

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ÉRICA APARECIDA KAWAKAMI

Educação de jovens e adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o
olhar avaliativo dos alunos

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

ÉRICA APARECIDA KAWAKAMI

**Educação de jovens e adultos no ensino médio: a implementação da telessala
sob o olhar avaliativo dos alunos**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia.
Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Kawakami, Érica Aparecida

Educação de jovens e adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos. Ribeirão Preto, 2007.

127 p. : il. ; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Pinto, José Marcelino de Rezende

1. Educação de jovens e adultos. 2. Telessala. 3. Telecurso 2000.

Folha de Aprovação

Érica Aparecida Kawakami

Educação de jovens e adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.
Área de Concentração: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Israel, Lindovaldo, Marcos, Vera, Maria Célia, Ednéia, Conceição, Marcia, Rosilene e Giovana. Dedico o presente estudo a esses alunos trabalhadores, como resposta a questão sempre presente: Será que alguém vai se interessar pelo que a gente diz, mesmo?

Ao Yoshiharu, meu filho. Que você abrigue em seu coraçãozinho bondoso, também a aversão por todas as formas de miséria, de injustiça, de opressão, de mentira.

Agradecimentos

Ao meu professor Zé Marcelino, pela confiança e orientação nesse percurso acadêmico, sobretudo pelo profundo respeito com que promove a relação professor –aluno, pela generosidade, pela confiança, pela humanidade, sempre tão importantes para aquele que se dedica aprender.

Ao meu pai, pela presença sempre forte, serena. Conhecedor do tempo, do vento e das matas. Cuidadoso com todas as formas de vida; eterno inconformado com as desigualdades entre os homens.

À querida Simone, por ter permitido que eu descobrisse a sua profunda amizade, presente em tantos momentos significativos que acompanharam a elaboração desse trabalho. Uma pessoa encantada!

RESUMO

KAWAKAMI, Érica Aparecida. **Educação de jovens e adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos**. 2007. 127 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

A presente investigação aborda o processo de formação de jovens e adultos desenvolvido no espaço escolar, constituindo-se numa tentativa de articular reflexões em torno da telessala no ensino médio, uma forma de ensino semipresencial organizada a partir dos programas do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho. É no campo do direito à educação que se insere a pesquisa, na qual se discute as políticas públicas direcionadas àqueles que tiveram negado o acesso, ou a permanência no sistema escolar. O estudo pretende conhecer a experiência dos alunos de uma telessala da rede estadual de ensino, tendo como referência a avaliação que estes alunos fazem do ensino oferecido. Optou-se por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, na modalidade estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a análise documental e realizadas entrevistas, apoiadas em roteiros semi-estruturados. Foram entrevistados dez alunos, dois professores, um coordenador pedagógico e um supervisor de ensino. Os procedimentos de análise dos dados envolveram o agrupamento dos depoimentos em conjuntos temáticos, considerando-se os núcleos de semelhança e observando as tendências dominantes, numa perspectiva de análise temática. Evidenciou-se, neste estudo, que o impacto da implementação da telessala como forma de educação de jovens e adultos, sob o ponto de vista dos alunos que nela ingressam, não esteve comprometido com o atendimento das necessidades educacionais dos alunos, tampouco considerou sua condição de trabalhador ou seu processo de retorno à escola. A percepção de obtenção de uma mínima aprendizagem predomina nos relatos dos alunos, os quais assinalam que a telessala não oferece condições de prosseguimento dos estudos e o mau planejamento do tempo de cada aula, que concentra um volume muito grande de conteúdos, contribui para que estas sejam muito condensadas e superficiais. Os alunos afirmam ainda que a telessala oferece, marcadamente, um processo de ensino extremamente fragmentado. Por seus percursos escolares marcados por interrupções do processo de escolarização e pelo considerável intervalo de tempo em que os alunos permaneceram afastados do sistema escolar, a linguagem e o formato que caracterizam as teleaulas não favorecem a aprendizagem. Os alunos associam a evasão da telessala aos seguintes fatores: não percepção de aprendizagem suficiente, em termos de aquisição de conhecimento e saberes significativos e reprovação na avaliação final, que é externa. Desse modo, a telessala parece desrespeitar determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e da própria Constituição Federal de 1988, ao não garantir a conclusão do ensino médio para a maior parte dos alunos. Nesse âmbito, cabe ao poder público considerar a necessidade de uma avaliação ampla e sistemática da telessala, como forma eficiente de educação de jovens e adultos e criar as condições adequadas de permanência na educação de jovens e adultos, assegurando, inclusive, as oportunidades de continuidade de estudos em outros níveis.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos. Telessala. Telecurso 2000.

ABSTRACT

KAWAKAMI, Érica Aparecida. **Education of youngsters and adults in Secondary School: the implementation of the “telessala” (television class) through the students evaluation point of view.** 2007. 127 p. Thesis (Master's) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

This study investigates the process of education of youngsters and adults developed in the school context, in order to articulate reflections about television programs for Secondary Education, more specifically the “Telecurso 2000” produced by the Roberto Marinho Foundation, that exempt the students from great part of the regular school attendance. The investigation is carried through the standpoint of the rights of education, and discusses the public policies designed for the ones to whom the access or the permanence in the school system was denied. The study aims to get acquaintance over the experience of students in a “telessala” of the public school system – that presents television programs that substitute great part of the regular classes – based on the evaluation these students elaborate over the education offered. The data collect was developed through analysis of documents and semi-structured interviews, following the qualitative method of case study. For this study, ten students, two teachers, an educational coordinator, and a teaching supervisor were interviewed. For the data analysis, the statements were grouped in thematic units, considering the similarity and the dominant tendencies, through the perspective of the thematic analysis. Through the point of view of the students of the “telessala”, the impact of the implementation of this form of education for youngsters and adults wasn’t committed with the attendance of the educational needs of these students, and didn’t consider their conditions of work and of returning to school. The perception of a very little learning obtained is predominant in the statements of the students, who mention that the “telessala” doesn’t offer conditions for the continuation of the studies, and the bad time planing of each class program, that concentrates a big amount of subjects, influences on making the classes too superficial and dense. The students point that the “telessala” offers an extremely disconnected educational process. Due to their school histories being marked by interruptions, and by the significant lapse of time that the students have spent away from the school system, the language and format of the “telessala” programs don’t facilitate the learning. The students associate quitting the “telessala” with the following factors: the non-perception of a good enough learning, evolving the acquisition of significant knowledge; and the failing on the final examination, which is an external decision. Therefore, the “telessala” seems to disrespect both the determinations of the Directions and Basis for the National Education Law number 9.394/96, and of the 1988 Federal Constitution, for not assuring the Secondary Education conclusion to most part of the students. In this context, it is up to the government to consider the necessity of a wide and systematical evaluation of the “telessala”, if it constitutes an efficient form of education for youngsters and adults, and to offer appropriate conditions for their permanence in school, assuring also opportunities of continuation for the attendance of school in other levels.

Key-words: Education of youngsters and adults. Telessala. Telecurso 2000.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 17 |
| CAPÍTULO 1: A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL..... | 21 |
| 1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O VÉRTICE DA EXCLUSÃO SOCIAL | 21 |
| 1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 27 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 | 40 |
| 1.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM NÚMEROS..... | 53 |
| 1.5 O TELECURSO 2000 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 55 |
| CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO..... | 69 |
| CAPÍTULO 3: A IMPLEMENTAÇÃO DA TELESSALA EM ESTAÇÃO CAFÉ | 75 |
| 3.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA TELESSALA..... | 75 |
| 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS DA TELESSALA | 79 |
| 3.3 OS ALUNOS COMO PROTAGONISTAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS | 83 |
| 3.4 A TELESSALA SOB O OLHAR AVALIATIVO DOS ALUNOS..... | 87 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 115 |
| APÊNDICES..... | 119 |
| ANEXOS..... | 125 |

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil implica conhecer uma pluralidade de processos e práticas formais e informais relacionadas ao desenvolvimento de capacidades, aquisição ou ampliação de conhecimentos, enriquecimento de competências técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais, promovidas por diferentes organizações ou instituições. Porém, a presente pesquisa teve a preocupação de abordar, especificamente, o processo de formação de jovens e adultos desenvolvido no espaço escolar, o qual compreende práticas de alfabetização, cursos e exames supletivos de ensino fundamental e médio e processos de educação à distância desenvolvidos por meio de veículos de comunicação como rádio, televisão ou materiais impressos (DI PIERRO E GRACIANO, 2003).

A educação de jovens e adultos no Brasil abrange categorias de alunos com especificidades bem distintas, para os quais a escola também pode ter significações diversas. Desse modo, Oliveira (1999) ressalta o fato de que o adulto que frequenta essa modalidade de ensino não é o estudante universitário; o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização; ou aquele interessado em aperfeiçoar seus conhecimentos. E o jovem também não é aquele com uma história de escolaridade regular; vestibulando; ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Ao contrário, uma ampla maioria desses alunos é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, marcadas por uma interrupção em sua trajetória escolar e entre essas pessoas, encontram-se também muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular.

Segundo Marques (1997), a afirmação de que o jovem busca a educação de jovens e adultos, em função da procura por uma colocação no mercado de trabalho, nem sempre corresponde à realidade, porque muitas vezes os alunos a procuram após estarem exercendo um trabalho remunerado, ou seja, em função de uma exigência do trabalho. Arelaro e Kruppa (2002) contribuem com a discussão assinalando que as razões que impelem os alunos para uma situação de ensino e aprendizagem ultrapassam a dimensão utilitarista de aprender para determinados fins. Muitas vezes, a interação e o convívio em grupo são fatores determinantes do retorno dos alunos ao sistema escolar, como asseguram as autoras (2002, p.102): “Há outro gosto que permeia as situações de sala de aula, o gosto humano da convivência, que se revela em diferentes situações, nas histórias de vida e no desejo de continuar a conviver no grupo, independentemente da conclusão do curso.”

A presente investigação, intitulado “Educação de jovens e adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos”, constitui-se numa tentativa de articular reflexões em torno da temática da Educação de Jovens e Adultos, delimitando seu campo de investigação junto à telessala, uma forma de ensino de presença flexível, a qual se organiza a partir dos programas do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho.

Nesse estudo, o ensino médio, embora dotado de especificidade histórica e pedagógica, será abordado nesse estudo, sob a mesma perspectiva que compreende a educação de jovens e adultos, qual seja: de políticas públicas marginais que atenderam à lógica da redução de custos e do descompromisso do Estado com o financiamento da educação básica através da focalização no ensino fundamental. Tampouco, a análise dos dados coletados esteve circunscrita ao campo específico do ensino médio, considerando muito mais a história e as vicissitudes que constituem a educação de jovens e adultos no país, pois até onde pudemos avançar na análise, ficou claro que os problemas envolvendo a telessala não se restringem ao ensino médio.

O interesse pela temática originou-se em função da reinstalação da telessala, em 2004, no município de Estação Café¹, mesmo diante de experiências anteriores (em 2002) de completo fracasso, em virtude da desistência expressiva dos alunos. Desse modo, o desejo de ouvir as pessoas jovens e adultas que se matricularam na telessala, conhecer suas trajetórias escolares e os significados que os mesmos atribuíam a essa experiência escolar tornara-se recorrente. Outro fator precipitador da definição do tema foi a atuação docente da autora junto a jovens e adultos no ensino médio regular noturno, há doze anos, no mesmo município, experiência que permitiu o vislumbre dos percursos escolares dos alunos, a proximidade com suas histórias, necessidades, conhecimentos e dificuldades, os quais marcaram intensamente a sua formação profissional.

Beisiegel (1984), ao examinar as concepções que permearam o entendimento da educação popular até aquele período, discorre que é imprescindível o envolvimento dos próprios usuários na crítica da escola e na busca pela superação dos aspectos negativos identificados na organização e no funcionamento do ensino público. Orientação ainda importante na atualidade, pois, continua o autor, como são questões que interessam criticamente às camadas populares, é fundamental que sejam analisadas, criticamente, junto com essas pessoas.

