, Michel, Notas para o debate sobre pesquisa-ação, In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____, Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

- TOBIAS, José Antonio, História da Educação Brasileira. São Paulo: Iuriscredi, 1972.
- VELASQUEZ, Adalberto A., El educador de adultos - hacia un nuevo enfoque, Cuadernos del CREFAL. Pátzcuaro: Michoacán, (México), 1976.
- VERNER, Coolie e Alan Booth, Educación de adultos. Buenos Aires: Troquel, 1971.
- VIANNA, Núbia Gripp, Educação de adultos: um estudo comparativo entre as propostas educacionais de Paulo Freire e do Ensino Supletivo. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 1984.
- VILLANUEVA, Pilar, La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio. Valencia: 1987.
- WERTHEIN, Jorge, et alii, Educación de adultos en América Latina. Buenos Aires: La Flor, 1985.
- YOPO, Boris P., Metodología de la investigación participativa. Centro Regional de Educación de adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, Patzcuaro: Michoacán, (México), 1985.

A N E X O S

ANEXO 1**PROJETO SUPLETIVO - PREPARATÓRIO AOS EXAMES
QUESTIONÁRIO AVALIATIVO - PROFESSOR**

_____ Fase - _____ Semestre 19____

I - INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome do Professor: _____
2. Disciplina que ministrou no Projeto:

3. Curso de Licenciatura: _____
4. Série que está cursando: _____
5. Ano de Ingresso no Curso de Licenciatura: 19 _____.

II - INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA

1. Analise seu Curso de Licenciatura quanto a fundamentação específica e pedagógica.

2. Para as suas atividades docentes, o que considera importante que seu curso de Licenciatura desenvolva.

3. Das disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Prática de Ensino) qual ou quais lhe deu ou deram maior embasamento para que sua atividade no Projeto Supletivo? Justifique.

III - INFORMAÇÕES SOBRE ATUAÇÃO NO PROJETO SUPLETIVO

1. Analise a sua participação no Projeto Supletivo.

2. Relacione aspectos do Projeto que mais lhe chamaram a atenção.

3. Considera que as informações (do Projeto e do adulto), lhe foram suficientes para seu trabalho no Projeto Supletivo? Justifique.

4. Analise o seu Plano de Trabalho.

5. Apresente sugestões para melhoria do Projeto nas fases subseqüentes.

6. Descreva como você desenvolveu suas aulas.

7. Relacione o material pedagógico, para sua disciplina, que considera importante que se adquira.

8. Aponte aspectos causadores da evasão ocorrida em sua turma.

9. Relacione algumas sugestões que possam contribuir para a melhoria da frequência às aulas no Projeto.

10. Analise a atuação da equipe pedagógico-administrativa.

IV - INFORMAÇÕES SOBRE O ADULTO

1. Das características do adulto, relacione as que mais chamaram sua atenção.

2. Relacione as reações dos adultos que você desconhecia e que muito marcaram as aulas que desenvolveu no Projeto.

3. Conheceu seus alunos quanto a dificuldades e problemas? Afirmativo ou Negativo. Justifique.

4. Que recursos didáticos foram mais utilizados por você?

5. Descreva as reações dos alunos-adultos que mais chamaram sua atenção.

6. Do que o adulto mais demonstrou não gostar?

7. Durante as atividades do projeto você teve maiores conhecimentos da "experiência de vida" de seus alunos? Como isso se deu?

V - AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

1. O que significou para você participar do Projeto Supletivo Preparatório aos Exames?

ANEXO 2

PROJETO SUPLETIVO - PREPARATÓRIO AOS EXAMES QUESTIONÁRIO AVALIATIVO - EQUIPE PEDAGÓGICO- ADMINISTRATIVA

_____ Fase - _____ Semestre 19____

PARTE I - INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Nome: _____

2. Série que está cursando: _____

3. Ano de ingresso no Curso de Pedagogia: _____

PARTE II - AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO

1 - Apresente sugestões para melhoria das atividades pedagógicas e/ou administrativas no Projeto Supletivo.

2 - Aponte e analise situações vividas ou presenciadas por você e que devem ser trabalhadas por uma equipe administrativa.

3 - O que representou para você fazer o estágio no Projeto Supletivo?

4 - Você avalia as atividades dos professores no Projeto Supletivo como:

Muito boas () - Boas () - Regulares ()

Justifique a resposta que der

5 - Identifique os professor(es) e as respectivas disciplinas que tiveram uma atuação marcante no Projeto Supletivo.

6 - Avalie a atuação da Equipe pedagógico-administrativa.

7 - Apresente sugestões para melhoria das ações pedagógico - administrativas no Projeto Supletivo.

PARTE III - AVALIAÇÃO DO PROJETO SUPLETIVO EM SI.
--

1 - Indique e analise aspectos que considerou positivos no Projeto Supletivo?

2 - Indique e analise aspectos que considerou negativos no Projeto Supletivo?.

PARTE IV - AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO PROJETO

1 - Avalie as atividades da Coordenação do Projeto Supletivo.

2 - Apresente sugestões para melhoria das ações da Coordenação do Projeto Supletivo.

PARTE V - AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO
--

1 - O que representou para você fazer o estágio no Projeto Supletivo?

2 - Relacione as leituras que fez para melhor desempenhar suas ações no Projeto Supletivo. Justifique.

ANEXO 4**PROJETO SUPLETIVO PREPARATÓRIO AOS EXAMES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PUCCAMP****QUESTIONÁRIO AVALIATIVO ALUNO**

_____ Fase, _____ Semestre/19 _____

() 1º Grau

() 2º Grau

1) O que o impede de estudar em casa:

- a) Você acha que não existe ambiente próprio
- b) Seus parentes colocam dificuldades
- c) Não sabe estudar sozinho
- d) Não consegue compreender as leituras (apostilas, livros)
- e) Outra. Qual? _____

2) Você realmente não gosta:

- a) de responder oralmente as perguntas do professor
- b) de errarem diante de seus colegas
- c) de saber quantas questões acertou
- d) de ser chamado à lousa
- e) outra. Qual? _____

3) Como gostaria que as aulas fossem dadas aqui no Supletivo:

- a) O professor lê e em seguida explica o texto
- b) O professor explica o texto e o aluno lê em seguida
- c) O aluno lê o texto antes da explicação do professor
- d) Só a explicação do professor basta
- e) Outra. Qual? _____

4) Da atuação do professor que trabalha com adultos, o que MAIS
lhe chama a atenção é:

- a) a segurança com que desenvolve os assuntos da disciplina
- b) a amizade que tem para com seus alunos
- c) a assiduidade (ele não falta às aulas)

d) o diálogo que mantém durante as aulas

e) outra. Qual? _____

5) Quanto a forma de estudar um texto você gosta:

a) De estudar junto como todos os colegas e o auxílio do professor

b) Estudar em sala de aula e com poucos colegas

c) Estudar sozinho, individualmente

d) Não tem preferência

e) Outra. Qual? _____

6) Quantas horas, por semana, você consegue estudar ?

a) menos de 2 horas

b) de 2 a 3 horas

c) de 4 a 5 horas

d) de 6 a 7 horas

e) outra. Qual? _____

7) Indique, em ordem de sua preferência, as três disciplinas que MAIS gosta:

1ª _____

2ª _____

3ª _____

8) Indique na ordem de 1 a 3, as disciplinas que você tem MAIS dificuldade:

1ª _____

2ª _____

3ª _____

9) Indique as três disciplinas que MENOS gosta:

1ª _____

2ª _____

3ª _____

10) Indique até três disciplinas que não gostava mas que passou a gostar em sua vida de estudante em razão do trabalho desenvolvido pelo professor.

1ª _____

2ª _____
3ª _____

11) No espaço seguinte escreva o que representa para você fazer o Curso Supletivo da PUCCAMP:

12) Escreva no espaço seguinte o que representou para você voltar a estudar.

13) Dê a sua opinião sobre o curso Supletivo da PUCCAMP?

14) Relacione 3 aspectos que considerou positivos no Curso Supletivo da PUCCAMP.

15) Relacione 3 aspectos que considerou falhos e que precisam ser melhorados.

16) Se o Curso fosse oferecido à noite mas no Colégio Pio XII (perto do bosque) você frequentaria?

Sim (☐)
Não (☐)
Vou Pensar (☐)

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR -

- 1 - Como você vê Projeto Supletivo da PUCCAMP?
- 2 - Analise o adulto com quem trabalhou no Projeto Supletivo
- 3 - Como você vê o aluno-adulto do Projeto Supletivo?
- 4 - Considera, na educação de adultos, importante o papel do professor?
- 5 - O aluno cobra do professor a elaboração de textos?
- 6 - Seu grupo foi alunos de mais idade ou mais jovens?
- 7 - Os alunos colocam sua disciplina como de grande dificuldade?
- 8 - Teve oportunidade de recolher a experiência de vida do adulto?
- 9 - Você tem contato pessoal com os alunos que passaram por você?
- 10 - Acha que devemos tentar programar outras atividades com o adulto?
- 11 - Como você vê o fato de não se permitir que o professor adote livros?
- 12 - Se o professor construir um bom texto e oferecê-lo ao aluno para estudar, acha que ele conseguiria?
- 13 - Considera o relacionamento humano importante?

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNO -

- 1 - Quando é que você começou a estudar no Projeto Supletivo?
- 2 - Tem alguma disciplina em que você encontra mais dificuldade do que em outras?
- 3 - Qual seu objetivo em relação ao curso e ao certificado?
- 4 - O intervalo entre a última série em que estudou e agora voltando a estudar, quantos anos se passaram?
- 5 - Sua família o(a) incentivou nos estudos?
- 6 - Nas aulas os alunos conversam muito sobre experiência de vida? Você coloca a sua?
- 7 - Você acha que o direito à educação é um direito de todo cidadão?
- 8 - Tem dificuldade em alguma disciplina oferecida?
- 9 - Em quais disciplinas já prestou exame e em quais foi aprovada?
- 10 - O que acha dos textos que recebe aqui no Supletivo?
- 11 - Conhece a sistemática do estudo supletivo que estuda somente através de textos. Qual a diferença com o que estuda aqui?
- 12 - Análise a sua turma do Supletivo.
- 13 - Que sugestões daria para melhoria do Projeto?
- 14 - Consegue lembrar de algum momento gratificante, alguma experiência que você desenvolveu no Projeto que o marcou muito?
- 15 - Como viu o trabalho em equipe tanto do professor quanto da equipe pedagógico-administrativa?