Portanto, é nessa direção que este trabalho tem como objetivo geral conhecer os significados atribuídos pelos alunos às suas experiências na telessala de ensino médio, de uma escola da rede estadual, no município de Estação Café, interior do Estado de São Paulo, procurando atender à questão de fundo: em que medida a implementação da telessala atende às necessidades educacionais dos que ingressam na educação de jovens e adultos, na perspectiva avaliativa dos próprios alunos?

Especificamente, o estudo busca conhecer:

¹ Trata-se de nome fictício, para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa e da escola, pois esta é a única instituição da rede estadual no município.

- as atividades relacionadas à implementação da telessala;
- os percursos escolares dos alunos, procurando identificar os fatores imbricados com as interrupções do processo de escolarização e, posteriormente, o retorno à escola;
- a percepção de professores, coordenador pedagógico e supervisor de ensino em relação à implementação da telessala.

Optou-se nessa pesquisa, por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, na modalidade estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a análise documental e realizadas entrevistas, apoiadas em roteiros semi-estruturados. Foram entrevistados dez alunos, dois professores, um coordenador pedagógico e um supervisor de ensino. Os procedimentos de análise dos dados envolveram o agrupamento dos depoimentos em conjuntos temáticos, considerando-se os núcleos de semelhança e observando as tendências dominantes, numa perspectiva de análise temática, conforme apresentação mais detalhada no Capítulo 2.

A apresentação do trabalho está organizada em três capítulos: o primeiro situa a educação de jovens e adultos no contexto nacional, procurando compreendê-la a partir das políticas públicas historicamente voltadas a esse campo da educação e delimita o foco da investigação - a telessala, a partir do programa Telecurso 2000, no contexto da educação a distância; o segundo apresenta e discute os resultados do estudo em relação à telessala, essencialmente sob o ponto de vista dos alunos envolvidos com a mesma; o terceiro contém as conclusões da pesquisa e aponta uma perspectiva em relação ao objeto estudado.

Capítulo 1

CAPÍTULO 1: A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No campo da educação, como em todos os outros setores da prática coletiva, a estrutura não igualitária da sociedade de classes impõe limites às possibilidades de democratização e ergue obstáculos contra a melhoria da condição de existência popular. Mas, são limites flexíveis e podem ser ampliados. Acredito que um dos caminhos para se chegar a essa escola de fato esteja exatamente na articulação entre as expectativas da população e as possibilidades críticas inerentes à teoria (Celso de Rui Beisiegel, 1984).

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O VÉRTICE DA EXCLUSÃO SOCIAL

A proposta de educação de jovens e adultos no Brasil caracteriza-se como importante modalidade de ensino, principalmente às classes trabalhadoras que, diante da complexidade dos históricos problemas educacionais brasileiros, associados a políticas econômicas excludentes, não tiveram acesso na infância ou na juventude, aos conhecimentos formais que a sociedade letrada tem à sua disposição. É no campo do direito à educação que se insere a presente investigação, na qual se considera o questionamento da intervenção estatal e as ações que protagonizam a superação da exclusão de grandes setores da população, compreendida como um componente histórico de não atendimento do direito à educação.

De acordo com Paiva (1984), vários fatores contribuíram para a não elevação do nível de instrução das massas no Brasil: o país não enfrentou as exigências religiosas que conduziram à generalização da capacidade de ler e escrever sem correspondência visível com as necessidades do sistema produtivo, como aconteceu em países da Europa e Estados Unidos, a vida econômica de um país escravocrata de economia agro-exportadora não fazia

tal exigência e os ideais liberais que no século XIX impulsionaram outros países do continente a lutar pela independência e pela república, arrastando nessa luta os ideais da democratização do ensino, não faziam sentido num país de independência outorgada e monárquica.

Os milhões de brasileiros em situação de analfabetismo total ou funcional têm seus direitos fundamentais negados reiteradamente, geração após geração e esse processo é, sem dúvida, inconcebível em uma sociedade que pretende garantir a promoção dos direitos humanos e da inclusão social. Sob a dimensão político-pedagógica, compreender a educação de jovens e adultos significa refletir sobre inclusão social, sobre como inserir de fato uma população numa sociedade de direitos. Significa também a compreensão e a busca de formas de superação para as discriminações de classe, de gênero, de raça e também de idade, produtos de modelo econômico, social e político individualista e segregador (ARELARO e KRUPPA, 2002).

A respeito do analfabetismo no Brasil, a observação dos levantamentos quantitativos disponíveis revela aspectos fundamentais para a compreensão da educação de jovens e adultos dentro de um contexto de significativas desigualdades sociais e econômicas. Ao debruçar-se sobre as taxas de analfabetismo, Di Pierro (2003) constatou que as mesmas confirmam a regionalização da desigualdade social existente no país, pois enquanto na Região Sul a taxa de analfabetismo absoluto em 2001 era de 10,2% entre as pessoas de 15 anos ou mais e no Sudeste 7,1%, no Nordeste a mesma era equivalente a 24,3%. Desigualdade evidente também entre a população negra com taxa de analfabetismo de 20%, para essa mesma etária e a população branca com taxa de 8,3%. Segundo a mesma autora, em 2001, a taxa de analfabetismo entre as pessoas cujo rendimento familiar ficava entre cinco e dez salários mínimos mensais era de 4,7%, enquanto que entre os que viviam em famílias cuja renda mensal era inferior a um salário mínimo, a taxa elevava-se para 28,8%.

Os acentuados contrastes regionais refletem-se nas taxas de analfabetismo também com forte concentração espacial, nas populações da zona rural e periferia das grandes cidades e geracional, na população com mais de 30 anos (INEP, 2000).

Nesse contexto, é importante explicitar a concepção de exclusão social que permeia esse estudo: tendo em vista que a exclusão social remete a uma noção controvertida, justamente pela heterogeneidade de seus usos, ela será compreendida segundo o posicionamento do sociólogo francês Robert Castel (1995), o qual esclarece que os traços constitutivos essenciais das situações denominadas indiscriminadamente de “exclusão” não se encontram nas situações em si mesmas, eles são, antes, produtos de processos que atravessam o conjunto da sociedade e se originam no centro e não na periferia da vida social. Embora o termo exclusão tenha se expandido, a categoria continuou a se caracterizar a partir de uma deficiência pessoal, ou seja, frequentemente ainda se atribui às pessoas, as causas da exclusão. O autor compreende os “sobrantes”, termo que ele utiliza para se referir às pessoas que se tornaram inválidas pela conjuntura econômica, como decorrentes de novas exigências da competitividade, da concorrência, da redução das oportunidades de emprego. O “excluído” é, então, um “desfiliado” cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrios anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis. Isso implica, portanto, a necessidade de se interrogar sobre as dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios atuais. Trata-se de analisar o mecanismo que gera a inclusão, como sendo o mesmo que gera a exclusão e compreendê-lo como parte de um processo geral de desestabilização da condição salarial, no centro mesmo dos processos da produção e da distribuição das riquezas sociais.

No campo da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, essa exclusão refere-se a milhões de pessoas que não tiveram acesso à escola ou permanecem à margem da escola ou inseridos no contexto escolar embora à margem da aprendizagem ou aprendendo sem saber o

que fazer com o conteúdo aprendido, conforme se encontra no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Exclusão que significa estar à parte da participação social, das oportunidades de emprego, da renda e das condições essenciais de cuidado com a saúde, alimentação, habitação e educação. Exclusão, portanto, do exercício efetivo da cidadania.

Nessa direção, Oliveira (1999) assegura que o primeiro traço relevante na compreensão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil situa-se, com efeito, na exclusão da escola regular e na inadequação da escola aos jovens e adultos que nela ingressam. A própria linguagem escolar mostra-se, muitas vezes, propulsora da exclusão, um obstáculo maior à aprendizagem do que o próprio conteúdo, pois frequentemente os currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes em fluxo de escolaridade regular. Paulo Freire (1996), ao contrário, considera o respeito aos saberes dos educandos uma exigência do ensino, compreendendo o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, sugere que a escola promova propostas pedagógicas fundadas nas relações com os alunos, discutindo com eles, na verdade, estabelecendo o que chama de “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Na verdade, compreender os grupos formados nas salas de educação de jovens e adultos implica compreender a dinâmica que se instala no convívio entre as diferenças de idade, de interesses, de experiências sócio-culturais. Desse modo, as situações de convivência social acabam por agregar essas diferenças, como assinalam Arelaro e Kruppa (2002). No entanto, analisam as autoras, visões simplistas têm conduzido à formação de salas por grupos homogêneos de idade e por determinações dos conteúdos predominantemente em função de controle e aumento de produtividade, em detrimento da preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem ou da construção de formas solidárias de viver a vida. Mais especificamente, afirmam as autoras (2002, p.103):

A sobrevivência no meio urbano ou no rural não se faz pela separação de idades, mas pelas ações interativas de diversas idades na busca dessa sobrevivência, o que é altamente rico como experiência. Os pequenos aprendem/ensinam os maiores e juntos potencializam as precárias formas de sobrevivência.

Nesse sentido, asseguram as autoras, a educação de jovens e adultos, para se viabilizar, geralmente requer a desconstrução dos espaços burocratizados da escola formal e a redefinição do tempo pedagógico.

Pode-se refletir sobre a educação de jovens e adultos no Brasil procurando compreendê-la dentro de um contexto educacional no qual o ensino fundamental regular tem contribuído para engendrar alunos para essa modalidade de ensino, pois embora muitos fiquem até oito anos na escola, há os que não conseguem avançar além das séries iniciais. Ainda outros, concluem o ensino fundamental, mas não permanecem cursando o ensino médio regular, encaminhando-se para a educação de jovens e adultos. Observando-se os dados informados na Tabela 1, percebe-se que do total de alunos matriculados no ensino fundamental e médio regular, 20% são reprovados tanto em um como em outro nível de ensino. E ainda 5,4% desses alunos se evadem do ensino fundamental e 7,6% do ensino médio regular. E embora, em média, os alunos permaneçam no ensino fundamental regular durante 8,5 anos, concluem em média apenas 6,6 séries, implicando numa taxa média de conclusão de apenas 62,3%. Quanto aos alunos matriculados no ensino médio regular, embora permaneçam, em média, 3,3 anos na escola, chegam a concluir em média apenas 2,5 séries, o que resulta numa taxa média de conclusão de 74,9%. Assim, é possível afirmar que dentre os 37,7% dos alunos que não chegam a concluir o ensino fundamental regular e dentre os 25,1% dos que não concluem o ensino médio regular está incluída uma demanda potencial para a educação de jovens e adultos.

Tabela 1 - Taxa de repetência, evasão e indicadores de desempenho no ensino regular fundamental e médio - 2001

| Nível de Ensino (regular) | Taxa de repetência | Taxa de evasão | Indicadores de Desempenho | | |
|------------------------------|-----------------------|-------------------|---|--|--|
| | | | Tempo médio esperado de permanência | Número médio esperado de séries concluídas | Taxa média esperada de conclusão |
| Ensino Fundamental | 20,0 | 5,4 | 8,5 | 6,6 | 62,3 |
| Ensino Médio | 20,2 | 7,6 | 3,3 | 2,5 | 74,9 |

Fonte: MEC/INEP

Complementando essas desastrosas taxas apresentadas, contribuem para ampliar a demanda potencial por essa modalidade educativa 16,3 milhões de pessoas analfabetas, das 119,5 milhões entre 15 anos ou mais de idade, 30,6 milhões de pessoas com menos de 4 anos de estudo (séries concluídas entre a população com 15 anos ou mais fora da escola,) e 31,8 milhões de pessoas com 4 a 7 anos de estudo (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Retomando a questão da exclusão do ensino regular, um estudo que também contribui para refletir como o próprio sistema de ensino muitas vezes é fator de 'expulsão' de alunos de sua rede, pode ser encontrado no trabalho desenvolvido por Pinto et al (2000), acerca do analfabetismo no país. Os autores constataram que 35% das pessoas analfabetas no país já haviam freqüentado a escola e apontam, entre inúmeras razões para o fracasso na alfabetização, a escola de baixa qualidade e o despreparo da rede de ensino para lidar com essa população.