ANEXO 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA - EQUIPE PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA

- 1 - Como é que você foi trabalhar no Projeto Supletivo e quais foram suas sensações iniciais?
- 2 - O que a levou a decidir pelo magistério enquanto profissão?
- 3 - Você vê diferença entre o grupo que veio da Pedagogia com o currículo antigo, com o novo agora?
- 4 - A formação do profissional seja ele diretor, orientador ou mesmo professor como você a analisa?
- 5 - Analise o trabalho do Professor no Projeto
- 6 - Como você vê a percepção do professor quanto à atuação da equipe pedagógico-administrativa?
- 7 - O fato de a equipe pedagógico-administrativa também exercer docência não contribui para melhor compreender o professor e as ações pedagógicas?
- 8 - Analise a equipe pedagógico-administrativa, agora ampliada, com alunos também da 2ª série.

ANEXO 8

PROTOCOLO DE REGISTRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR -

S- Como você vê o Projeto Supletivo da PUCCAMP?

E- Ao longo destes 5 anos, que a gente está atuando no projeto, acho que a gente pode ser que tenha até uma história para contar, quer dizer no começo quando vim para cá em 88 acompanhava a Silvia, como ouvinte, não estava como professor. Via o projeto como um espaço que os alunos de graduação tinham para desenvolver seu estágio. Essa a primeira noção, a primeira idéia que a gente tinha. E baseado nessas idéias começamos a exercer o trabalho como docente no projeto. As pessoas que estavam aqui tinham o objetivo de conseguir seu diploma. Os alunos querendo o diploma e os professores querendo cumprir o estágio. À medida que o tempo foi passando começamos a perceber que não dá simplesmente para você vir cumprir o estágio. O próprio projeto já previa algumas situações de envolvimento com os alunos e uma maior aproximação, então nessas confraternizações que a gente fazia, as palestras que se davam, tudo isso já mostrava a nós que simplesmente não dava para ser só professor. Há um certo envolvimento. Você tem que se envolver com esse aluno para poder trabalhar. Quando houve essa percepção que precisaria desse algo mais, o Projeto já passou nesse momento a ter um outro enfoque e cria mais essa cara de Projeto mesmo, algo que você está construindo, com um objetivo, mas ele não é fechado, é um objetivo aberto que você está construindo mediante isso então, se ele não é fechado, se está aberto e tem que ser construído, então eu também posso construir, e aí a própria atuação como docente já muda tudo. Você passa a trabalhar com a função de construir mesmo e o que a gente vê hoje depois desse período analisando hoje o projeto, eu vejo como um espaço realmente de construção, um espaço onde você está construindo, algo em função da educação, em função da vida social própria, do corpo docente e dos próprios alunos, parece histórico, mas...

S- Analise o adulto com quem trabalhou no Projeto Supletivo

E- Em relação mais especificamente dentro da classe, numa sala de aula. A gente tem uma percepção maior, assim em função até da própria atividade que a gente exercia dentro da sala de aula, atividade docente, quer dizer, no começo a gente dava assim uma aula, era aquela matéria com o livro didático, aquela coisa meio seca, meio simplesmente estar aí passando algumas informações. E o aluno muito estático. Era a pessoa que também você passava e automaticamente ele recebia, então era uma polarização e a gente via o adulto muito assim... e o professor aí na frente como alguém mais, um Deus, ou semi-Deus. Uma coisa desse tipo era aquela coisa meio de estar em baixo, sempre a gente ouvia, olha professor eu não entendi isso, mas não é que você explicou errado, e que eu não entendi, eu que parei no tempo, sempre o aluno era o culpado, sempre carrega essa coisa. O professor é

ótimo sou eu que não consigo aprender por "n" motivos dizem eles que a gente sabe e a partir que você começa a perceber isso percebe a própria finalidade do projeto. Você começa a mudar sua postura em sala de aula. Aí você começa a tentar mais ou menos dentro do nível do aluno, é como sentar na mesma distância dos olhos. E começar a encarar o aluno frente a frente como um ser humano como uma pessoa que também tem problemas, que também bate cartão, que também tem esposa, tem filhos e sofre as mesmos problemas da gente. Essa visão de aluno, quando eu percebi isso, quando eu tive essa postura com o aluno, o aluno mudou também, o adulto também muda, aí o adulto se modificou, então para minha visão do adulto é também mais ou menos em duas fases. A 1ª fase em lugar de ser apático, onde ele assumia toda culpa, não questionava nada, e agora eu já percebo outra visão do adulto. Vejo o adulto hoje como alguém que sabe questionar, que sabe participar, que tem algo para expressar e começa a expressar isso. Então sou sincero, hoje vejo alguém com grande potencial, que tem alguma coisa para expressar e está procurando espaço para isso.

S- Como você vê o aluno-adulto do Projeto Supletivo?

E- Conscientemente eu acredito que ele ainda venha a buscar o diploma, essa ansiedade essa coisa toda é muito presente, é muito assim à flor da pele a gente percebe muito claro isso, mais inconscientemente ele está. Às vezes o próprio adulto não percebe que está sofrendo uma transformação, mas pela própria postura do aluno, pela própria falação na sala de aula, pela falação no pátio com os colegas na hora do almoço que a gente observa ou mesmo na rua quando se encontra com ele na rua, a gente vê que houve uma mudança, e é uma transformação que eles não se aperceberam muito disso eu acredito, eu penso que as coisas estão se modificando dentro dele, está vendo que alguma coisa está acontecendo, mas ele não tem isso muito claro, então num primeiro momento, ainda tem essa percepção não tem que aprender isso para poder acertar na prova. Cito o caso de Maria Ap. Campos, ela é uma pessoa assim muito religiosa, e a religião dela já de per si cria algumas barreiras, algumas restrições. Era uma pessoa extremamente fechada, muito tímida, uma brincadeira deixava às vezes ela meio assim e aos poucos ele foi percebendo que as coisas estavam acontecendo e que não estavam afetando a religião a fé que ela tinha na religião, e que era um processo natural, então, ela por si só, passou a participar mais da aula a fazer algumas piadas às vezes também a dar risadas justamente ela que não ria, não falava, você perguntava ela ficava vermelha, ruborizada e era aquela coisa, e hoje você na sala de aula questiona a gente abre espaço, às vezes participa e então vê que realmente o aluno logo que se inicia a 1ª fase, eles estão ainda meio assustados como se fossem reconhecer o espaço deles, a carteira onde ele está, a distância dele com a lousa, quem está do lado, quem é o colega que está do lado, eles têm uma tendência de sentar sempre no mesmo lugar, não tem uma tendência muito de se modificar na sala e eu percebi que no início nos dois primeiros meses pelo menos eles têm uma tendência a reconhecer o espaço, uma vez que reconheceram o espaço, reconheceram com quem eles estão lidando, qual é o grau de liberdade que eles tem, então parece que eles vão se soltando mais até a própria postura mesmo, eles têm no início uma postura muito rígida com o corpo, a coluna muito encurvada, depois você percebe que passa a ter mais liberdade o caderno já fica mais espaçado na carteira. O adulto percebe o seguinte: é uma

pessoa que não quer arriscar muito, não é como o jovem que já arrisca. Ele já antes de dar um passo ele quer saber onde esta pisando, mas uma vez que ele sentiu que o terreno é firme que não vai ter problemas dentro da terra onde ele pode chegar, ele sabe que não vai sofrer nenhum medo, nenhum trauma, nenhum bloqueio, então aí ele se solta. Não tem vergonha de perguntar. E mais ele começa já a construir pensamentos porque muitas vezes o que eles tinham era assim, informações, eles tinham ouvido falar daquilo e é interessante até quando você comenta alguma coisa na disciplina de Química mesmo, uma coisa bem teórica; a haste, a base e depois você fala. Olha, às vezes a gente sente uma dor de estômago, uma dor que aconteceu meio assim, então ele dá aquele sorriso porque ele já passou por aquela situação, ele nem fala nada mais você vê olha já passei por isso, ali ele começa a construir pensamentos, então isso acontece por causa disso, então ele começa a ter uma relação na própria vida dele, no próprio corpo dele com aquilo que está afirmando e nesse momento que ele cria a liberdade para perguntar então a inibição parece que se afasta mesmo, cai mesmo, aí ele começa a ver a relação disso, então isso aconteceu, aí ele começa a perguntar, e mais do que perguntar começa a construir pensamentos que diferenciam o aluno, essa transformação eu falo que às vezes não tem percepção, porque ele começa a construir esse pensamento na aula de Química, depois ele sai lá fora, etc. Começa a construir pensamentos, aí ele vai pegando a prática, ele já aprendeu como é que se constroem pensamentos. Ele vai associando as coisas e a partir daquilo ele consegue formar um, como se tivesse vários quebra-cabeças, peças seguras, as peças têm que se encaixar dessa forma, aí ele aprendeu a encaixar as peças, então ele começa a extrapolar e ele começa a fazer a construção.

S- Considera, na educação de adultos, importante o papel do professor?

E- Eu acho que é importante, sim é importante principalmente para dar essa confiança porque eu vejo muito isso, insisto, o aluno ele não arrisca, o adulto ele não arrisca muito, ele só joga as fichas, quando ele tem certeza de que ele pode ganhar alguma coisa e aonde ele está apostando essas fichas, quem é a figura na qual ele aposta, é o professor. Então é fundamental que o professor tenha essa postura de estar tratando o aluno de igual para igual e estar dando esse espaço e estar criando condições para que ele possa abrir, para que possa sentir firmeza onde ele está.

S- O aluno cobra do professor a elaboração de um texto?

E- Cobra. Cobra. Não só o texto, mas inclusive eles trazem material de fora, vários. 3 alunos trouxeram atlas, porque a gente questionou na aula passada a questão do exercício, alguém cobrou a gente precisa treinar mais com o exercício para poder fazer isso, eu expliquei que eu teria que completar o 1º ciclo daquelas teorias para depois fazer exercício mesclado, porque se a gente fosse dar uma teoria igual ao exercício, o exercício relativo a cada teoria ficaria muito fácil, e na prova que eles prestam não é assim, na verdade eles misturam bastantes coisas aí, para ver se o aluno tem condições de perceber o que está acontecendo, eu comentei isso na aula passada. E quando foi hoje por exemplo já me trouxeram 3 livros desses. Olha, acho que esse exercício é bom, acho que esse é bom e tal, eu prefiro mais esse sim, porque você já não junta, me deram os três livros para levar, leva os três, e você tira e faz uma seleção de exercícios para a gente então eles cobram sim, além do texto, eu sinto

apesar de ter uma certa regularidade com os textos eu estou no 13º e eu não controlo. Olha, só você que da texto, 13º texto. Já estou com 13 apostilas e isso é bom porque a gente e também serve para recapitular alguma coisa num determinado momento você precisa de alguma informação que já foi buscada lá atrás, então os lembro da apostila nº tal, lá. Ai eles já ficam, ah, eu já ouvi falar, então ele sabe onde tem onde pode buscar informação isso é muito importante, onde referenciar isso tem muita necessidade.