Embora tenha alcançado amplos segmentos da população, a ampliação da oferta de vagas nas escolas, segundo Di Pierro (2000), não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, fato que, associado às precárias condições de vida de um número importante de pessoas, contribui para produzir experiências de fracasso, repetência e abandono de inúmeras crianças e jovens das escolas. A autora define esse quadro como um novo modo de exclusão educacional, no qual as crianças são excluídas não mais por ausência

de vagas, mas por ingressarem nas escolas e não lograrem aprendizagem exitosas, sendo, portanto, excluídas antes mesmo de finalizar um nível de ensino. Em decorrência desse processo, um considerável número de jovens e adultos não conseguiu aprender o suficiente para empregar autonomamente os conhecimentos adquiridos na escola, em seu dia-a-dia, sendo finalmente qualificados como analfabetos funcionais².

Assim, pode-se tomar para a educação de jovens e adultos a preocupação declarada por Castel (1995, p.26), a respeito de como se define o destino dos “excluídos”:

Se nada de mais profundo for feito, a “luta contra a exclusão” corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social. Esses empreendimentos não são inúteis, mas deter-se neles implica na renúncia de intervir sobre o processo que produz estas situações.

1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos, no Brasil, não figurou entre as principais preocupações educacionais do poder público, tanto em relação aos recursos financeiros a ela destinados, quanto à falta de condições políticas para o seu desenvolvimento, como revela, a seguir, a sua história.

Segundo Paiva (1984), a estrutura socioeconômica e a vida religiosa no Brasil Colônia não exigiam a difusão da escola, tampouco a tradição liberal tinha se solidificado o suficiente para conduzir à outras decisões relativas à educação das massas. Nesse período, as informações de prática educativa de pessoas adultas referem-se ao exercício missionário de

² Incapacidade de utilizar a leitura, a escrita e o cálculo diante das demandas do contexto social no qual está inserida a pessoa. Segundo a Unesco, pessoa com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas).

religiosos, através da doutrinação evangélica, cuja intenção era a difusão do catolicismo e o abrandamento das resistências indígenas e combate aos cultos africanos, convertendo-as em cristãos submissos e obedientes, ou seja, ensinavam-se as normas de comportamento e habilidades condizentes com o funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e escravos negros e posteriormente aos colonizadores e seus filhos (DI PIERRO, 2000; PAIVA, 1983).

Com o desmantelamento da estrutura administrativa de ensino, em conseqüência da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a próxima referência sobre a educação de adultos pode ser encontrada na primeira Constituição Brasileira, de 1824, especificamente no Artigo 179, inciso 32, no qual afirma-se que a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros será garantida pela Constituição do Império, entre outras maneiras, pela instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. No entanto, essa garantia, segundo Di Pierro (2000), não passou de uma intenção legal, pois considerava-se cidadão apenas a elite econômica do período, associado ao fato de que, em função do ato adicional de 1834, às províncias coube a responsabilidade da educação básica à maioria mais carente e ao governo imperial a educação de estreita faixa da população, as elites, o que representava claramente a determinação, na legislação, da estrutura social vigente e a expressão dos interesses da classe dominante, a aristocracia rural.

Embora expressando ideais liberais, como o estabelecimento da gratuidade do ensino elementar pela Constituição de 1824, a interpretação do Ato Adicional de 1834 impunha importantes restrições à difusão do ensino elementar, pois impedia a União de auxiliar as províncias no desenvolvimento do descentralizado sistema de ensino (PAIVA, 1984).

Em 1876, identificam-se os primeiros registros do ensino noturno para adultos, denominado Educação ou Instrução Popular, a qual não terá significativo investimento até os primeiros vinte e cinco anos do regime republicano, pois a maior parte da população vivia no

campo e não havia interesse das elites oligárquicas em promover a sua educação. A escolarização só se vincularia ao critério de ascensão social a partir da Lei Saraiva de 1882, incorporada à Constituição Federal de 1891 (PAIVA, 1983).

A Constituição de 1891, ao restabelecer a dualidade de sistemas, iniciada desde o Império, expressava o descompromisso da União pelo ensino elementar e oficializou a distância existente entre a privilegiada educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação de amplas camadas sociais marginalizadas (escola primária e escola profissional), condicionada à fragilidade financeira das províncias e aos interesses das oligarquias regionais, que as controlavam politicamente, situação que novamente refletia a organização social brasileira (ROMANELLI, 1985 e DI PIERRO, 2000).

A década de 1920, sob as influências da obra de José Veríssimo, a ‘Educação Nacional’, de 1890 e do primeiro trabalho de Carneiro Leão, ‘A Educação’, de 1909, antecipa a mobilização de educadores e da população em torno de novas exigências educacionais, como a necessidade de ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade da educação. Nesse período, em que se geraram condições para a difusão do ideário liberal na sociedade brasileira, a questão da democratização do ensino pôde ser retomada, pois se tornava necessário, segundo Paiva (1984), persuadir a população concentrada nos centros urbanos da igualdade burguesa e da eficiência de seu instrumento: a democratização do ensino.

As transformações sociais decorrentes do processo de industrialização no país, representado pela Revolução de 1930, com urbanização intensa, industrialização vinculada à Primeira Guerra Mundial, tentativas de recomposição do poder político e a necessidade de assegurar a integração nacional (em função da intensificação do movimento operário, em conexão com a imigração) foram relevantes na instauração das preocupações com o ensino

público no país. Assim, as políticas de nacionalização e aculturação dos imigrantes e seus descendentes, a afirmação do trabalho livre e assalariado, o irromper das revoltas armadas que definiu o tenentismo, a Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, os quais tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária, propiciaram condições favoráveis também à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Tratava-se, conforme explicita Paiva (1983), de defender como sendo dever do Estado o ensino das classes trabalhadoras, uma vez que a sua difusão era compreendida como importante instrumento de estabilidade da estrutura de poder, para evitar os problemas de agitação da sociedade, ao mesmo tempo em que a luta contra o analfabetismo, transformando-se em causa de todos os problemas nacionais, constitui-se num fenômeno de entusiasmo pela Educação.

Romanelli (1985) afirma que no Brasil de estrutura oligárquica, as necessidades de instrução, em termos de propósitos reais, não estavam postas nem à população, nem aos poderes constituídos. A organização político-social e econômica implantada na década de 30, é que contribuiu para remodelar as aspirações sociais relativas à educação e, conseqüentemente, a ação do próprio Estado. Segundo a autora (1985, p.45):

Entretanto, o nacionalismo educacional desejado e provocado pela burguesia urbano-industrial, que busca com a difusão do ensino, ampliar suas bases de representação eleitoral (enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas), para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação.

Como aponta Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos é reconhecida, pela primeira vez, na Constituição de 1934, com um Plano Nacional de Educação que incluía o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendido também aos adultos.

Foi a partir dessa década, com o movimento de ampliação da oferta de ensino básico regular, impulsionada pelo Governo Federal, especialmente nos anos 40, que essa modalidade de educação firma-se como um problema de política nacional, pois as medidas que permitiram uma expansão mais significativa da rede pública de ensino foram tomadas somente no final do período ditatorial e implementadas depois de 1945, conforme esclarece Paiva (1984).

A partir de 1940, passa a se estruturar uma política nacional de educação de adultos com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o país. Di Pierro (2000) elucida que a extensão das oportunidades educacionais a uma parcela maior da população funcionava como meio de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos e a qualificação mínima da força de trabalho era compreendida como condição para o desenvolvimento nacional, nos moldes almejados pelo governo federal.

Em 1945, relata Di Pierro (2000), com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942, estabeleceu-se que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num Plano Geral de Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Concomitantemente, a preocupação internacional com o papel da educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações subdesenvolvidas reforçava sua relevância. Após 1945, com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, a educação de adultos é incorporada à preocupação geral com a universalização da educação básica regular, em função da necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo federal, com a integração de contingentes de imigrantes, associada à necessidade de incrementar a produção nas indústrias.

Esse período, complementa Paiva (1984), implicou em crescentes necessidades de rápida multiplicação de mão-de-obra alfabetizada e qualificada, provocada pelo processo de substituição de importações e pelo retorno da crença nos “poderes da educação”, após a Segunda Guerra Mundial. A esse processo correspondeu o avanço da Campanha de

Educação de Adolescentes e Adultos, posteriormente, da Campanha Nacional de Educação Rural e da ampliação da rede elementar de ensino, com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Como ressalta a autora (1984, p. 25):

A necessidade de reconversão política das massas fascistas européias e de medidas preventivas contra eventual ressurgimento de regimes ditatoriais foi traduzida na América Latina- através, especialmente, da atuação de organismos internacionais como a UNESCO – por pressões pela democratização do ensino elementar e pela promoção de campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos. As iniciativas geradas por tal pressão representaram, portanto, um esforço de ampliação da cidadania e – ao menos a nível declamatório - a uma estratégia de controle de tendências radicais de direita das massas.

Em 1947, é instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação, cuja finalidade era a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos Planos Anuais do Ensino Supletivo. Lourenço Filho dá início às atividades da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, desencadeando um processo em massa que alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no país. Beisiegel (1997) explica que Lourenço Filho acreditava que o direito de todos à educação, estabelecido constitucionalmente, significava a extensão da educação fundamental a crianças, adolescentes e adultos, de ambos os sexos. Assim, a educação do adulto analfabeto se inscreveria como elemento privilegiado no esforço mais amplo de elevação dos níveis educacionais do país e, juntamente com a educação básica das crianças, seriam componentes indissociáveis nesse processo. Afirma o autor (1997, p.31):

A natureza dessa educação necessária a todos os brasileiros foi sistematicamente reafirmada pelo educador em seus escritos da época: tratava-se de uma educação de base, ou educação fundamental, entendidas como o processo educativo capaz de proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura [...] e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social.

As ações de alfabetização promovidas pela Campanha não tiveram o mesmo sucesso nas diferentes localidades do país, de modo que ela é extinta ao final de 1950. Por ocasião do início da Campanha, o analfabetismo era compreendido como fator precipitador de uma situação econômica, social e cultural miserável e não como consequência dessa condição, o que legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado socialmente com a criança. No entanto, durante a Campanha, idéias preconceituosas sobre o analfabetismo adulto puderam ser criticadas, de modo que seus saberes e capacidades foram reconhecidos (BRASIL, 1999). A Campanha de 1947 teve importante papel por impulsionar a criação de infra-estrutura em estados e municípios, para atender à educação de jovens e adultos.

No final da década de 50, as críticas às campanhas de educação de adultos (Campanha de 1947, Campanha Nacional de Educação Rural de 1952, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958) dirigiam-se tanto às suas limitações do ponto de vista administrativo e financeiro, à orientação pedagógica que definiam essas campanhas como ao caráter superficial do aprendizado que as mesmas pretendiam efetivar em um curto período da alfabetização (dois a sete meses), além da inadequação dos métodos utilizados à população adulta e às diferentes regiões do país. Nesse período (1959 a 1964), intensifica-se a busca de maior eficiência metodológica e de inovações no campo da educação de adultos, reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política porque se apoiava no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos. Mas também representava a disputa política dos grupos para assegurar a sustentação de suas propostas por meio da prática educacional, de modo a propulsar um amplo movimento de valorização da cultura popular (DI PIERRO, 2000).

Sobretudo nos primeiros anos da década de 60, a educação fundamental comum, dirigida a adultos, começou a ser progressivamente problematizada, gerando o confronto

entre as diversas concepções educativas que disputavam a direção da sociedade. Nesse período, experiências relevantes contribuíram para o desenvolvimento de teoria e ações, implicando novas orientações da educação popular no país, conforme esclarece Beisiegel (1984).