S- Seu grupo foi de alunos de mais idade ou mais jovens?

E- Não mais idade, faixa de mais de 35 anos, tenho 2 alunas que têm entre 20, 25 os demais são mais idosos.

S- Os alunos colocam sua disciplina como de grande dificuldade?

E- Bom, relativo especificamente com Química, eu acho que um pouco foi a descoberta que a gente fez, eu falo a gente porque eu também descobri isso. Há dois anos estou dando Química, se eu pego minhas apostilas que monto hoje, comparo com 4 fases atras a diferença assim é substancial, quer dizer, a seleção de conteúdos que a gente tem, que a gente faz e ao mesmo tempo eu fui percebendo o que importante par o aluno e aquilo que não era tão importante. O que era mais fácil, porque lembro que no início eu pegava mais ou menos o currículo de Química e começava a trabalhar as questões, da maneira seqüencial, como estava no currículo e o que percebi depois, é que isso em vez de facilitar a vida do aluno dificulta ainda mais, porque a pessoa que elaborou aquele plano, mesmo em livros didáticos, você percebe com o passar do tempo, que não foi feito com conhecimento exclusivo dele, seja na Química Industrial, seja na educação, o cara ele bolou, aquilo que tinha na cabeça, escrevendo e colocou lá e a gente de uma certa forma assimila aquilo e começa dar da mesma forma que estava fazendo e o que eu fui percebendo é que entravava muito nas aulas em vez de facilitar as pessoas. Já vinham para aula de Química, Química é difícil, Química é complicado, tenho dificuldade, quando ia para a aula realmente reforçar ainda mais isso em um determinado momento eu vi que a coisa não avançava. Bom eu tenho que mudar, porque estou vendo que eles têm dificuldades e parece que estou reforçando essa dificuldade, foi quando comecei a trabalhar o conteúdo de uma forma diferente, bom, realmente o que é Química?. Eu procurei para mim, o que é Química?. Em Química existe uma palavra chave de transformação, em Química a palavra chave é transformação, a partir dessa palavra chave de transformação eu comecei a usar na sua própria essência de transformação de elementos e transformação de tudo então passei a usar Química, na transformação dos elementos químicos na transformação da vida do aluno, no seu próprio ciclo vital, na própria ideologia, do seu id. Na própria transformação na sala de aula, na própria transformação em certos tipos, então a gente começou a mudar, e aí por si só começou aparecer a seleção de conteúdos a gente trabalha hoje de uma forma assim sintética mas muito clara. Sim, é como se fosse a estrutura mesmo bem simples onde o aluno bate o olho e já sabe identificar o que ele está trabalhando ao mesmo passo que paralelamente ele passou a saber construir pensamento, então apenas um referencial a partir daí ele consegue determinar aquele outro conceito, aquele outro conceito seguidos, variados, esquecidos e o que eu aprendi fui isso que trabalhando alguns conceitos básicos você consegue extrapolar

para outros, com isso a gente avançou. O ano passado a gente não conseguiu terminar aquilo que tinha programado este ano a gente está até um pouco adiantado, estou percebendo que vou poder cumprir todo aquilo que tinha programado e mais alguma coisa, incluindo aulas prática, experimentos em sala de aula.

S- Teve oportunidade de recolher a experiência de vida do adulto?

E- Sim, porque às vezes para o aluno quando começa a falar em cátions, ânions, elétrons, isóbaros, íons, que não são nomes tão comuns eles não têm familiaridade com isso, e eles tentam aí. Eu tenho que decorar tudo isso os próprios novos elementos são à vezes meio.. Como é que eu decoro tudo isso. Então antes eu tenho que reverter esse processo aos alunos, não tem que decorar, você tem que e... porque eu tenho impressão do seguinte. Às vezes a tabela periódica tem pessoas que não gostam que o aluno use a tabela periódica, eu faço o contrário faço questão que eles usem, porque eu acho que o aluno tem que decorar a tabela mas ele tem que saber usar a tabela, então se ele precisar de informações no precisa ter que decorar mais ele sabe onde buscar, porque que ela está lá e porque que ela está daquela forma e isso acho que forma um ponto importante que a gente conseguiu então que quando tenho que trabalhar esses dados com os alunos eu procuro resgatar uma informação deles, uma vivência deles para ele perceber a importância que é porque se chama isóbaros, isso é importante para mim, um nome tão difícil será que é importante o aluno saber disso, é porque, está muito relacionado com você e as coisas que costumo trabalhar são simplesmente o cotidiano postura porque as reações químicas trabalham muito dentro de nosso organismo então sempre procuro sempre trabalhar o lado do organismo, mesmo quando é Química Orgânica eu sempre procuro associar com o lado do organismo. Então é alimentação é a postura, é a maneira de comer, porque tem que se comer devagar e porque se tem que mastigar bem que esse movimento rápido te causa qual é a importância de você estar vivendo o momento presente, estar ali, então vai tomar o café de manhã, tome seu café da manhã, saboreie o pão, saboreie a manteiga que a tendência que a gente tem é estar comendo pão, tomando café da manhã, pensando que tem que pegar ônibus, estar dentro do ônibus pensando em bater cartão, batendo cartão e já pensando estamos sempre jogando a bola para frente e a Química da essa oportunidade, Química é uma coisa muito presente o momento de reação química, aquele se ela ocorrer ali, ocorre, senão não ocorre mais. Então a gente sempre vai associando isso, essa importância do conteúdo da Química quer dizer, a importância desses elementos e ao mesmo mostrando porque é importante porque também está acontecendo com você. Em você ao seu redor no ar que você que respira no exercício de respiração, às vezes a gente vê o aluno lá encurvado, o tórax já reprimido o pulmão está sempre ofegando, então olha é importante respirando melhor você... seu sangue vai para o cérebro você usando melhor seu cérebro, você tem mais percepção você aprende melhor. Aí então nesse momento eu... quem leva lá e o oxigênio que está aqui que se associa com o ferro por isso que pode ir para lá então aí os alunos começam a fazer uma viagem, eles começam a entrar dentro como se fosse um filme que eles entrassem dentro e via mais, um clima de confiança, de vontade de aprender isso que é importante.

S- Você tem contato pessoal com os alunos que passaram por você?

E- Tenho alguns. Tenho Antonio Carlos que hoje está fazendo o curso de Direito. Aluno do Projeto. Ele já foi aluno do projeto durante muito tempo em 89 se não me engano depois parou, aí voltou agora mais recentemente e voltou para terminar as matérias, para prestar vestibular estava bem decidido. É uma pessoa que a gente conhece mais ou menos assim a vida dele. Ele sempre trabalhou em turnos, em firmas, ele inclusive trabalhava em metalurgia. Tem 30 anos mais ou menos, ele sempre que me encontro com ele sempre lembra. Ah porque está vendo na época que comecei depois eu parei. Aí voltei de novo, mais foi uma decisão que tomei e isso é o importante porque tomar aquela decisão que ia fazer e fiz mesmo, em um ano consegui eliminar as matérias e aí já passei no vestibular. De fato, ele deu uma arrancada mesmo e alguns assim que a gente até cria uma situação meio esquisita, porque encontra em super mercado, encontra na farmácia, no correio e alguma a gente até vê que já conhece, mas não sabe não lembra o nome. Hoje mesmo estava vindo para cá, encontrei o Paulo. Estava com o violão no braço, acho que está indo para uma aula de violão. Aí Romildo e tal a gente sempre tem sempre esse contato. E alguns a gente sabe que já concluíram o curso então aí, seguindo melhorarão de profissão. Uma que já faz muito tempo que não vejo, mas foi minha aluna de ciências quando comecei no projeto dando aula de ciências, depois ela fez todas as disciplinas e na primeira aula de Química estava na aula de química, ela começou também lá no 1º grau. Acho que terminou o 1º grau, agora está terminando o 2º e me lembro que em falou na época que estava precisando terminar Química, Física e Matemática. Era jovem. E que tinha feito curso no SENAC de auxiliar de escritório quando terminou o 1º grau ela fez um cursinho rápido lá, conseguiu um emprego parece que estava indo muito bem no emprego e tinha que terminou o 2º grau porque ele precisava ser operada para trabalhar com fax, telex e tal e precisava do 2º grau para poder. Depois não a vi mais eu tenho a impressão que deve ter passado. E essas pessoas mais assim maduras um pouco que a gente vê o retorno, se é que tem mesmo na própria vida mesmo, na vida social deles a gente tem alguns depoimentos. Tem um senhor, não sei o nome dele mais, um dia dei aula na classe da Luciana, deu aula para ela lá. E depois no final da aula, a gente saiu, ele esperou todo mundo sair, aí ele falou: "Olha queria dizer para você que foi muito importante essa aula de hoje e tal e todas essas aulas aqui, porque relembrou muitas coisas da minha vida e tal, não se que sei exatamente até o ponto que foi, mas deve ter sido alguma coisa assim como de odores e estímulos. Então estava dizendo que todo parece um estímulo é o cheiro, e o próprio toque a emoção, a gente trabalha muito os sentidos mais existem muitos sentidos que a gente não trabalha, e aí devo ter comentado alguma coisa sobre o odor. Chamou a atenção e ele falou relembrou muita coisa, tal, e contou toda a história dele que gostava de uma moça e depois não pode ficar com essa moça enfim, casou-se mais tarde, tem filhos e hoje o tempo passa e lembra não é que não goste de minha esposa, gosto muito dela, tudo mais, mas essas lembranças ficam guardadas na gente, tal, tudo isso e depois que entra no projeto frequente as aulas aqui minha vida não tinha muito sentido queria só trabalhar ir para minha casa tudo isso, depois que comecei a participar aqui até notei bem a palavra participar, isso acho que é importante. Ele vem a participar, isso acho que é importante. Olha e mudou tanto a minha vida porque hoje essa minha esposa que estou com ela hoje. Eu amo muito mais do que amei a outra, mas foi portanto que foi a participação, porque eu comecei a ver tantas outras coisas, tantos preconceitos que eu tinha

e relação a muitas coisas, hoje eu vejo que não tem nada demais hoje venho aqui, tenho minhas amigas, aqui na sala de aula, alguns amigos vão até na minha casa. Na minha religião lá, conto muitas coisas para meus irmãos de igreja comecei a ver tantas coisas diferentes que nunca imaginava com 45 anos de idade eu pudesse vivenciar isso. Então, tem também o Sr. Moisés, que nem é o meu aluno nunca dei aula para ele, a gente sempre está no corredor, sempre o vejo, sempre cumprimenta, tudo isso, é uma pessoa que sempre tem um espaço ele está também manifestando todo a experiência da vida dele a satisfação que ele tem de estar aqui. A D. Olivia, que essa é uma figura excepcional. D. Olivia sempre... E pega minha aula às 8 horas. Inclusive sempre senta na última carteira, até um dia perguntei para ela, a senhora sempre senta no fundo, tal. Não tem problema de enxergar a lousa? Eu tenho sim porque ... mas não passo a frente, também porque se for muito perto não enxergo, não sei o que eu tenho. Eu sei que não é isso, no fundo é que as vezes realmente ela fica cansada e as vezes ela fica... ela fica no cantinho dela escondida. Exemplo para muita gente de perseverança, de estudo. Ela é uma pessoa que faz muita associação das coisas ela consegue captar, tem uma facilidade muito grande. Conteúdo específico, eu acredito que ela é uma pessoa que tem uma facilidade muito grande de pegar os conteúdos que sempre trabalhava lá e que extrapola. Bem rápido. Ela facilita inclusive até a pessoa que tem essa dificuldade de tomar como modelo também. Exatamente. Ela. E é tudo. Você vê que ela tem uma visão global. Se você fala de política, sabe o que está acontecendo, se for na área da saúde ela sabe o que está acontecendo. E resgata isso, viu. Porque muitas vezes a porque tal dia a gente foi no parque ecológico, tal dia.

S- Acha que devemos tentar programar outras atividades com o adulto?

E- Aquela foi uma experiência interessante, também partindo até de um grupo que a gente tinha era o Ernani que saiu. A gente sentiu que tinha algumas coisas porque a gente sempre sentava para fazer o plano de aula juntos, eu dava aulas de Ciências, ele de Biologia a gente começou a perceber que tinham algumas coisas que eram comuns. Mas como você trabalha esse mesmo ponto com o adulto de 1º grau e 2º grau, foi aí que a gente começou a mostrar e tal, bom mostrar e com aula para ficar, começamos a fazer algumas aulas práticas e a partir de aula prática surgiu a oportunidade a gente ficou sabendo desse evento que ia ter lá. Vamos embora se.. a questão é de mostrar mesmo, lá tudo muito bem montado pela IBM. A exposição era Planeta Terra. Encontramos interessante. Primeiro pela tecnologia da IBM, quer dizer, então todo um aparato lá que ia facilitar muito. Dentro da sala de aula, esse era um ponto. 2º ponto era o próprio tempo de exposição quer Planeta Terra, seria resgatar toda uma história seres vivos, a evolução do homem dentro do próprio planeta. Então a gente pensou a gente pode retirar daí a própria aula de Ciências, a própria aula de História e a própria Geografia, também os próprios professores poderão participar, são coisas dentro do mesmo ritmo podemos trabalhar muito e aí veio a Professora de português e falou, então eu quero ir também, depois os alunos podem fazer uma redação até um trabalho de português. Até Alexandrina na época também deu uma força grande. Ela acabou não indo, mas ela nos incentivou. Matemática não tem nada muito assim explícito, mas eu sei que posso trabalhar isso na matemática também. Geografia foi. Teve até um pessoal de Geografia que reclamou eu quero ir tal mas foram alguns professores de Geografia. História

foi também e o pessoal de Português. Quando a gente teve a idéia começou 1º a comentar com o pessoal equipe administrativa e a equipe era muito boa, a equipe era ótima. Aí me lembro da Janete que deu uma força muito grande, ah não vamos fazer, a gente conversa com Sonia, aí a gente conversou consigo e o próprio fato de a gente ir a São Paulo aquilo assim foi uma experiência que a gente via no próprio aluno que para eles era 1ª experiência de estar viajando, até não uma viagem daqui a São Paulo. O sentido de turismo, Sentido de estar aí com o grupo, de estar no ônibus da PUCC de descer na avenida Paulista, ir para o MASP. Eles se sentiam assim, a gente via na própria expressão a satisfação muito grande, a oportunidade que estavam aí naquele momento. Acho foi um ponto positivo. Eles constatarem que escola não era somente a sala de aula. Mas que estavam em São Paulo. Na avenida Paulista, no MASP, em um ambiente em meio de tantas pessoas e estavam estudando, quer dizer ao mesmo tempo que estavam passeando. a gente se apresentou à Direção do MASP como uma equipe de uma escola que queria... tivemos um monitor lá específico para a gente, um monitor para monitorar o pessoal da PUCC, os alunos da PUCC e isso foi uma coisa assim muito interessante para eles a gente ia a satisfação pessoal e depois lá dentro mesmo, o próprio espaço geográfico uma coisa que eu percebi no adulto a ocupação do espaço, quer dizer, quando eles entraram no MASP e viram aquela coisa toda gigante. Todos aqueles negócios e realmente se percebia que eles ficavam assim. Como se fossem uns estranhos fora do ninho não era uma coisa comum para eles, eu acho que naquele momento resgatou, desculpe a emoção mas. É que esse assunto de resgatar é muito importante. E naquele momento o espaço geográfico ali resgatou uma coisa que era uma ansiedade, era um desejo muito grande esse, porque eu via na expressão daquelas pessoas era que puxa vida se estar sentido um pouco gente porque estavam em São Paulo, no MASP, dentro de um espaço se sentindo tão importantes quanto as milhares de pessoas que estavam lá. Aquilo foi realmente algo assim demais. Foi, aí, era tudo aquilo, isso e aquilo, aquela coisa ou você não viu isto mais eu vi, tal. Mostrando aquela ansiedade depois até que foi uma falha que a gente teve acho os professores de Português da época de ter recolhido esse material a redação, ter pego esses registros. Passou e nos falhamos. Nas fases de agora, as redações estamos recolhendo tem muitas informações agora no projeto. Eu tenho a impressão que eles devem ter feito isso nas salas de aula, mas não foi guardado, acredito que tenha registros importantes, na própria volta depois semanas e semanas aqui, isso foi um acontecimento que ficou. Durante muito tempo a gente usou aquele evento, lá para trabalhar e as próprias pessoas que não foram, ah quando é que vai ter a próxima, porque a gente quer ir também, criou uma empolgação. Claro sem dúvida. A gama de informações que porque a verdade, também não são muitas informações é que as vezes uma mesma informação. Pode ser vista de diferentes ângulos. Então são esse prismas que a gente as vezes não tem as vezes trabalho, se fecha com o prisma daquele autor ou do próprio professor que a gente teve no curso de graduação porque eu vejo que tem relação aos docentes do projeto e que na verdade a gente reproduz sempre um docente com o qual mais se identifica na graduação, eu comecei a observar isso eu dando e assistindo algumas aulas de História, Geografia, Conversando até com os colegas e com era, não porque o fulano é assim e tal vem o professor de Matemática começa a reproduzir até posturas, gestos na sala de aula igualzinho ao professor de graduação e esse é um fato que foi na Química também acontece comigo,

não um professor exatamente porque não tinha uma aula específica mais pela filosofia de autores porque em química o pai da Química, assim nos livros didáticos Felter....., todo mundo trabalha em Química com esse autor é um autor altamente complicando, assim muito especialista demais muitos detalhes que não leva a nada e a gente tem a tendência muitas vezes a olhar a informação só para aqueles lado ou segue aquele professor de graduação, ou regra aquele autor, aquele livro, é sempre aquela coisa e nesses tipos de eventos quando você sai para fora, você vê a mesma informação mas de um outro jeito. Uma outra forma de pensar, eu acho que isso é importante porque vai resgatando isso e começa a juntar tudo e aí começa a passar a informação ao aluno de uma forma ampla.

S- Como você vê o fato de não se permitir que o Projeto adote livros?

E- Eu acho que não seria bom. Eu acho deve ser interessante não adotar livro porque o fato de você falar não pode adotar livros significa que tem que adotar vários livros então você tem que preparar tua aula é assim, vamos pegar Química mesmo. Tem liberdade para trabalhar então muito provavelmente adotaria só ia seguir aquela linha, não pode adotar livros, senão pode adotar livros então na minha aula não posso preparar com um livro. Isso já implica, quer dizer isso depende de boa vontade do professor e o interesse dele também isso já implica teoricamente que olha, não pode adotar um livro tem que adotar vários, você tem que pesquisar vários livros, pesquisar o que esta acontecendo, pesquisar as novidades de hoje porque um livro didático ele tem é feito uma edição depois de três ou quatro anos é reeditado, e feita uma nova edição revisada. É muitas vezes a gente hoje ... e que as coisas estão acontecendo mais rápido, as informações, novas informações estão surgindo e até essas informações chegaram ao livro didático a gente trabalha ainda hoje com prótons, nêutrons e elétrons a gente sofre que não mais é isso, o pró mais o prótom não é mais o prótom, mas você não pode passar isso porque se ele for buscar lá fora essa informação não tem. Só em artigos científicos, revistas especializadas. O livro didático não deve existir, o professor tem que elaborar a apostila dele e elaborar essa apostila de uma forma assim fazendo realmente uma pesquisa; para o professor é importante, também porque uma coisa boa do projeto e o professor docente que é o professor aprendi também ele tem que buscar a informação e o aluno as vezes pergunta mesmo é muitos professores se em situação muito embaraçada porque não sabem responder e têm que dar respostas ao aluno em que buscar essa informação e às vezes não e só no livro que encontra isso, então isso faz com que e para quem pretende realmente trabalhar depois para que vocês façam o curso de graduação dentro da Universidade porque você quer exercer o da profissão e o próprio exercício da profissão hoje exige que você faça pesquisa que faça revisão da literatura, que você esteja sempre em contato. E para o adulto, olha; não sei porque experiencias com jovens eu não tenho para o adulto seria muito prejudicial porque você quebra justamente aquela coisa de o aluno estar pensando do adulto estar pensando de estar fazendo a construção porque é muito importante quando ele consegue construir alguma coisa, você percebe isso, a partir do momento que consegue fazer uma relação portanto uma associação aquilo para ele vale muito tem uma importância muito grande e eu tenho a impressão de que o livro didático quebra isso.