De fato, na década de 60, Paulo Freire desenvolve um pensamento pedagógico e uma proposta para a alfabetização de adultos que inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país. Num contexto de evidente preocupação com a redefinição das características da educação de adultos, a qual ainda reproduzia as ações e características da educação destinada às crianças. A partir dessas novas diretrizes, educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, Programa Nacional de Alfabetização do MEC e dos Centros de Cultura Popular (CPC) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) passaram a se organizar e desenvolver suas novas práticas. Em função da articulação desses grupos e da demanda em torno do governo federal para que apoiasse as ações dos educadores e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas nesse campo, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, em 1964.

O discurso em torno do analfabetismo sofre, então, um deslocamento, passando a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social extremamente desigual do país. Esta mudança de perspectiva ocorreu em virtude da difusão dos ideais pedagógicos de Paulo Freire, os quais tinham um forte componente político e ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Paulo Freire tomava o educando como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável, propondo uma ação educativa que desenvolvesse nos educandos a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação, através

da problematização da realidade. A compreensão da alfabetização, como um processo que exige continuidade e sedimentação, pode ser considerada um avanço importante alcançado a partir das experiências de alfabetização, fundamentadas no modelo da alfabetização conscientizadora, principiada por Paulo Freire, nos anos 60 (BRASIL, 1999).

Com a ruptura política desencadeada pelo golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos. Somente determinados programas de caráter conservador foram consentidos ou incentivados como ocorreu com a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), dirigida por evangélicos norte-americanos, que servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar. No entanto, a escolarização básica de jovens e adultos, reconhecida como um importante canal de mediação com a sociedade e como instrumento de promoção do desenvolvimento do país, com baixo nível de escolaridade da população, não foi descartada.

Em consequência, em 1967, houve a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), através da Lei n. 5.379 de 15 de dezembro desse ano (realizado por um grupo interministerial como opção à Cruzada ABC), cujo objetivo era promover a alfabetização funcional e a educação de adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Apesar da ênfase na pessoa, o objetivo primordial dessa iniciativa limitava-se a fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação humana. Aliás, conforme sintetizou Vera Masagão, em um debate sobre os temas da alfabetização e do analfabetismo (AÇÃO EDUCATIVA, 2003), o propósito do Mobral era combater os movimentos de alfabetização, os círculos populares de cultura inspirados em Paulo Freire, tanto que foram impostos materiais didáticos altamente centralizados, com forte presença da ideologia da educação como investimento, combinada à ideologização política, moral e cívica e esvaziamento de todo

sentido crítico e problematizador, demonstrando que o movimento era fortemente comprometido com a ditadura militar.

Inicialmente, o MOBRAL atuava a partir do Programa de Alfabetização (de 1970) e do Programa de Educação Integrada (PEI), posteriormente, outros programas foram implementados pelo MOBRAL, o qual firmou convênios com comissões municipais, secretarias de educação, instituições privadas de caráter confessional ou não e órgãos governamentais, como com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, através do Projeto Minerva e com o Centro Brasileiro de TV Educativa (DI PIERRO, 2000).

A partir de 1969, segundo Paiva (1982), o MOBRAL vai se configurando como um programa de duplo objetivo: responder aos marginalizados do sistema escolar e atender às pretensões políticas dos governos militares, de ampliar as bases sociais de legitimidade do sistema, servindo como instrumento de obtenção de informações sobre os municípios no interior do país e instrumento de segurança interna.

Di Pierro (2000), afirma que o Mobral foi implantado com três características básicas que propiciavam a instauração de uma estrutura condizente com o objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário. A mobilidade e autonomia do movimento eram garantidas pelo fato de que seus recursos financeiros independiam de verbas orçamentárias, a organização operacional descentralizada assegurava o seu amplo alcance (pois setores sociais mais identificados com a estrutura do governo se encarregavam de executar o movimento através de comissões espalhadas nos municípios) e a centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores tinham como objetivo garantir uma homogeneidade de atitudes para que as orientações gerais do movimento se implantassem. O Mobral configurou-se em um programa territorialmente difuso, mas centralizado no plano político-pedagógico, padrão que se repetiu nos anos 70, na

implementação dos Exames Supletivos e dos Centros de Estudos Supletivos de frequência não obrigatória, entre outros programas, como aponta a autora.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692 regulamenta o Ensino Supletivo, o qual representou uma importante dimensão do projeto educacional do regime militar. A lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo (IV) específico para a educação de jovens e adultos e, embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia-a como um direito de cidadania. A implantação do Ensino Supletivo era resultado, portanto, da ampliação do direito à escolarização, às pessoas impedidas de freqüentar a escola durante a infância e a adolescência (HADDAD, 1997).

Di Pierro (2000) assegura que o Ensino Supletivo atenderia tanto ao propósito de recuperar a defasagem daqueles que não puderam realizar sua escolarização na época adequada quanto ao de propiciar condições, através da sistematização e atualização de conhecimentos, para que a força de trabalho formada pudesse acompanhar o movimento de modernização e desenvolvimento nacional. Por isso mesmo, priorizava os cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho. A autora esclarece que o Ensino Supletivo foi definido como um subsistema integrado, independente do ensino regular, cuja doutrina e metodologia eram apropriadas aos grandes números, característicos desta linha de escolarização e organizava-se para desempenhar quatro funções: a Suplência para suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos, através de cursos e exames; o Suprimento para proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte; a Aprendizagem e Qualificação que correspondiam, respectivamente, à formação no trabalho (SENAI e SENAC) e à profissionalização através de formação de recursos humanos para o trabalho.

Tendo em vista a preocupação de ater-se metodologicamente à racionalização dos meios e aos grandes números a serem atendidos, o Ensino Supletivo se propôs a realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria, deslocando-se, portanto, do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. A respeito da atuação do Ensino Supletivo no contexto dos interesses do regime militar, Di Pierro (2000, p.118) observa que:

O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção, procuraram manter a “ordem” econômica e política. Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBREAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

As reformas educacionais no período podem ser destacadas como aspectos positivos, pois os serviços de educação de adultos foram, no plano formal, estendidos aos níveis do ensino fundamental e médio, as possibilidades de acesso à formação profissional ampliadas e a legislação e documentos de apoio recomendavam que os professores recebessem formação específica para essa modalidade. No entanto, atenta a autora (2005), o Estado, ao se desincumbir das responsabilidades pela gratuidade e expansão da oferta, relegou a educação de jovens e adultos aos interesses do ensino privado. E o Ensino Supletivo, atendendo ao “apelo modernizador” da educação a distância, incorporou as normas tecnicistas que fundamentaram a difusão das formas de educação não presencial em Centros de Estudos Supletivos e junto a programas de ensino à distância via rádio e televisão (telecursos).

Retomando a análise da atuação do Mobral, é possível constatar que o mesmo destinava pouco tempo à alfabetização e empregava critérios de verificação da aprendizagem

que minimizavam a confiabilidade dos indicadores por ele produzidos. Portanto, sem ter cumprido a finalidade para a qual foi fundado (extinguir em dez anos o analfabetismo) e estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o Mobral, perdendo apoio e legitimidade, foi extinto em 1985, após ter dominado o campo da educação de adultos no período compreendido entre o Golpe Militar e a década de 80, quando é substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

A Fundação Educar, continua Di Pierro (2000), eximiu-se da função de executar diretamente os programas de educação de jovens e adultos, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas conveniadas à Fundação. Esta se diferenciava do Mobral, pois era subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau do MEC e transformara-se em órgão de fomento e apoio técnico (e não mais instituição de execução direta), tendo como funções: promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades desenvolvidas. A Fundação mantinha relativa descentralização das atividades e apresentou uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos, pois dedicou recursos vinculados ao desenvolvimento e manutenção da educação dos três níveis de governo.

Nesse momento, em função do processo de redemocratização política do país, ampliam-se as possibilidades de experimentação e inovação pedagógica na área da educação de jovens e adultos e as práticas pedagógicas acumuladas no campo da educação popular retomaram visibilidade nas universidades e influenciaram iniciativas públicas e comunitárias de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2000).

1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A promulgação da Constituição de 1988 significou a ampliação do dever do Estado em relação a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria (artigo 208), determinando que o mínimo de 50% dos recursos vinculados à educação (dos três níveis de governo) fossem aplicados em prol da eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, dentro de dez anos (artigo 60 das Disposições Transitórias), conforme examina Beisiegel (1997). De acordo com a análise do autor, embora se afirme que os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, 2º parágrafo), não está explícita na Constituição, a obrigatoriedade dos municípios em atender ao dever constitucional pela demanda na educação de jovens e adultos, assim como fica indefinida a responsabilização no caso da não oferta de ensino fundamental aos jovens e adultos analfabetos.

Portanto, a Constituição firma uma intencionalidade política e reconhece socialmente os direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Entretanto, como conclui Di Pierro (2000), no período da redemocratização, a educação de jovens e adultos é marcada pela contradição entre a afirmação legal do direito à educação básica e sua negação pelas políticas públicas concretas.

No início do governo Fernando Collor de Mello (1990-1993), em meio à reforma administrativa, ocorre a extinção da Fundação Educar, em função do enxugamento da máquina administrativa e da retirada de subsídios estatais. A extinção da Fundação Educar, conforme elucida Di Pierro (2000), assinalou o início do processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos ao representar a transferência direta de

responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios, eximindo-se, aquela, da participação direta da prestação de serviços educativos.

Com o propósito de substituir a atuação da extinta Fundação Educar, o governo cria o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no entanto, desacreditado e sem apoio financeiro e político, foi abandonado pelo Vice- Presidente da República Itamar Franco, quando assume o poder. Com efeito, o discurso da inclusão que conquistava espaço anteriormente fora substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades com restrição de direitos. Observa-se que com a extinção da Fundação Educar, em 1990, há um esvaziamento em termos de políticas públicas para o segmento, pois o Governo Federal era a esfera principal de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos no país. Na década de 90, a falta de políticas públicas para ampliar o atendimento da demanda para a educação de jovens e adultos esteve também associada à carência de materiais didáticos de apoio (Di Pierro, 2000).

A partir de 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tem início uma grande reforma educacional, fundamentada no preceito da contenção do gasto público, cujo propósito era a descentralização dos encargos financeiros com a educação. Desse modo, estabeleceu-se a racionalização e redistribuição do gasto público direcionando-o ao ensino fundamental obrigatório (em consonância com os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial), marginalizando a educação básica de jovens e adultos no contexto das prioridades de política educacional, caracterizando a década de 1990 como período marcado pela relativização dos direitos educativos de pessoas jovens e adultas, conforme argumenta a autora. Com efeito, o MEC deixa de atuar na coordenação, ação supletiva e redistribuição na provisão da educação básica de jovens e adultos.

O Governo Fernando Henrique simplesmente ignora o Plano Decenal de Política Educacional, concluído em 1994, o qual fixava metas para prover oportunidades de acesso e continuidade no ensino fundamental a pessoas analfabetas e jovens e adultos com baixa escolarização. Nesse mesmo governo, a aprovação da Emenda Constitucional 14 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, no final de 1996, estabelece um marco importante no processo de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas no cenário das políticas públicas, sufocando um movimento inclusivo dos direitos por educação dos últimos cinquenta anos, conforme registra Haddad (1997).

Aliás, continua o autor, no capítulo IX (Das Disposições Transitórias), no artigo 87 da referida lei, que institui a Década da Educação, simplesmente não se faz nenhuma referência ao analfabetismo, ignorando completamente os compromissos assumidos no Plano Decenal de Educação de 1993. Outro fato que complementou esse quadro de destituição de direitos foi a nova redação dada ao artigo 60 das Disposições Transitórias, referida anteriormente, pois ao recuar na empreitada contra o analfabetismo, o Governo Fernando Henrique permitiu que a LDB fosse indiferente à educação fundamental de pessoas jovens e adultas.

No plano legal esse processo de desqualificação teve início, conforme aponta Haddad (1997), quando a Proposta de Emenda Constitucional nº. 233, transformada em Projeto de Lei nº. 92/96, foi apresentada pelo governo, pois através de uma perspicaz alteração na redação dos incisos I e II do artigo 208 da Constituição, a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, embora mantida, suprimia-se a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público de acesso ao ensino fundamental apenas ao ensino regular.

Outro aspecto a ser destacados em relação à LDB, diz respeito à integração dos subsistemas de ensino regular e supletivo, permitindo a flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos, os quais foram estendidos ao ensino básico em sua totalidade, conforme observa Di Pierro (2000).

Observando-se ainda a nova LDB, percebe-se que apenas dois artigos (art. 37 e 38) tratam especificamente dessa modalidade de ensino:

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

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

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

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

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

– no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

O Art. 37, em termos muito gerais, refere-se ao aluno da Educação de Jovens e Adultos, ao ensino gratuito mediante cursos e exames e à viabilização do acesso e permanência do trabalhador na escola por parte do Poder Público. Aliás, a leitura dos parágrafos 1º e 2º permite constatar que a aprovação da nova lei não significou avanços em relação à educação de jovens e adultos, pois sequer considerou-se no projeto da Câmara as possibilidades de professores especializados para esta modalidade de ensino e uma organização escolar flexível que permitisse um ensino a partir de outros referenciais que não os da escola regular (HADDAD, 1997).

Quanto ao Art. 38, esse autoriza o rebaixamento das idades mínimas requeridas para matrículas em cursos e realização de exames em educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, a partir de quinze e dezoito anos, respectivamente. Na Lei 5.692/91, as

idades mínimas eram 18 anos para o ensino fundamental e 21 anos para o ensino médio. Di Pierro (2001) analisa que esse rebaixamento progressivamente foi caracterizando a população dos cursos supletivos como mais jovem e urbana, nesse sentido, assevera que a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de aceleração de estudos para adolescentes e jovens com trajetória escolar malsucedida (dificuldade de acesso e permanência no ensino fundamental regular).

Segundo a autora, essa dimensão da educação de jovens e adultos constitui-se um novo desafio aos educadores, que tem de lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Dessa forma, os cursos de educação de jovens e adultos, originalmente implementados para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade ao cumprirem as funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, esclarece a autora.

Além disso, na tentativa de solucionar a problemática da distorção idade-série, alguns sistemas educacionais, elucida Di Pierro (2000), matricularam compulsoriamente jovens maiores de 14 anos de idade na modalidade de educação de jovens e adultos (ensino fundamental), deixando o ensino regular apenas para aqueles considerados na idade própria, ou seja, de 7 a 14 anos, utilizando progressivamente a telessala como forma de educação nessa modalidade.

Ainda em relação ao artigo 38, a denominação Ensino Supletivo é retomada e enfatiza-se os exames, atitude que implica em progressiva diminuição das responsabilidades do Poder Público frente aos processos de formação de jovens e adultos, garantindo-se apenas os mecanismos de creditação e certificação, conforme esclarece Haddad (1997).

O autor aponta ainda que, no Capítulo XII do Substitutivo Jorge Hage de LDB, que tratava da educação básica de jovens e adultos trabalhadores, havia a preocupação com a especificidade das condições de frequência à escola dos jovens e adultos trabalhadores, que refletia a preocupação de vencer uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas

referendada no ensino fundamental de crianças, estabelecendo uma concepção de educação contextualizada ao mundo do jovem e do adulto trabalhador. Assim, o Projeto definia que o Estado deveria criar condições para que estes pudessem frequentar a escola, através de inúmeras ações, como a redução da jornada de trabalho, tempo destinado ao estudo e provas, entre outras e, sobretudo, que tivesse uma atitude indutora, convocatória e ativa, no sentido de propiciar a permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação. E, no caso da educação de jovens e adultos, essa atitude é ainda mais significativa uma vez que é a oferta de serviços que define as características da demanda para essa modalidade de ensino, afirma Haddad (1997).

Sob essa perspectiva, a nova lei representa um retrocesso em relação ao Substitutivo que havia sido aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990 e, conforme reafirma Haddad (1997), ela completou o movimento de marginalização da educação de pessoas jovens e adultas, pois a trata de modo parcial e a partir do preceito da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis de ensino e grupos sociais.

Ainda em 1996, a Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº. 9.424, de 1996, também contribuiu para a destituição de direitos e deslegitimação da educação de jovens e adultos como uma política pública e gratuita, ao incorporar o veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso.

De fato, como afirmam Arelaro e Kruppa (2002), ela fragilizou o direito ao ensino fundamental do jovem e adulto que a ele não tiveram acesso em idade própria, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino em mera 'oferta'. Os recursos destinados a essa modalidade de educação também ficaram comprometidos, pois na Lei nº 9.424/96, a contagem das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos foi excluída para efeito de recebimento

dos recursos do Fundo. Sob a alegação de que a educação de jovens e adultos implica uma relação custo-benefício menos favorável que a educação fundamental de crianças, manteve-se, durante toda a década, a focalização dos recursos públicos nesta última, concebida como estratégia de prevenção do analfabetismo, conforme identifica Di Pierro (2005).

Ao focalizar os recursos para o ensino fundamental regular (crianças entre 7 e 14 anos), o governo transfere aos estados e municípios a responsabilidade de responder adequadamente à demanda de ensino fundamental aos jovens e adultos e além de não viabilizar condições para sua ocorrência, contrariou a determinação constitucional de garantir a todas as pessoas, independentemente da idade, o direito ao ensino fundamental (HADDAD, 1997; DI PIERRO, 2005). Assim, sintetizou Haddad (1997, p.121):

Este caminho de destituição de direitos e de deslegitimação da educação de jovens e adultos como uma política pública e gratuita é acompanhado por uma crescente visibilidade de programas compensatórios, seja no campo da filantropia, seja no das políticas de formação das empresas. [...] Não que tais programas não tenham espaço por suas características de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares.

De modo geral, as demandas educativas dos jovens e adultos, nesse governo, ao serem contempladas, o foram segundo políticas marginais, emergenciais e transitórias, subsidiárias a programas de alívio da pobreza, conforme assegura Di Pierro (2005). Portanto, a implementação dos atendimentos de educação de jovens e adultos esteve condicionada à capacidade financeira de cada município, do interesse político dos seus administradores e do esforço da população local em defesa desse direito. Em função desses fatores, muitos municípios falsearam a contagem do número de matrículas de educação de jovens e adultos no Censo Escolar do INEP, contabilizando-as no ensino fundamental regular. Também estabeleceram parcerias com organizações sociais para baratear os custos dos serviços de educação de jovens e adultos.

Ao final da década, analisa a autora, o segmento da educação de jovens e adultos se deparava ainda com elevada taxa de analfabetismo e de jovens e adultos com baixa escolaridade, de modo que a formação dessa população para a inserção no mercado de trabalho e a criação de oportunidades de educação permanente constituíam-se em desafios para o poder público, o qual instituiu três programas federais de formação de jovens e adultos, em regime de parceria: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Em 2001, pressionado por secretários estaduais e municipais de educação e por redes de organizações sociais, o MEC instituiu o “Programa de apoio a estados e municípios para educação fundamental de jovens e adultos - Recomeço - Programa Supletivo”, num sistema de cooperação financeira com os governos subnacionais. Através do Programa Recomeço, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) procedia à transferência de recursos financeiros, provenientes do Fundo de Combate à Pobreza, a estados e municípios das regiões Norte (com exceção de Amazonas e Amapá) e Nordeste e, ainda, outros localizados em municípios cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era menor ou igual a 0,5, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, do Pnud, de acordo com o número de alunos matriculados na educação de jovens e adultos na forma presencial com avaliação no processo, em escolas públicas estaduais e municipais do ensino fundamental (Resolução/FNDE Nº 009, de 13 de março de 2002). Os recursos poderiam ser utilizados na formação continuada de docentes do quadro permanente do município beneficiário, desde que os cursos tivessem uma carga horária mínima de 80 horas, na aquisição de livro didático ou impressão de material didático, na contratação temporária de docentes para essa modalidade educativa e aquisição de gêneros alimentícios.

O Programa Recomeço foi uma tentativa de amenizar o impacto da não contabilização do número de matrículas em educação de jovens e adultos para efeitos de recebimento dos recursos do Fundef, com um valor da ordem de duzentos e trinta reais (R\$230,00) por aluno/ano (2001 e 2002), um valor *per capita* inferior ao que seria do Fundef, de modo que foi apelidado por alguns educadores e representantes de entidades nacionais de educação, de “minifundef” (AÇÃO EDUCATIVA, 2001).

Em 2003, por ocasião do Governo Luis Inacio Lula da Silva, o Programa Recomeço passa a receber a denominação “Programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos - Fazendo Escola”, o qual manteve os mesmos critérios acerca dos municípios atendidos e dos valores do repasse financeiro efetuado pelo governo federal, conforme assinala Di Pierro (2005). Aos municípios, secretarias estaduais de educação e organizações não-governamentais não atendidos pelo Programa Fazendo Escola, o FNDE disponibiliza ainda recursos de assistência financeira que funciona por intermédio de apresentação de projetos educacionais e destina-se a programas de capacitação de professores e profissionais de apoio e confecção de material didático.

Observando-se a Tabela 2, é possível visualizar a evolução no número de municípios e alunos beneficiados no Programa, a partir de 2001 e o valor investido pelo governo federal no ensino fundamental da educação de jovens e adultos, através do Fazendo Escola. Entretanto, em 2006, embora o número de municípios atendidos tenha se expandido, o número de alunos atendidos decresceu numa proporção de 0,5%, de 2005 para 2006. Um dado que chama a atenção é que, embora o número de alunos atendidos tenha se expandido na ordem de 303,9% (de 823.842 para 3.327.307 alunos) de 2001 a 2006, o orçamento de execução do Programa se elevou 119,5% (de 187,8 para 412,2 milhões de reais³), ou seja, o valor aplicado através do mesmo não acompanhou proporcionalmente a evolução do número de matrículas.

³ Considerar certa imprecisão dos dados pelo fato dos valores expressos não estarem deflacionados.

Tabela 2 - Evolução dos investimentos realizados pelo Programa Fazendo Escola (Recomeço, em 2001 e 2002) e do número de municípios e alunos atendidos – 2001/2006)

| Variáveis | Anos | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
| (Investimento orçamento de execução) | R\$ 187,8 milhões | R\$ 306,7 milhões | R\$ 387,3 milhões * | R\$ 420 milhões | R\$ 460 milhões | R\$ 412,2 milhões |
| Nº. de municípios atendidos | 1.381 | 1.772 | 2.015 | 2.292 | 3.361 | 4.305 |
| Total de alunos atendidos | 823.842 | 1.226.626 | 1.549.004 | 1.920.988 | 3.342.531 | 3.327.307 |

Fonte: FNDE/MEC 2007

* Em 2003, o custo por aluno/ano no Programa Fazendo Escola passa a ser de R\$ 250,00.

A partir de 2003, no Governo Luis Inácio Lula da Silva, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser reconsiderada no contexto das prioridades governamentais. No entanto, garante Di Pierro (2005), as mudanças não se efetivaram na prática, pois os recursos orçamentários continuaram limitados, assim como as concepções limitadas acerca do processo de alfabetização que caracterizavam a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, responsável pelo Programa Brasil Alfabetizado. O Programa, desenvolvido descentralizadamente por estados, municípios e organizações sociais a ele aderidos, apresentava muitas das características (comprometedoras) das campanhas de alfabetização de períodos anteriores tais como: curta duração do módulo de ensino e aprendizagem; ausência de instrumento de acompanhamento e avaliação; improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica; inexistência de mecanismos que assegurem a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens.