S- Se o professor construir um bom texto e oferecê-los para o aluno estudar acha que ele conseguiria?

E- Olha pode até conseguir, acho que não seria o suficiente. Acho que só isso não é o suficiente. Porque a primeira coisa vai elaborar o texto, o próprio texto tem que comentar no próprio texto que fulano de tal em certa época pensou isso, depois anos mais tarde outro fulano pensou isso e hoje fulano e sicrano pensam isso vai criar no próprio texto vai preparar a análise crítica do aluno. Olha se pensava assim, agora se pensa assim, hoje se pensa assim e amanhã pode ser pensar diferente com isso já, assim que deve ser colocado no texto. O aluno vai, pode ser que ele perceba essa relação que aconteceu naquela época, hoje acontecia amanhã vai ser diferente. Mas pode ser que não perceba simplesmente acho que vai ser importante para que faça a prova, então é importante que na sala de aula, estar resgatando essa informação de pessoa, tem que ser concomitante, tem que ser paralelo, porque que a gente percebe também muitas vezes em alguns textos em aulas que a gente assiste é na sala de aula se trata de uma coisa e o texto trata de outra então, quer dizer isso. Às vezes o aluno tem uma informação na sala de aula às vezes vejo muitos professores que para ganhar tempo para cumprir o currículo para cumprir todo o processo da fase, ele faz isso. Ele dá uma aula na sala de aula, dentro da classe. Trata de um texto e na apostila de outro mais adiantado que ele no trabalho porque ele diz não deu para trabalhar com o aluno na sala de aula mas pelo menos tem na apostila, isso não traz muitos frutos.

S- Considera o relacionamento humano importante?

E- Sem dúvida. O texto deve servir simplesmente para o aluno em determinado momento, quando tiver pensando na aula de Química sempre procuro trazer assim. Os alunos ao terminar a aula, passam o fim de semana pensando um pouquinho na aula de química em alguma situação que ele vai passar no fim de semana e pode ser que ele não consiga resgatar todas as informações que tem na sala de aula principalmente se tem apostila. Porque ali lembra o texto e automaticamente. Para mim a função do texto é ao mesmo tempo que está lendo o texto está revivendo toda a aula no texto com o professor esquece, ninguém tem medo primeiro vem o professor.

ANEXO 9

PROTOCOLO DE REGISTRO DE ENTREVISTA - ALUNO

S- Quando é que você começou a estudar no Projeto Supletivo?

E- Comecei a estudar aqui em 1989. Gostei do projeto. Acho ótimo e pretendo continuar, já eliminei algumas matérias. Este ano pretendo terminar o 1º Grau. vou prestar exame agora, isto é se tiver exame ainda este ano, pretendo o ano que vem continuar fazendo o 2º Grau. Eu acho ótimo o Projeto gosto de estudar aqui, os professores são excelentes é que a gente não aprende porque existe dificuldade porque o estudo mudou muito, principalmente Matemática, então isso deixa um pouco de dificuldade, a gente tem pouco tempo para estudar porque trabalha, além de trabalhar fora tem família, tem casa, então é um pouco difícil. Mas como sem dificuldade ninguém consegue nada então eu acho ótimo, acho que tudo mundo deveria continuar, acho que tudo mundo deveria continuar, muitas pessoas que fazem matrícula e depois desistem por motivo de trabalho ou por desistência por motivo de trabalho ou por desistência mesmo, porque acha difícil. Mas eu acho que deve continuar, nesse mundo tudo é valido principalmente quando se faz com amor. E a solução do Brasil é o povo se civilizar, estudar para se conhecer melhor em tudo, desde estudo, trabalho, política. Eu acho que por isso nosso país está tão atrasado, porque a cultura é muito precária. O povo ainda tem dentro de cada um aquele cajado de escravidão, aquele cinto, então isso nos oprime muito, a gente luta por uma vida nova, uma democracia concreta porque esse aí é uma "burrocracia", não uma democracia então no momento em que o povo conhecer melhor, então a gente vai ter uma vida melhor. Um país digno de paz para todos e o Projeto é o caminho porque é difícil. Ficar aqui no sábado o dia todo, mas a maioria tem que pôr na cabeça que é só o sábado, os outros dias da semana a gente tem tempo para trabalhar, de descansar e tirando o sábado para isso eu até acostumei, para mim virou rotina. Sábado que não venho a aula parece que está faltando uma coisa. E a mesma coisa que devoção, que quando a gente não vai a missa de domingo, então virou rotina, chegou de sábado ou venho direto do serviço para cá, ou a levanto em casa, saio correndo, venho estudar, mas eu gosto de participar das aulas.

S- Tem alguma disciplina em que você encontra mais dificuldade do que em outras?

E- A que mais encontro dificuldade é Matemática, eu disse que a Matemática moderna hoje que é a mesma antiga, mais um jogo prá lá. Caminho de coelho no mato para a gente ficar perdido, então isso deixa a gente com dificuldade. O professor explica bem mas como matemática de 1º/2º Graus ela já vai entrando com letras, então isso deixa a gente meio confuso. Está acostumado a pegar, a ir direto antigamente não tinha isso e hoje existe então, a gente sabe fazer a multiplicação, a soma ou a divisão. Isso está dentro da cabeça de cada um porque a gente aprendeu e sabe só que na hora que tem que levar a letra junto o x, o y, o a o b, isso aí vai dando uma complicação grande a gente se perde toda e acha que não está sabendo o último ano que eu prestei exame foi em 91. Em 92, não prestei. Em 91 eu não

passei na Matemática por meio ponto, tirei 4,5 quando peguei o resultado tive vontade de tocar a cabeça na parede. Então, isso aí, deixa a gente com dificuldade, mas este ano se Deus quiser tenho fé em Deus que vou conseguir eliminar as matérias que estão faltando.

S- Com o estudo e o certificado qual é o seu objetivo?

E- Eu trabalho na enfermagem, mas eu trabalho de atendente porque quando eu fiz o atendente eles pediam o primário completo, eu tinha o primário. Até o certificado do primário eu consegui pegar. Aí, ou fazia auxiliar ou fazia atendente, mas eles diziam que era a mesma coisa, o que um faz o outro faz, e optei por fazer atendente que era de 3 meses e o auxiliar era de 6 meses na época que eu fiz. fiz aqui no SENAC. Então fiz o atendente. Logo já comecei a trabalhar porque eu queira trabalhar nesse campo de serviço, sempre gostei. Vou fazer o que é mais rápido, vou arrumar serviço e vou começar a trabalhar e fiz e graças a Deus me dei muito bem. Mas agora com essa mudança que deu na área de saúde que graças a Deus conseguimos através do Edson, nosso Presidente do Sindicato, ele é uma pessoa excelente não sei se você conhece ele? Então ele conseguiu porque a Secretaria de Saúde queria eliminar os atendentes. Queria acabar com os atendentes, sendo que o atendente é o que fundou a enfermagem. A enfermagem não foi fundada com padrão. A enfermagem começou na guerra, quando estavam os pracinhas lá na Alemanha todo mundo sofrendo, e não tinha que cuidava, achou aquelas pessoas caridosas, aquelas senhoras, aqueles homens que começaram a cuidar, curar os ferimentos dele. Então, agora eles queriam descriminar, queriam acabar com o atendente, ou os atendentes que queriam seguir na profissão voltassem a estudar ou a fazer o 1º Grau, para poder fazer o auxiliar ou fazer um técnico, padrão ou o que se quisesse, ou elimina o atendente, essa foi a grande razão que muitos voltaram para a escola, apesar que nessa época que entrou isso eu já estava aqui estudando que foi em 90 que estourou isso tudo e já estava estudando aqui desde 89. Mas, por esse motivo ou por outro eu queria mesmo voltar a estudar porque a minha maior loucura, era fazer a 8ª série, era ter o 2ª grau, agora que depois que estudei todos os meus filhos, já que casou todo mundo, então fazer um pouquinho daquilo que eu sempre sonhei, que é estudar, estou aqui estudando. Essa é a minha razão de estar aqui estudando e eu gosto muito, e acho que todo mundo deveria entrar nessa canoa, e todo mundo remar junto porque seria muito bom para o nosso desenvolvimento de nosso país, apesar da idade, já não sou mais criança. Tenho 53 anos vou fazer agora em janeiro, dia 17. É mais fácil a gente morrer sabendo, do que morrer na pobreza. Eu sempre gostei de estudar, não estudei antes porque não tive condições, mas estudei meus filhos eu tenho dois filhos que se formaram em curso universitário, um que fez Direito, outro que fez Processamento de Dados, só o do meio que fez o 1º/2º graus e não quis continuar estudando.

S- O intervalo entre a última série em que estudou e agora voltando a estudar, quantos anos se passaram?

E- Quando eu parei de estudar, quando minha mãe faleceu eu tinha 14 anos. 40 anos que eu voltei a estudar. Então é uma distância muito grande. Mas aquilo que aprendi naquela época eu sei até hoje de tanto que eu gosto, porque eu gosto de ler, eu gosto de ler eu gosto de ler revista, ler jornal tudo o que eu acho passo na rua eu vejo alguma coisa caída e se acho

interessante eu pego. Vou ler, porque quero saber a notícia, do que está acontecendo, então quer dizer que nesse tempo todo que eu passe eu não esqueci o que eu aprendi, então eu voltei, já dei uma recordada do que eu sabia agora estou aprendendo mais aquilo que eu não sabia. Mas eu sempre gostei de estudar, se eu não tivesse condições na época o meu maior prazer era para ser professor, eh, profissão que eu ia enterrar. Acho que era um destino certo, porque eu poderia estar lá junto com a turma brigando em São Paulo, eu adoro brigar.

S- Sua família a incentivou nos estudos?

E- Meus filhos me ajudam, me ensinam, me incentivam muito. você não está cansada, ah não eu gosto. Então via, faz o que a senhora gosta, então para mim é um prazer muito grande, gostei muito, eu deveria, ter vindo há mais tempo, porque esse estudo aqui que nos estamos fazendo agora o supletivo, é no projeto que fiquei muito tempo dormindo quando eu vim já tinha 7 anos, que vocês tinham o projeto aqui, mas por motivo de trabalhar a noite, trabalhar durante o dia, os filhos, tudo em casa, é roupa, é comida é material de escola que você tem que correr atrás. Dinheiro também que é pouco não sobra então isso me deixou um pouco atrasada para voltar para fazer meu sonho de vida, mas eu estou contente, estou aqui pretendo continuar estudando pelo menos fazer o 2º Grau se Deus quiser.