A partir de 2004, algumas dessas limitações são vencidas e em 2005 a União destina maior orçamento e promove alterações na duração e formatação do Programa Brasil Alfabetizado e do Programa Fazendo Escola. Assim, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) iniciou a elaboração de instrumentos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação desses programas, conforme atesta a autora (2005). Entretanto, nesse governo, a cooperação técnica e financeira aos estados, municípios e organizações sociais também fica subordinada à aceitação irrestrita dos projetos previamente desenhados pelo MEC.

Em 19 de dezembro de 2006 é promulgada a Emenda Constitucional Nº. 53, que dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, vigorando por 14 anos a partir de 1º de março de 2007, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, em substituição ao Fundef.

O Fundeb representa uma conquista ao se considerar que resgata, no campo do financiamento público da educação, o princípio da educação básica como um direito de todos, em todas as modalidades, pois passa a incluí-las. Entretanto, há que se observar que foi atribuída, à matrícula na educação de jovens e adultos com avaliação no processo, um valor menor que aqueles concedidos a outras modalidades. De acordo com a Lei Nº 11.494, sancionada em junho de 2007, que regulamenta o Fundo, a distribuição proporcional de recursos levará em conta diferentes fatores de ponderação. Para a modalidade educação de jovens e adultos com avaliação no processo, o fator de ponderação é 0,70, o menor atribuído, num espectro cujo valor máximo é 1,30, para o ensino médio integral ou integrado à educação profissional, como se observa no texto da lei:

Art. 36. No 1º (primeiro) ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes especificações:

I - creche - 0,80 (oitenta centésimos);

II - pré-escola - 0,90 (noventa centésimos);

III - anos iniciais do ensino fundamental urbano - 1,00 (um inteiro);

IV - anos iniciais do ensino fundamental no campo - 1,05 (um inteiro e cinco centésimos);

V - anos finais do ensino fundamental urbano - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

VI - anos finais do ensino fundamental no campo - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos);

VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);

VIII - ensino médio urbano - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);

IX - ensino médio no campo - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);

- X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- XI - ensino médio integrado à educação profissional - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- XII - educação especial - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- XIII - educação indígena e quilombola - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- XIV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos);
- XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos).

A Lei Nº. 11.494, em seu artigo 11, determina ainda que a educação de jovens e adultos não poderá comprometer mais que 15% do montante de recursos depositados no Fundo, ou seja, a educação de jovens e adultos é a única que continua, e legalmente, sofrendo restrições orçamentárias, como se pode notar:

Art. 11. A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.

Aliás, em relação à ampliação de recursos imprescindíveis à melhoria da educação pública no país, o Fundeb parece nada acrescentar.

Um avanço importante pode ser atribuído ao mecanismo de controle social na aplicação dos recursos, formatado no novo Fundo. Conforme explicitado no artigo 24 da Lei, devem compor o Conselho Municipal do Fundo alunos emancipados (parágrafo 5º), o que com certeza privilegia alunos da educação de jovens e adultos. Este artigo também impede que o conselho seja integrado por cônjuge e parentes consangüíneos ou afins dos governantes ou dirigentes municipais, o que aumenta a autonomia do Conselho, sem dizer que seu presidente, além de eleito pelos pares, não pode ser um dos representantes do Poder Executivo.

Finalmente, a temática da capacitação dos educadores que atuam na esfera da educação de jovens e adultos também se insere nesse amplo quadro de marginalização em relação a implementação de políticas públicas inconsistentes que têm caracterizado essa modalidade de ensino. Dessa forma, Di Pierro (2005) elucida que uma das questões prioritariamente abordada em fóruns direcionados aos dirigentes de educação, diz respeito à formação inicial e continuada de educadores, com espaços e processos próprios de qualificação, tendo em vista a educação de jovens e adultos é dotada de especificidade, dadas as identidades e características sócio-culturais e psicológicas dos sujeitos de aprendizagem. A capacitação dos educadores é fundamental também pela diversidade de pessoas envolvidas nos programas de educação de jovens e adultos, muitas sem habilitação profissional formal. A autora (2005, p.1132) aponta alguns condicionantes que atuam na direção das dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação, tais como:

[...] a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização.

Ainda nessa direção, Di Pierro (2003) assinala que, freqüentemente, os professores que assumem a docência na educação de jovens e adultos são os mesmos do ensino regular, os quais procuram ou adequar os conteúdos e/ou as metodologias de ensino voltadas a crianças e adolescentes na educação de jovens e adultos ou simplesmente as reproduzem. A autora esclarece que são poucas as experiências de emprego de novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e os espaços de aprendizagem. Segundo a autora, freqüentemente o professor assume as aulas na educação de jovens e adultos em função da possibilidade de complementar a jornada de trabalho no período noturno. Com efeito, a educação de jovens e adultos, prossegue a autora, é marcada pela rotatividade desses

profissionais e, conseqüentemente, pela inexistência de um corpo técnico especializado, condição que compromete a estruturação de projetos pedagógicos específicos para a educação de jovens e adultos.

1.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM NÚMEROS

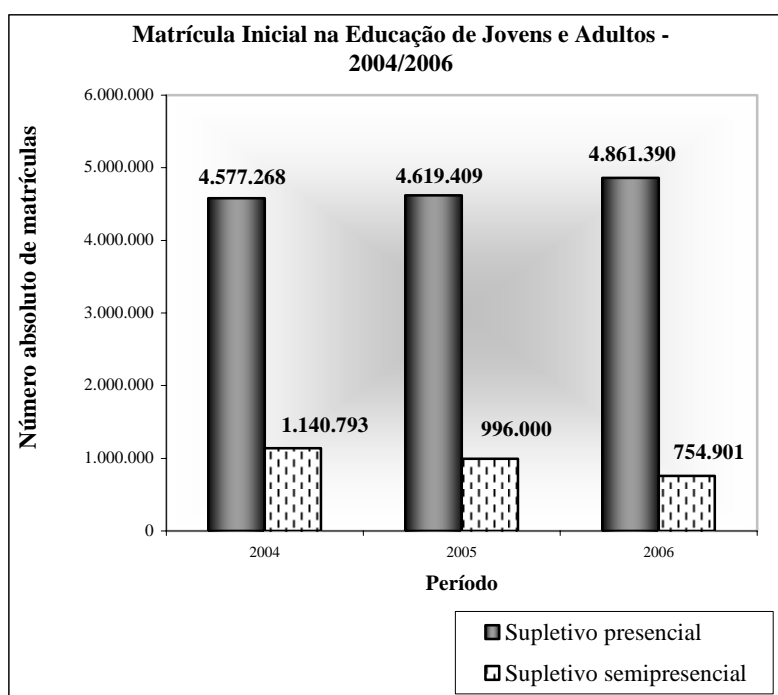
De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP), em 2006, a matrícula inicial, somente na rede pública, no ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos na forma Supletivo presencial e semipresencial totalizou 5,4 milhões de estudantes, conforme apresenta a Tabela 3. Observa-se também que a rede estadual é responsável pelo maior número de matrículas nessa modalidade, seguida da rede municipal, e que, atualmente, o ensino presencial é responsável por 86,6% das matrículas em educação de jovens e adultos no país, enquanto o ensino semipresencial responde pelos 13,4% de matrículas restantes.

Tabela 3 - Matrícula inicial na educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio), na forma Supletivo presencial e semipresencial por dependência administrativa - 2006

| Educação de Jovens e Adultos | Matrícula Inicial | | | | |
|------------------------------|----------------------------|--------------|------------------|------------------|----------------|
| | Dependência Administrativa | | | | |
| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Supletivo presencial | 4.861.390 | 1.203 | 2.553.819 | 2.126.552 | 179.816 |
| Supletivo semi presencial | 754.901 | - | 672.961 | 53.839 | 28.101 |
| Total | 5.616.291 | 1.203 | 3.226.780 | 2.180.391 | 207.917 |

Fonte: Censo Escolar 2006.

Especificamente quanto ao número total de matrícula inicial em educação de jovens e adultos na forma Supletivo semipresencial, os dados estão disponibilizados nos Censos Escolares somente em relação aos anos posteriores a 2003. Observando-se a Figura 1, é possível verificar que o número de matrículas na forma semipresencial sofreu uma importante redução, nos anos entre 2004 e 2006, de 33,8% (menos 385.892 mil alunos) e, ao contrário, na forma presencial houve um aumento de 6,2% (mais 284.122 mil alunos) no período compreendido entre 2004 e 2006. É importante ressaltar que no período 2005/2006 essa migração de alunos dos cursos semipresenciais para os presenciais pode ter sido condicionada pela implantação do novo Fundeb, cujo financiamento inclui os cursos da educação de jovens e adultos na forma presencial com avaliação no processo.



FONTE: Censo Escolar 2004, 2005, 2006.

Figura 1 - Matrícula inicial na educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio – 2004/2006

Em relação ao número total de matrículas na educação de jovens e adultos, a leitura das tabelas dos Censos Escolares informa o declínio das matrículas em 1,8%, no período entre 2004 e 2006.

1.5 O TELECURSO 2000 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

É em um contexto de profundas desigualdades sociais e de atuação das políticas públicas de forma inconsistente, de caráter marcadamente compensatório que se insere a presente reflexão sobre a educação de pessoas jovens e adultas, no ensino médio. Muitos municípios, sem condições adequadas para atender a demanda nessa modalidade têm optado, conforme esclarece Di Pierro (2000), por alternativas de redução de custo, através de parcerias com organizações da sociedade civil, ou recorrendo aos meios de ensino a distância, ainda que estes apresentem resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem, permanência, progressão e conclusão. Dentre os cursos que podem ser oferecidos aos jovens e adultos, com presença flexível, enquadra-se a Telessala, fundamentada nas diretrizes do Programa Educacional do Telecurso 2000.

Anteriormente à apresentação específica do Programa Educacional denominado Telecurso 2000 e sua utilização em telessalas na rede pública de ensino, entretanto, inicia-se aqui breve reflexão sobre o conceito de educação a distância.

A educação à distância pode ser compreendida como a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais que não implicam a presença física constante do professor para ministrar o ensino no local onde o aluno se encontra, de modo que comunicação entre ambos deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros, conforme esclarece Belloni (2002). Segundo a autora, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais, como eixo pedagógico central, desde que consideradas as técnicas como meios e não como finalidades educacionais, devem ser tomadas como ferramentas pedagógicas que

podem contribuir a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multi-facetado, exigindo abordagens críticas e interdisciplinares.

A educação a distância tem sido não apenas mais uma forma de educação, mas uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação. De fato, o avanço técnico em telecomunicações no campo educacional permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais, como assinala Belloni (2002). É nesse contexto que a educação a distância se situa, pactuando o uso das tecnologias de informação e comunicação com as técnicas de gestão e marketing e discursando sobre uma possibilidade de escolha e autonomia do usuário que na realidade não são oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação. Segundo a autora (2002, p.18-19):

Com efeito, encontramos as mesmas contradições, que caracterizam a história da educação no Brasil: de um lado, a contradição entre a teoria das custosas propostas tecnocráticas concebidas nos gabinetes e a prática da falta de condições reais de sua efetivação; e de outro, o (aparente) conflito entre o setor público com suas políticas equivocadas que criam um mercado florescente, livre de restrições para o lucro do setor privado. Estas características, evidentemente, não são típicas somente do Brasil, mas inserem-se num contexto maior do capitalismo mundial em que ocupamos um lugar preciso de mercado consumidor e no qual as políticas públicas dos países periféricos obedecem às regras e seguem os modelos das agências financiadoras internacionais.

Historicamente, no Brasil, no início do século XX, segundo contextualização de Alves (1999), os cursos à distância (por correspondência) tinham caráter essencialmente profissionalizante, sobressaindo os de datilografia e radiotécnica. A partir dessa primeira metade do século XX, o ensino a distância passa a ter mais penetrabilidade como se nota, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cuja programação de ensino era via rádio, em 1923; com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937; com a fundação do Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, na

área da eletrônica, em 1939; com o início da formação profissional de nível elementar e médio pelo Instituto Universal Brasileiro, por correspondência, em 1941; com o início das atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946; com a criação das escolas radiofônicas, que vão culminar no Movimento de Educação de Base, formado pelo convênio entre a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil e o Ministério da Educação, em 1959.