S- Nas aulas os alunos conversam muito sobre experiencia de vida? Você coloca a sua?

E- Eu coloco minha experiencia. Se a pessoa não lê, não se comunica um com outro para saber, não assiste TV o jornal o que está passando em Brasil e no mundo, então a pessoa fica uma pessoa sem valor uma pessoa neutra, uma pessoa que qualquer um passa para a frente. Porque nosso país não muda? Porque o Brasileiro não gosta de ler, é a única coisa que o brasileiro tem mais preguiça é leitura, eles não lêem, brasileiro não gosta de participar de nada e se tiver uma reunião, uma palestra, um congresso eles mudam, eles inventam qualquer coisa para não participar. E isso que não fica sempre só fazendo coisa errada, voto errado. Vota por camiseta, por um sorriso, por um aperto de mão e o nosso país não muda, porque o povo não quer mudar, mas eles não gostam de participar. E eu desde criança gostei de participar de tudo. Fala para mim que tem uma reunião ali, vai discutir qualquer problema eu gostei de estar lá eu gosto de saber, eu gosto de participar, eu gosto de ajudar, isso é uma coisa que eu nasci com esse dom, é difícil até para mudar.

S- Que acha das atividades que estamos fazendo de estudo do meio? (Parque Ecológico, Planetário, Memorial da América Latina).

E- Eu acho muito bom. Porque ai é o conhecimento, porque o estudo não é só no livro, na escola, com o professor, na lousa, no caderno que gente copia. Eu acho que além disso tem que ter o conhecimento do que fez, porque no momento que começa a conhecer o porquê a gente incentiva mais, a gente vai conhecer, melhor, eu achei muito bom o nosso passeio no parque ecológico o ano passado. Então ontem estava conversando com um colega meu de trabalho que le não estuda, ele acha que não tem tempo, um cara que não é novo, tem 43 anos e eu fiquei incentivando para estudar, ai fale do Memorial que nos vamos lá em São Paulo. Falei sobre o parque ecológico, ele falou um dia fui no parque não gostei, não via nada lá, que falei ai está o porque a gente tem que participar, tá certo se você foi com que

não conhece nada, você não vê nada, tem gente que não conhece uma qualidade de árvore, não conhece uma qualidade de pássaro, não sabe dar valor aos monumentos históricos, então a gente entra por exemplo... É capaz que a pessoa quando não tem um conhecimento a pessoa entre em um casarão antigo mesmo como aqui que a gente estuda, muita gente critica porque não sabe dar valor a isto aqui, então estava falando para ele, ah é ótimo, você precisa participar dar aulas que a PUC dá, das palestras, dos encontros que nos temos e da participação que a gente consegue lá dentro. Então se você participasse, você iria conhecer o que é o Parque Ecológico e agora nos vamos lá no memorial. Eu não quero ir porque quero conhecer, eu gosto de conhecer, eu gosto dessa parte porque a criatividade é a mais importante na vida da gente e eu incentivo a todas as pessoas que perguntam para mim como é a PUC. Como é o supletivos de vocês? Aos sábados é cansativo? De fato é. Mas vale a pena. É pouco o período de aula por não ter mais tempo, mas nessa hora e meia que a gente fica na sala de aula com os professores a gente aprende muita coisa porque as aulas são excelentes. Porque eles esclarecem o estudo de maneira que nos precisamos ser esclarecidos. Porque tem gente que eles dão uma aula, para..., sai, vai embora fica o aluno e o professor do mesmo jeito. Ninguém entende nada. E eu acho que essa equipe daqui, eles tem um interesse muito grande pelo ensino, pela maneira de ensinar. Apesar de ser um ensino gratuito, mas eles tem um amor muito grande pelos alunos para dar um mundo melhor para nós que não temos. Então isso é muito bom. e agradeço, você Sonia pela sua força, pela sua ajuda que você dá para nós aqui, isso é muito bom, assim que todo mundo que soubesse, que soubesse distribuir esse pouco que tem, eu acho que o país seria outro, o mundo seria melhor. A vida seria melhor porque a maioria do povo que sabe ele, guarda para si, ele não gosta de contribuir, então isso é que vai dando essa grande dificuldade, tem gente que tem vontade de voltar a estudar, só que ele não tem incentivo, alguma pessoa que incentive ele que faça conhecer o mundo da maneira que é, e aqui é fundamental isso. Vocês mostram o caminho, muitos que entram aqui perdidos saem com um projeto vitorioso na cabeça mudam o esquema, já tem aqueles que já tem a vocação, mas tem muitos que não tem que as vezes têm ou não têm o conhecimento. Então isso ajuda muito a formar a cabeça das pessoas, eu acho que esse é o caminho certo para o futuro de nosso país.

S- Você acha que o direito à educação é um direito de todo cidadão.

E- É de todo mundo e hoje você vê, está aí essa greve de professores, é uma greve neutra que ninguém tem interesse, porque lá não tem filho do Fleury, na escola pública jamais vai entrar um filho dele, um parente dele. Então é greve de pobre, porque é filho de pobre que estuda no Estado, então ele não tem um pingão de interesse, essas pessoas é que mandam à nação que somos nós a força operária, a força da nação é o povão e esse que é desamparado que quer estudar não pode, você já pensou este ano, que será dessas crianças mesmo de nós que estamos aqui esperando o exame no fim de ano, agora em novembro. Será que vai existir esse exame? Será que vai ter professor para ficar na sala de aula conosco? Porque o próprio governador que tinha que dar essa resposta há quinze que começou a greve dos professores. Ele dá uma resposta de um salário digno para os professores que ele deu, nada. E está lá dando uma de esquerda até hoje, porque também até hoje não teve a solução da greve. Porque é nossa política e a nossa justiça brasileira é igualzinha porque ninguém tem interesse

a população, então lá fica aquele jogo, dele joga para a justiça, a justiça joga para a política. E o povão fica jogado no meio, eu acho que essa greve para ter êxito ainda este ano tinha que juntar pais, alunos e os professores. Fazer um grande manifesto em São Paulo, fecha o centro de São Paulo, fecha aquela Avenida Paulista porque se fecha lá, se fizer um tumulto grande faz para a cidade, parando a cidade. Vai mexer no bolso dos empresários, das indústrias, no bolso de quem tem dinheiro, porque vai estragar o dia e mexendo no bolso deles nos vamos obter uma resposta. Porque enquanto tiver pouca gente não vai resolver o problema, porque o negócio tem que mexer na ferida, deles.... para eles mudarem. Porque se São Paulo para um dia, lá, com uma greve de todo mundo, parte todo povão de São Paulo, da região de São Paulo, das cidades o interior completo. Se for todo mundo para lá viria tumultuar. Vai ficar muito gostoso aquilo lá, aí SP vai ter que parar. São Paulo não pode parar nem um segundo, quanto mais um dia, é isso que está precisando fazer. E o povo dirá, os professores estão de greve, será que essa greve não serve para nós. Não é só dos professores, porque os professores são os mestres que ensinam, educam a nossos filhos. Aí das crianças, de nós, se não fossem os professores, porque tem crianças que saem de casa, nem penteiam o cabelo, nem escovam os dentes e vão para a escola e lá começam com a entrada da professora ensinar tudo isso, então eles são os segundos pais, ou às vezes mais do que um pai, uma mãe. Os professores são importantes porque o que a gente aprende com os professores a gente não aprende com os pais. Então os professores é que preparam os filhos para o futuro, e é essa pessoa que hoje está precisando de uma ajuda e ninguém dá a mão. Gente, essa greve é nossa, porque o salário que os professores têm é uma vergonha, tem professor aí que ganha menos de uma faxineira para preparar aulas, para pegar 2 ou 4 conduções por dia para chegar no local da escola, levando merenda na marmita para poder se alimentar e para ganhar um salário desses e o governo ainda acha que está bom. Agora, tem outra coisa que eu acho que até esse ano já perdeu mesmo, ninguém vai mesmo pensar em passar de ano, algumas crianças da escola, mas o ano que vem esse cachorro vai ter resposta do povo. Sabe porque? É ano político. O ano que vem todo mundo vai fazer milagre político, vai fazer milagre, o Brasil, a inflação vai cair, o salário dos professores vai subir, o salário nosso vai ser digno porque a cachorrada vai sair por aí procurando voto e então eles precisam do povo e como o povo não tem ilustração, o povo cai de cheio, de novo para o Salvador da Pátria, que a pátria não fica salva. Então é isso, Sonia que eu acho sobre o nosso estudo, porque em estudo a gente não vai conseguir mudar este país. O povo tem que voltar à sala de aula. O povo tem que participar. O povo tem que lutar, porque quem vai mudar nosso país é o povão. O negócio, essa panela tem que ferver de baixo para cima, porque de cima para baixo está muito complicado então é a maneira como acho, é isso.

S- Tem dificuldade em alguma disciplina oferecida?

E- Não, as outras eu estudo e eu entendo bem. Este ano com a Val, ela ensina muito bem, a Val, eu gosto da maneira dela e apesar que os outros também ensinam, já era minha a dificuldade está dentro de mim mesmo, em entender essa diferença de letras com números, eu me embananava toda eu ia fazendo, eu misturava todo, o a com b, aquela coisa.

S- Quais disciplinas em que já prestou exame e em quais foi aprovada?

E- Eu fui aprovada em História, Ciências e Português. Essas três são daqui. Agora preciso fazer de Geografia que a outra vez eu não passei e Matemática. Então vou fazer agora, estou fazendo Química, e Biologia com a Paula de 2º Grau. Então faltam só essas duas para eliminar porque agora este ano parece que dão na consciência que era muita besteira o que faziam, voltou o supletivo para 5 matérias, eram 7 matérias. Era muita especulação, aí acho que bateu na cabeça de alguém lá, acordou alguém que estava dormindo, porque eu acho que é mais uma revisão, um preparo.

S- O que acha dos textos que recebe aqui no Supletivo?

E- Eu gosto. Eu não acho difíceis. As oficinas que fizeram este ano é muito bom, para despertar a memória, eu gostei muito do estudo das oficinas. Porque ela ajuda a pessoa a ter um conhecimento mais profundo porque se você ficar só dentro do estudo as vezes aprende mas não tem conhecimento e a oficina é uma coisa que faz a gente conhecer faz despertar, eu pelo menos quando estudei, era escola rural então nos ensinava desenho, eu não sabia desenhar nem um dedo nem, se eu fosse desenhar meu dedo saía torto, e agora com a oficina que é obrigatório, todo mundo estar ali, despertar a memória do conhecimento isso me ajudou bastante então vale a pena eu gosto da maneira...