Picanço (2002), nessa direção, assinala que em 1967, é criada a Fundação Padre Anchieta, uma organização mantida pelo governo do Estado de São Paulo, objetivando o desenvolvimento de atividades educativas e culturais, por meio do rádio e da televisão. Posteriormente, há a criação do Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), em 1973, cuja pretensão era estabelecer um sistema nacional de teleeducação via satélite. Em seguida, surge o Projeto Minerva, em 1970 e os cursos supletivos a distância como o Telecurso das Organizações Globo, de 2º e 1º graus (em 1979 e 1984, respectivamente), com o intuito de oferecer diplomas de equivalência dessas modalidades de ensino.

Mais especificamente, o Projeto Minerva foi criado em setembro de 1970, a partir do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, legalmente amparado por um Decreto Presidencial e a Portaria Interministerial nº. 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, (Lei 5.692/71) por todas as emissoras de rádio do país. Atendendo ao disposto no Capítulo IV, artigos 24 a 28, da referida Lei, o Projeto enfatizava a educação de adultos. No desenvolvimento do Projeto Minerva a escolha do rádio esteve associada a dois fatores: custo mais baixo desse veículo de comunicação, no que se referia à aquisição e manutenção de aparelhos receptores e a familiaridade da população a ser atendida com o rádio.

O Projeto Minerva estruturava-se de modo a atender os alunos individualmente ou em grupo, através de Recepção Organizada (30 a 50 alunos se reuniam em escolas, quartéis, clubes, igrejas e outros locais (radiopostos), com a presença de um monitor, para ouvirem a transmissão das aulas); Recepção Controlada (os alunos recebiam isoladamente a transmissão dos cursos reunindo-se semanal ou quinzenalmente sob a orientação do monitor) e Recepção Isolada (os alunos recebiam emissões em suas casas). A concretização dessa experiência demonstrou elementos negativos como a oscilação de matrícula e evasões durante o curso. Além disso, a avaliação do rendimento dos alunos não foi concretizada, os mesmos foram orientados a prestar exames supletivos (Madureza) que acontecia duas vezes ao ano sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo- DSU/MEC (ALONSO, 1996).

Em 1995, há a criação da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação e em 1996, a educação a distância é legalmente referida nova LDB da Educação Nacional, considerada no artigo 80, o qual explicita que o Poder Público deverá incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Posteriormente, ela é retomada no Plano Nacional de Educação de 2001.

A educação a distância no Brasil pode ser melhor compreendida através da classificação das principais experiências da segunda metade do século XX, em quatro vertentes, como propõe Belloni (2002): Formação de Professores, Televisão Escolar Substitutiva, Formação Continuada ou Educação ao Longo da Vida e a Educação Popular.

A Formação de Professores inclui programas dos governos federal ou estaduais destinados à formação de professores, dentre os quais se destacam as iniciativas do MEC, como os programas de formação continuada Um Salto para o Futuro (1991) e TV Escola (1996). Tais programas, segundo analisa a autora, deveriam envolver políticas mais efetivas

de valorização do magistério para que, de fato, desencadeassem uma maior participação dos professores. O eixo Televisão Escolar Substitutiva pode ser exemplificado com as experiências de televisão escolar, de caráter compensatório, visando a sanar carências no ensino básico regular e viabilizar rapidamente a expansão da oferta de ensino básico. A experiência mais desastrosa nessa linha, informa a autora (2002, p.13), foi o Projeto Saci:

[...] que propunha difundir ao mesmo tempo para todas as escolas brasileiras, por televisão via satélite, as mesmas aulas, com qualidade "didática" garantida pela produção centralizada de programas e dispensando assim a formação especializada dos professores locais, transformados em "monitores polivalentes". A produção era localizada no Inpe, Instituto de Pesquisas Espaciais, em São Paulo, instituição responsável pelo projeto, desde sua concepção inicial por engenheiros e militares americanos e brasileiros. A própria localização institucional revela claramente o caráter tecnocrático e a perspectiva estritamente técnica do Projeto Saci, cuja prioridade era experimentar as potencialidades do satélite de comunicação, sendo a educação mero pretexto.

Na vertente Formação Continuada ou Educação ao Longo da Vida encontram-se experiências de formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação, desenvolvidas por empresas privadas das áreas de educação e/ou comunicação e por universidades públicas, como muitos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, conforme aponta a autora, tendem a reproduzir de modo "aligeirado" o ensino convencional, gerando muitas vezes um ensino de qualidade duvidosa. É no eixo denominado pela autora Educação Popular que vai se situar o Programa Telecurso, focado no presente estudo. Aqui, podem ser reunidas as experiências de televisão educativa visando à informação e divulgação do conhecimento e (teoricamente) de formação da cidadania e à educação supletiva, entre as quais se destacam o Movimento de Educação de Base, o Projeto Minerva, os cursos de alfabetização de adultos do Mobral e os telecursos produzidos pela Rede Globo em parceria com órgãos públicos e para-oficiais: o Telecurso de 2º grau, em 1979, com a Fundação Padre Anchieta/TV Cultura de São Paulo e o Telecurso de 1º grau, em 1984, com a Funteve/TV

Educativa do Rio, Ministério da Educação e Fundação Bradesco e Universidade de Brasília (1980) e o Telecurso 2000, em 1995, com o Sesi/SP.

Em 1977, as Organizações Globo criam a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de promover e difundir atividades ligadas à educação, de caráter científico, cultural, educativo e esportivo. Como a Fundação não tem fins lucrativos, está habilitada a receber outros recursos públicos, além dos impostos que as empresas do Grupo Globo deixam de recolher para aplicar na Fundação (BELLONI, 1984).

A esse respeito, Haddad (1997) observou que as editoras comerciais das redes de televisão ampliaram ainda mais seus lucros com a venda de apostilas relativas aos cursos e considerou que a aquisição de pacotes instrucionais do Telecurso tornara-se política predominante nas Secretarias de Estado da Educação, conveniadas com a Fundação Roberto Marinho, o que representa um custo bem inferior em relação a manter professores especialistas em classes de Ensino Supletivo, por exemplo. Carvalho (1999), nessa direção, considera o fato de o Telecurso 2000 ter sido adotado como instrumento para a educação de jovens e adultos em diversos estados, por meio da assinatura de convênios com Secretarias Estaduais de Educação, um autêntico processo de terceirização de serviços, com a lógica do interesse privado se instalando e reorganizando o espaço público.

Nas palavras de Picanço (2002), o desenvolvimento da Rede Globo esteve comprometido com interesses de grupos fortemente articulados à conjuntura política nacional, com efeito, sua expansão aconteceu sob o regime militar instalado no país e paralelamente à difusão do capital internacional na economia brasileira. Atualmente, informa a autora, a Rede ocupa a quarta posição entre as maiores redes de comunicação do mundo, com cobertura de 99,8% dos municípios brasileiros.

O Telecurso 2000 é definido pela Fundação Roberto Marinho como uma proposta de educação à distância para dar atendimento, prioritariamente, a jovens e adultos que desejam fazer o curso ou complementar sua escolaridade até o nível médio, bem como adquirir competências básicas para o exercício de uma profissão. O Telecurso 2000 tem como colaboradores a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O Telecurso 2000 é divulgado como uma metodologia educacional que integra os conteúdos do ensino fundamental e do médio, utilizando multimeios, com a finalidade de oferecer oportunidade de conclusão dos estudos básicos para as pessoas que não puderam fazê-lo no tempo adequado, abrangendo tanto as que estão fora da escola como aquelas que freqüentam as escolas, mas estão com defasagem entre a idade e a série que cursam. Para este público alvo, a Fundação Roberto Marinho afirma que tem desenvolvido parcerias com órgãos governamentais de vários estados do Brasil para a implementação do Telecurso 2000 como política pública para solucionar a problemática dos que não puderam concluir o estudo em idade regular (Fundação Roberto Marinho, 2006).

A proposta de utilização das telessalas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo encontra respaldo na Deliberação do Conselho Estadual da Educação nº. 5 de 1995, que dispõe sobre a autorização de funcionamento e a supervisão de ensino a distância, a partir de convênio firmado com a Fundação Roberto Marinho, na forma do telecurso 2000, implantado com base na Resolução SE 206 de 25 de agosto de 1995.

O Telecurso 2000 integrou e reformulou dois cursos produzidos anteriormente: o Telecurso 2º Grau, que foi ao ar em janeiro de 1978 na TV Globo e o Telecurso 1º Grau, que foi ao ar em março de 1981, atendendo, conforme divulga a Fundação Roberto Marinho,

desde 1995 a 2005, um total de 4 milhões de pessoas regular (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2007). Para atender às demandas educacionais da segunda metade da década de 1990, a elaboração dos programas de vídeo (teleaulas) do Telecurso 2000 contou com os recursos da teledramaturgia, explorando a popularidade das novelas da Rede Globo. Consequentemente, esse processo de elaboração do material didático (aulas impressas e programas de vídeo) foi extremamente fragmentado, conforme discute Picanço (2002), pois envolvia a elaboração de um texto básico que era enviado a uma produtora independente contratada para esse fim, a qual construía os roteiros e remetia-os para aprovação dos professores contratados pela FIESP. Posteriormente, procedia-se à gravação, edição e finalização dos programas. Em função desse aspecto, a organização e funcionamento do Telecurso 2000 devem ser compreendidos a partir da necessidade de disseminação de um produto de alto e centralizado custo inicial, a qual desconsiderava inclusive a possibilidade de seu conteúdo tornar-se obsoleto.

De acordo com o estudo da autora, a produção do Telecurso 2000 implicou em 43 milhões de dólares, subsidiados pela Fundação e pelos parceiros envolvidos no projeto. Evidentemente, os custos foram amortecidos com a ampla penetração do material. Essa é uma característica fundamental do Telecurso 2000, o modelo de educação de massa, cuja preocupação central gira em torno da propagação de informações, formulando, portanto, uma proposta de formação destinada aos interesses e concepções econômicos e empresariais.

O material didático do Telecurso 2000 associa livros (com formato de apostilas) editados pela Editora Globo a aulas em vídeo (teleaulas), havendo a possibilidade de se assisti-las em uma das 6 emissoras de TV que transmitem o Telecurso, Canal Futura, TV Globo, TVE, TV Cultura, Rede Vida, Rede Minas ou em uma telessala instalada em uma escola. Cada teleaula tem duração de 15 minutos.

Além do ensino fundamental e médio, o Telecurso 2000 conta também com um curso profissionalizante e cursos extracurriculares. Cada lição da apostila corresponde a uma teleaula. São 17 livros e 52 fitas de vídeo (396 teleaulas) para o ensino fundamental e 19 livros e 60 fitas de vídeo (456 teleaulas) para o ensino médio, que podem ser adquiridos pelo aluno, separadamente, de acordo com a sua necessidade, em livrarias ou em sites de venda de livros na internet. Os custos do material são de R\$ 17,00 por livro e R\$ 22,64 por fita VHS (a preços de janeiro de 2006). O material utilizado pelos alunos na telessala é adquirido pela instituição que oferece essa modalidade de ensino, no caso do presente estudo, pela Secretaria de Estado da Educação.

Quanto à carga horária total do Telecurso 2000, Picanço (2002) assegura que ela corresponde a menos de três anos da base curricular comum da educação básica, condição que se agrava pelo fato de que esse currículo se apóia essencialmente num único material didático que carrega em si consideráveis limitações.

No Telecurso 2000, as disciplinas curriculares do ensino fundamental e médio se estruturam da seguinte forma:

Ensino Fundamental:

1ª Fase – Língua Portuguesa, Matemática e História

2ª Fase – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês

3ª Fase – Ciências e Geografia

Ensino Médio:

1ª Fase – Língua Portuguesa, Matemática e Química

2ª Fase – Língua Portuguesa, Matemática, Física e Inglês

3ª Fase – História, Inglês, Biologia e Geografia

Cada fase tem a duração média de seis meses e o participante pode iniciar seus estudos na fase que lhe convém, de acordo com suas necessidades.