S- Conhece a sistemática do estudo supletivo que estuda somente através de textos. Qual a diferença com o que estuda aqui?

E- Era o que eu ia responder. Inclusive da UNICAMP eu sou até matriculado lá e eu comecei a estudar lá no ano passado. Só que eu achei uma dificuldade grande da seguinte maneira, lá não tem professor, não tem professor na sala de aula para ensinar o aluno, lá é assim, eles te dão um gabarito, por exemplo, dá 2 matérias para você seguir, Matemática, Português, Ciências, Geografia e assim por diante de duas em duas, são 2 gabaritos. E aquele gabarito a gente leva para casa e estuda e volta lá, por exemplo a Ciência tem lá a sala de Ciências, você vai ter um conhecimento e tem uma professora lá dentro que ele te mostra aquilo que você olhou não conheceu ela fala isso é tal coisa e tal. Mas não tem aquele ensino de texto do gabarito. Então você vai lá para a sala de aula direto a fazer uma prova essa prova conta pontos, só que, só que é 8 ou 80, eu fiquei chateada lá que até o rapaz vai ficar sabendo, fiquei chateada da seguinte maneira. Estava fazendo Geografia, estava no 8º livrinho de Geografia, os livros são assim na base de 32, 28, 22 assim de cada matéria que são o gabarito. Então estava no nº 8 e fui fazer uma prova de Geografia, justamente a matéria que estou atrasada aqui, eu peguei lá, que eu não consegui eliminar. Ai peguei e fiz a prova, eu tinha estudado, mas a gente trabalha a noite, muita coisa você fica com a cabeça terrível eu fiz a prova, não fui tão mal a prova, tirei B, fiquei reprovada no gabarito porque a professora achou que essa nota não valia, eu fiquei chateada, falei poxa a gente luta tanto por isso, aí, depois tinha o problema do ônibus, morando lá no DIC 6 e lá na UNICAMP estudar, tomar 4 ônibus, depois de um dia de trabalho e de uma noite de trabalho que eu perco uma noite de sono trabalhando, então foi muito cansativo, aí eu parei e achei mais fácil continuou aqui, por aqui pelo menos eu tendo os colegas de classe dentro da classe, eu tenho uma professora que vai me orientar naquilo que eu não sei, eu pergunto, ela vai me

dar resposta para mim, não sei para mim como para todos os alunos de classe, então e mais fácil para tirar dúvidas se eles lá fizessem a mesma maneira que faz aqui. Eu acho que também não tem muito grande interesse porque o que eles deve ganhar com isso? Então não vale muito a pena. Mas se eles tivessem o mesmo interesse em ensinar igual que ensina aqui na PUCC, aí valia a pena porque assim a gente não precisava correr atrás dessa ilusão, dessa exploração que o governo faz conosco apesar da 3ª idade passou de 50 é 3ª idade que luta para ter um conhecimento, tem que ser explorada e ir lá fazer inscrição pagar uma taxa a gente paga desde o dia que nasce até o dia que morre, estão esses estudos mostram que está pago, repago, pago, não tem que pagar mais nada, pagar o quê? Mas como são ladrões mesmo roubam mas um pouco, atacam o dinheiro da gente, então isso aí fere, atrapalha, se eles lá tivessem interesse de ensinar na sala de aula, igual que a PUC ensina aqui, os alunos nem reprovam e ninguém ficava lá mais que um ano, fechava a matéria e recebia o certificado que é importante para cada um que esta lutando por isso. Agora aqui vocês tem mais interesse em ensinar, mas já tem a grande dificuldade de que os exames não podem ser aqui porque eles não abrem mão. Então é mais um golpe que o governo solta encima da população carente do Brasil e assim eu te dou a mão, mas não te dou a mão inteira, vou te dar um dedinho e você segura nela, porque se eu te dou a mão você pega a força, é verdade, então essa é a razão. E você parte para outra, vamos continuar e no fim fazer um resumo e você volte a iluminar a sua matéria que isso que você está precisando. Porque é o que eu sempre falo, não estamos chegando no ano 2000, aonde nos viramos um palito de fósforo. Está todo mundo perdendo a cabeça e riscar, e pegar fogo, então não temos mais tempo a perder, gente. Não temos que lutar com o pente final da vida. Vamos preparar um pouco. Vamos preparar o campo. Vamos preparar a vida Vamos preparar, vamos lutar por isso. Não é que eu tenha condições de fazer a coisa mudar engatilhar uma leva atrás de mim e eu ficou aqui na frente com um pretexto não devo... é o que está acontecendo em nosso país, o povo parece que ninguém ama ninguém nem ama a si próprio, porque esses estudos que agora estão começando agora o supletivo de 1º/2º graus ou MOBREAL, meu Deus do céu... isso é ... 1900 e bolinha mas como não é de interesse do governo, ele não faz nada, se está saindo alguma, algum projeto é interesse de algumas pessoas, mesmo o que eu te falei graças a você é que existe este supletivo porque é de interesse de outras pessoas tem interesse de outros tem? não tem. Você pode ser reconhecido que o Brasil é assim eles gostam de dar valor as pessoas depois que morrem, aí colocam o nome em praça, avenida, ou final não sei onde, não adianta, eu gosto da coisa hoje... Aproveito em quanto vivo.

ANEXO 10

PROTOCOLO DE REGISTRO DE ENTREVISTA EQUIPE PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA

S- Como é que você foi trabalhar no Projeto Supletivo e quais foram suas sensações iniciais?

E- Eu estava no 3º ano e algumas pessoas da classe que trabalhavam com educação de adultos falavam positivamente disso. Eu já havia trabalhado na pré-escola, feito estágio de 1ª a 4ª série, e tinha visto alguma coisa de 5ª a 8ª série. Fiz estágio no magistério também. Assim, no final do 3º ano queria conhecer o trabalho do adulto que ainda não conhecia. Sabia que tinha um projeto do supletivo e algumas garotas da classe trabalhavam nele. Quis conhecer para ver como era antes de entrar, acho que foi mais ou menos em dezembro que fui conhecê-lo. Foi num sábado até foi você que me levou a conhecer as classes. Me chamou a atenção a classe que tinha tão poucos alunos. Já era o final do semestre. Vi o trabalho, conheci, algumas pessoas conversaram comigo, fui perguntando do adulto, me interessei e tive vontade de participar. Entrei no projeto em dezembro de 87. Uma coisa que me chamou a atenção, fazendo parte do trabalho foi que a gente discutia as coisas sempre em grupo, percebia umas atitudes que hoje também percebo em outras pessoas que quando entram que é aquela coisa muito assim impositiva. Professor faltava você não admitia que professor tivesse falta. Uma vez um professor faltou e eu fui telefonar para ele, perguntando porque não tinha comparecido, mas que falta de responsabilidade, nem ligar, os alunos estão aqui esperando. Vieram conversar comigo depois dizendo que não era bem por aí o caminho, não precisava se tão impositiva assim, podia saber através do diálogo, isso aconteceu com outras pessoas depois e eu mesma fiz a mesma colocação que a coisa não era por aquele caminho, você tinha que conversar, saber o porquê, mas de uma outra forma. Assim começamos e assumimos uma série de coisas. Tudo em conjunto, mesmo os erros e os acertos, Fazia a área de estudos em Administração Escolar, 1º/2º Graus. Tínhamos na classe, as discussões do que se passava no Projeto, lia os livros de Fayoll, Taylor, e depois discutia com o grupo mais esta atividade que está esta sendo muito taylorista, não pode ser assim, refletíamos depois caiu em nossas mãos um livro que relatava uma experiência que teve lá em CONTAGEM, Belo Horizonte, que significou bastante. Vindo a calhar com o que tentávamos fazer no Projeto, isto é todo mundo era responsável por ele. Naquela época tínhamos uma discussão que ainda hoje vejo assim, isto é pedagógico, isto é burocrático, era uma discussão forte com isso. Tinha a turminha das coisas bonitinhas e tinha a turminha que estava interessada em saber que as pessoas estavam fazendo, que na verdade eu tenho a impressão que isto não aparece muito, que a gente está conversando o tempo inteiro, não está fazendo nada, porque o trabalho burocrático todo mundo vê, qualquer pessoa vê o armário que está etiquetado, esta arrumado. Isto também é necessário, claro, mas não é fundamental. Durante algum tempo a discussão no projeto andou assim, a dicotomia entre a burocrático e o pedagógico. Tínhamos a idéia que era preciso fazer o pedagógico e se de repente o administrativo estava tomando muito tempo, o próprio grupo acabava chegando à

conclusão que devia fazer outras coisas. Tínhamos discussões bastante acirradas, sobre essas dicotomias, mas era uma coisa de crescimento. Nessas discussões não tínhamos que estar chamando atenção para a questão pessoal. Tínhamos que superar porque era mais importante o trabalho que estava sendo realizado do que o conflito pessoal. Acabei levando para a minha vida profissional hoje, essa forma de trabalho. Tínhamos sempre presente, que amanhã ou depois estaríamos saindo da faculdade, formando e fazendo Pós-graduação. Da Faculdade trabalhei numa escola de Magistério.

S- O que a levou a decidir pelo magistério enquanto profissão?

E- Eu queria dar aula. Era doida pelo magistério, desde pequenina, 4 anos, que sabia o que queria ser: professora. Aí eu fui fazer magistério contra a vontade de minha família. Se fosse por eles, eu não iria fazer. Bati o pé e falei eu vou. Em maio entrei no concurso vestibulinho, passei para escola normal. Bati o pé paguei a taxa de APM, falei estou matriculada e vou ficar aqui. Fiz o curso e também queria trabalhar. No 4º ano do Magistério fui trabalhar e aí prestei o vestibular para a faculdade. Só que quando entrei na Faculdade eu desisti do trabalho. Eu não vou dar mais aula porque eu quero fazer bem quero trabalhar bem a educação. Eu acho que trabalhando educação e fazendo faculdade eu vou ter problemas, quer dizer: ou vou deixar a escola de lado ou a Faculdade. Aí fui trabalhar naquilo que chamo de emprego comum. Fui trabalhar em banco, depois em firmas que era também para me sustentar. Quando me formei em 88, a formatura foi no dia 07 de janeiro, no dia 02 pedi demissão. Tinha chance de crescer. Até o gerente perguntou você não vai ficar? Fiz minha faculdade para exercer minha profissão, você Sonia, me convidou em abril, final de março para ser monitora. Quando entrei e comecei a entender bem como o que era, se você não estava lá para fazer a reunião podia deixar que nós assumíamos. Íamos aprendendo, íamos errando e o grupo começou a participar. Eles me achavam diferente e achavam que eu tinha que ter resposta para tudo. Assim, estavam sempre esperando, que eu dissesse alguma coisa. Que desse as regras do jogo. Eu acho que de certa forma isso acabou não acontecendo nas fases subseqüentes. As pessoas começavam a achar que a gente sabe alguma coisa mais, na verdade é exatamente o contrário. Ninguém sabe mais do que o outro. A gente pode aprender o mesmo que o outro sabe e aí fui indo, quer dizer a monitoria me favoreceu bastante porque eu podia continuar trabalhando no projeto, que era uma coisa que eu gostava. Sempre achei que educação de adultos era a vergonha do país. E assim, era muito triste ver as pessoas que precisavam voltar a estudar e não encontravam onde. Sempre tive muito cuidado com eles.

S- Você vê diferença, entre o grupo que veio da Pedagogia com o currículo antigo, com o novo agora?

E- Eu consigo ver sim, e bastante. A minha turma foi a última ou penúltima, com o currículo antigo e como falei nós passamos 2 anos discutindo educação, embora a nossa habilitação fosse administração escolar. Acho que a nossa turma teve uma visão muito mais de educação, uma visão global de educação mais até do que me parece que o grupo que está estudando agora, para ter essa formação generalizada, generalista, quer dizer não é pretensão, mas é quando se discute a questão administrativa você está discutindo sistemas,

está discutindo a situação. Eu me vejo de alguma forma, com uma visão mais global da educação tendo a especialidade em Administração Escolar do que propriamente um pedagogo que tem essa visão generalista. Não sei se isso tem a ver com professores se tem a ver com o sistema. Mas eu acho que o sistema contribui bastante. Passei 2 anos discutindo educação geral, e dois anos de especialização em Administração Escolar. A relação que se faz na sala de aula e na classe na hora de fazer estágio até no próprio trabalho, mesmo que não seja um trabalho em educação. Eu acho que você tem até condições melhores de fazer uma análise, do que tendo essa formação. Claro que isso não é determinante.

S- A formação do profissional seja ele diretor, orientador ou mesmo professor como você a analisa?

E- Eu acho que a 1ª coisa é essa coisa do coletivo, da autonomia, a possibilidade que você tem em fazer coisas e de colocar essas coisas em discussão e decidir no coletivo. Essa é uma vivência que a gente tem e acaba querendo levar para a vida profissional porque vivenciou. Foi assim com todos os problemas que nós tivemos enquanto grupo. Quer dizer todos os conflitos que nos tivemos, e não foram poucos, foram discutidos no grupo. A gente conseguia superar então essa questão do individualismo. Muito importante a leitura que se fazia a livros ou textos e fazendo essa ponte, aquilo que você aprende e aquilo que você está praticando eu acho que o nosso curso teve isso. Permitiu hoje levar as discussões da sala de aula e também porque os professores faziam essa discussão. Tem isso também. Não ficava uma coisa muito distante. As duas coisas mais importantes a questão da autonomia que tínhamos de fazer: ela vivencia da possibilidade de evidenciar e a questão da coletividade quer dizer, compromisso com a educação de modo geral acho que o supletivo foi que abriu caminho para que a gente não tivesse uma postura autoritária, fechada.

S- Analise o trabalho do professor no Projeto.

E- Acho que é uma questão de formação e compromisso. Formação pessoal que vem ao longo da vida e a contribuição que é muito marcante que pode transformar que é a academia que é a universidade com essa formação política. Os professores que se destacaram no supletivo foram professores que tinham um compromisso com a educação de adultos, eu acho que essa é a categoria que faz a diferença. O restante estava preocupado, será que vou conseguir as horas necessárias? Ele estava voltado muito mais para ele do que para o outro. Estava preocupado assim em buscar a segurança dele, buscar o aprendizado dele mas ele pode até ter mudado ao longo do tempo. Tenho encontrado, na fala do adulto nas análises que estou fazendo, análise severa do professor, dizendo que a PUCCAMP como Instituição Católica deveria dar espaço de estágio para eles, para os adultos e que não seria no projeto. Deveria ter professores compromissados, e não faltando conteúdo e os textos não sendo dados. Outros professores a gente nota que o adulto valoriza muito. Será que esse professor que conseguiu esse sucesso que chegou mais próximo à percepção, à sintomia dele com o adulto, do que aquele que estava mais preocupado talvez com o estágio, com a carga horária e assim por diante? Quer dizer deixando transparecer que aí está apenas realizando o estágio, aprendendo ou não com o adulto, cumprindo apenas um horário. O aluno percebe certamente o professor que vai motivado para a sala de aula, que tenta ouvir o que o aluno

disse, que dá um texto e fica lendo esse texto na sala de aula que não quer saber por que o aluno não veio. Uma das coisas que aprendi no projeto e que observei é que às vezes o aluno tem tanto compromisso com a aula como o professor em dá-la, em estar lá todo sábado com ele. Presenciei situações em que o aluno justificava ao professor por que ele não tinha ido na aula anterior. Quando não mais podia assistir aula, o aluno chegava e justificava ao professor: olha não vai ser possível. Às vezes o professor até conseguia fazer com que ele ficasse. Normalmente era problema de ordem familiar. Então isso acontecia assim, eu acho que o aluno, claro evidencia todo santo dia, todo sábado, está lá com pessoas, ele percebe isso. O desinteresse do professor a gente percebe mesmo como adulto na escola percebe que o professor está lá, ele é comprometido com aquilo que ele faz, aposta daquilo que faz, ou então não quer saber se tem alguém que não entendeu. Muitos professores vão até o fim, conseguem apostar, conseguem provar ao aluno que eu é importante. É preciso apostar naquilo que se acredita.

S- Como você vê a percepção do professor quanto à atuação pedagógico-administrativa?

E- Quando eu estagiei, os professores buscavam respostas com a gente. Eles tinham problemas.

É claro que tínhamos essa orientação porque se não tivéssemos a orientação não saberíamos como fazer. Poderia ser um caso ou outro que a administração poderia discutir com os professores. A orientação que tínhamos era essa. Por exemplo: todo mundo morre de medo de dar a 1ª aula. Tínhamos reuniões preparatórias, estávamos perto do aluno-professor. Conversávamos com ele no 1º dia de aula. E no final da aula, íamos conversar; como é que foi? Ou então no começo antes dele ir, dizia olha vá com tranquilidade você vai ver que vai dar tudo certo. Tinha professor que chorava, que tremia assim de cima-abaixo e a gente sempre estava perto do professor. A equipe inteira estava sempre conversando com ele e a hora que saía, e aí como é que foi sua aula? Todo sábado procurávamos conversar com o professor. Quando eles tinham problemas eles conversam com a gente. Se não soubéssemos dar resposta, procurávamos saber, e depois chamávamos o professor e conversávamos com ele. A idéia do professor é que a administração, ele chama assim de administração, quer dizer chamava na minha época de administração, passou a ser chamada de secretaria e agora está começando a mudar nestes 2 últimos semestres. Está começando a mudar mas era chamado de secretaria e as meninas eram consideradas escriturárias.

S- O fato de a equipe pedagógico-administrativa também exercer docência não contribuiu para melhor compreender o professor e as ações pedagógicas?

E- Eu acho que sim. Acho que eles têm uma visão geral. O diretor que fica longe da sala de aula não está compreendendo a fala do professor. A equipe pedagógico-administrativa, a equipe inteira, na prática, trabalha como professor também, e todo mundo tem experiência enquanto professor também. Acho que com isso eles trazem contribuições interessantes. Eles estão tendo que ter essa experiência do contato com o adulto para poder dialogar com eles, se bem que eles vêm ainda com muitas dúvidas. Estão começando a deslanchar. estão começando a andar com as próprias pernas.

S- Analise a equipe pedagógico-administrativa, ampliada, com alunos também da 2ª série.

E- É um grupo que está coeso e bem afinado. Um ponto para que isto tenha acontecido são as reuniões que fazemos todo sábado eu acho que essas reuniões é que preparam, que fortalecem o próprio grupo. As pessoas estão deixando de ser um agrupamento para ser um grupo comprometido com algumas coisas por exemplo a educação do adulto. Há necessidade de ter alunos estagiários representativos das 2^a, 3^a e 4^a séries, pois assim terão três anos para estudar e interagir com o educando-adulto. É um grupo que está agora, solicitando muitas leituras. Querem ler mais sobre o adulto. Talvez porque tenham que participar das reuniões, assumindo mais atividades pedagógico-administrativas e ao mesmo tempo a de professor, contribuindo dos dois lados. Ele tem que compreender as dificuldades que existem na sala de aula e ao mesmo tempo têm que compreender as dificuldades do diretor e do orientador e do coordenador, propondo saídas para cada situação.

TABELA I

MATRÍCULA INICIAL E CONCLUSÃO - 1º E 2º GRAUS

ESCOLA REGULAR - REDE PÚBLICA (ESTADUAL e MUNICIPAL) e PARTICULAR - ESTADO DE SÃO PAULO

1976 - 1991

Grau	ano de início	Matrícula Início	Ano de conclusão	Matrícula conclusão	% dos Concluintes	% dos evadidos (*)
1º	1976	764.216	1983	210.329	27.5	72.5
	1977	826.012	1984	220.815	26.7	73.3
	1978	894.887	1985	232.186	26.0	74.0
	1979	925.729	1986	236.941	25.6	74.4
	1980	932.899	1987	234.793	25.1	74.8
	1981	970.233	1988	257.684	26.5	73.4
	1982	980.324	1989	274.245	27.9	72.0
	1983	1.006.709	1990	299.026	29.7	70.3
	1984	1.024.013	1991	344.019	33.6	66.4
	1984	325.897	1986	144.392	44.3	55.7
2º	1985	363.786	1987	155.414	42.7	57.3
	1986	380.280	1988	165.730	43.5	56.4
	1987	381.455	1989	171.163	44.8	55.1
	1988	406.505	1990	181.696	44.6	55.3
	1989	432.654	1991	196.536	45.5	54.5

Fonte: Secretaria de Educação / SP - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais

(*) entende-se por evadidos os que abandonaram o curso, os repetentes e os transferidos.