As alternativas diferenciadas de participação no Telecurso são:

1) **Recepção Organizada** – O participante (denominação utilizada pelos formuladores do material para se referirem ao estudante) frequenta a telessala instalada numa instituição privada ou pública, equipada com televisão e vídeo, no local e nos horários por ela estipulados, com a presença do Orientador de Aprendizagem.

2) **Recepção Controlada** – O participante assiste às teleaulas, em qualquer lugar em que haja um aparelho de TV disponível, sem necessitar da presença do Orientador de Aprendizagem durante a veiculação dos programas. No centro controlador, ele pode tirar dúvidas, assistir novamente a alguma teleaula, discutir algum exercício do material impresso (livro).

3) **Recepção Livre ou Isolada** – O participante assiste às teleaulas em qualquer lugar, sem frequentar a telessala ou o centro controlador. Essa alternativa é destinada aos participantes que tenham total impossibilidade de frequentarem uma telessala ou um centro controlador.

Em relação à certificação dos alunos, conforme determina o Programa, os mesmos deverão atender aos seguintes procedimentos, consecutivamente: inscrever-se para o(s) exame(s); prestar os exames das matérias que desejar, não necessitando aguardar a conclusão de todo o Telecurso 2000; solicitar, no local em que realizou as provas (instituições públicas ou privadas denominadas “telecentros”), o atestado da disciplina em que foi aprovado (o estudante aprovado em determinada disciplina não precisa mais prestar exames da mesma) e, finalmente, solicitar à Secretaria de Educação o certificado de conclusão, quando aprovado em todas as disciplinas do currículo do Telecurso 2000, através de requerimento a ser preenchido no “telecentro”.

Em agosto de 2006, é anunciada a reformulação do Telecurso 2000, o qual deverá abranger um maior elenco de disciplinas (artes plásticas, música, teatro, filosofia e sociologia) e incorporar diferentes meios tecnológicos (DVD, legendados e na Linguagem Brasileira de Sinais) e métodos de avaliação. Com essa nova roupagem é também rebatizado de Telecurso 2000+10. O investimento para essa empreitada situa-se em torno de 18 milhões de reais, cujo intuito é ampliar o número de telessalas para expandir o atendimento para mais 1 milhão de pessoas (INFORMATIVO FIESP, 2006).

Segundo dados disponibilizados pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o atendimento a jovens e adultos na forma semipresencial (telessalas), na rede estadual, em todo o estado, totalizou, em 2006, 232.669 atendimentos. Número significativamente menor quando comparado à procura pelo ensino na forma presencial, 834.894 matrículas, conforme sintetiza a Tabela 4. É importante ressaltar ainda que a matrícula na forma semipresencial sofreu uma queda de 20,1% (menos 58.527 mil alunos) entre 2002 e 2006, ao passo que na forma presencial a matrícula se elevou em 13,1% (mais 96.778 mil alunos), no mesmo período.

Tabela 4 - Matrícula inicial em educação de jovens e adultos nas redes estaduais do Estado de São Paulo- 2002/2006

| Ano | Ensino fundamental | | Ensino médio | | Total presencial | Total semipresencial |
|------|--------------------|----------------|--------------|----------------|------------------|----------------------|
| | presencial | semipresencial | Presencial | semipresencial | | |
| 2002 | 450.360 | 151.333 | 287.756 | 139.863 | 738.116 | 291.196 |
| 2003 | 473.274 | 145.510 | 346.108 | 137.758 | 819.382 | 283.268 |
| 2004 | 487.875 | 149.537 | 388.724 | 151.676 | 876.599 | 301.213 |
| 2005 | 473.417 | 124.967 | 400.147 | 138.341 | 873.564 | 263.308 |
| 2006 | 433.056 | 105.549 | 401.838 | 127.120 | 834.894 | 232.669 |

Fonte: CIE/SEESP 2007.

A Fundação Roberto Marinho afirma que a concepção de educação definida pelo Telecurso 2000 baseia-se na crença numa educação humanista, entendida como prática de formação cidadã (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2006):

[...] que valoriza a cultura do país, que transforma pelo saber, que instiga o pensar, o sentir e o agir numa dimensão crítica e empreendedora. Uma educação que, sendo planetária, nasce no trabalho local, na relação sustentável com o meio ambiente, a partir do pluralismo, da diversidade e da cooperação. Uma educação que investe na construção coletiva do conhecimento para desenvolver competências, habilidades e atitudes que possibilitem a inserção das pessoas, com felicidade, no mundo do trabalho, em seu ambiente social e familiar. Uma educação que, com o uso das tecnologias da informação e da comunicação, promove o desenvolvimento e a interação das pessoas, apontando para a criação de comunidades de conhecimento.

Entretanto, Picanço (2002), em sua pesquisa a respeito das telessalas do Telecurso 2000, coordenadas pelo Sesi, na Bahia, observou o caráter fortemente impositivo, estático, inflexível e sem possibilidade de mudanças do Programa, o qual contradiz sua própria proposta educacional, de formação de um trabalhador empreendedor, criativo, cooperativo, pensante, autônomo. Ao contrário, a autora constatou que na vivência das telessalas são reafirmados valores tradicionais, inclusive uma prática avaliativa classificatória, que pode ser considerada uma forma de fragmentação do processo de aprendizagem, pois o Telecurso tem um currículo específico e uma linguagem audiovisual própria para transmitir o conteúdo e posteriormente, o estudante é submetido a uma avaliação padronizada, como as que são tradicionalmente encontradas em qualquer outro tipo de formação. Em relação ao material didático, a pesquisadora averiguou que, além de o mesmo não atender às diferenças regionais, caracterizando-se como um modelo de educação de massa, ele está desatualizado.

Peluso (2003) complementa essa discussão, afirmando que a prefixação dos conteúdos programáticos na telessala revela o não reconhecimento de que o processo educativo com jovens e adultos deve pautar-se nas experiências que constituem o universo dos conhecimentos dos alunos. Nesse sentido, Di Pierro (2001) sustenta que a experiência internacional recomenda justamente o oposto, a flexibilização dos currículos, dos meios e das formas de atendimento para que as pessoas jovens e adultas possam obter novas

aprendizagens e a certificação correspondente, que considere os diferentes percursos formativos dos alunos.

Carvalho (2000), ao analisar a proposta do Telecurso 2000 aos trabalhadores em função dos interesses empresarias, conclui, na mesma direção, que o Telecurso 2000, embora alcance um número significativo de pessoas, elimina toda possibilidade de socialização que o espaço escolar realiza, massificando o processo educativo, destruindo a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura alicerçada em valores coletivos e de solidariedade. Pois o Telecurso 2000 reduz o espaço escolar à interatividade aluno-mídia e é totalmente contraditória com uma proposta pedagógica que afirma ter como objetivo o desenvolvimento da cidadania e de fraternidade entre as pessoas.

Segundo o autor, a contextualização do ensino informada pelo mundo do trabalho acaba por delimitar o conceito de cidadania ao mundo da fábrica, com suas contradições e conflitos que caracterizam as relações sociais capitalistas, antagonismos produzidos pela divisão social do trabalho, do modo de produção capitalista. Dessa forma, explicita, o Telecurso desenvolve uma cidadania do “consenso”, que dilui os conflitos e reafirma a tentativa de naturalização das relações capitalistas como a única possibilidade.

O autor alerta ainda para o fato de que o Telecurso 2000, embora defenda valores como igualdade e liberdade para todos, não discute a realidade material daqueles para os quais estes valores estão pretensamente voltados. Quando analisa os problemas que o sistema educacional público enfrenta: evasão, desperdício de verbas, repetência, etc, direciona suas críticas às instituições públicas responsáveis pela educação e, diretamente, ao Estado, como se este fosse uma instituição acima das relações sociais de produção.

Peluso (2003) assinala, a esse respeito, a necessidade de se preservar o caráter inclusivo do processo educativo, o qual implica também, entre outras condições, o emprego de recursos tecnológicos, de modo crítico e sob avaliação sistemática, para que não

mascarem o processo educativo com praticas de ensino fragmentadas e meramente informativas, que não contribuem para a formação do cidadão. Entretanto, a autora não busca razões para recusar ou não reconhecer a contribuição possível do uso de recursos tecnológicos nos processos educativos, mas de atentar para que sejam empregados para a consecução de fins definidos para responder realmente às necessidades dos alunos.

Capítulo 2

CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativa, a qual explora as experiências das pessoas no intuito de se conseguir um olhar mais profundo e analítico a respeito de um dado fenômeno. Para Mayan (2001), essa modalidade de investigação se estabelece para descrever um fenômeno a respeito do qual pouco se sabe, para apreender um significado ou para descrever um processo e não um produto. Bogdan e Biklen (1997) utilizam a expressão Investigação Qualitativa como aquela cujos dados recolhidos são comumente ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Para os mesmos autores, os pesquisadores qualitativos privilegiam essencialmente a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Além disso, apresentam como características marcantes o fato de a fonte direta de dados ser o ambiente natural e o investigador o principal instrumento, sendo o interesse focalizado no processo, muito mais que nos produtos ou resultados.

A pesquisa qualitativa tende a ser mais descritiva, seus dados são freqüentemente analisados de forma indutiva, num processo que necessariamente envolve os movimentos do pesquisador de ir e vir aos dados, isto é, distanciamento e aproximação do olhar, importantes para a compreensão dos aspectos investigados. Bogdan e Biklen (1997) acreditam que o objetivo primordial do investigador é construir conhecimento, tentando compreender o processo pelo qual as pessoas elaboram significados e descrevendo em que consistem. A relevância da pesquisa decorre, portanto, da capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão.

Segundo a perspectiva dos mesmos autores, a presente investigação pode ser compreendida, como um Estudo de Caso, pois o mesmo consiste na observação minuciosa de

um contexto, de um indivíduo, uma única fonte documental ou um acontecimento específico. O estudo de caso também pode incidir sobre uma organização específica e por um período determinado, cujo intuito é conhecer o seu desenvolvimento. Trata-se de uma modalidade que tem seu objeto de estudo bem delimitado e com contornos precisamente definidos. Nesse aspecto, o estudo de caso representa uma singularidade e se sobressai por abordar uma unidade no interior de uma estrutura mais ampla. A capacidade de generalização do estudo de caso está fortemente atrelada à possibilidade de despertar indagações semelhantes em diferentes contextos, conferindo-lhe relevância como tema de pesquisa.

Esta pesquisa conta com os procedimentos da análise documental e da realização de entrevistas, pois ambas se constituem em eficiente meio de obtenção de informações. A primeira por ser uma fonte rica, estável, fornecedora de informações registradas dentro de um contexto determinado e a segunda por fornecer elementos indispensáveis à compreensão dos significados que os sujeitos atribuem a determinados aspectos da temática enfocada.

A investigação desdobrou-se em três etapas: escolha da situação a ser estudada e estabelecimento de contatos para entrada no campo e primeiras sondagens; trabalho de campo efetivamente, com a coleta dos dados e, finalmente, sua análise e construção de interpretações a respeito do fenômeno abordado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O estudo contou com a participação de 2 professores, 10 alunos (concluintes e evadidos), o coordenador pedagógico da escola e o supervisor de ensino da Diretoria Regional de Ensino, totalizando 14 participantes. Inicialmente, havia se considerado a participação do diretor da escola como um dos sujeitos no estudo, no entanto, o mesmo não se disponibilizou a ser entrevistado, declarando que não participou efetivamente do processo de implementação da telessala, a qual funcionava no período noturno, quando permanecia na escola apenas a coordenadora pedagógica.

O estudo incluiu os sujeitos que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e que estiveram diretamente vinculados à telessala. No caso dos alunos, foram selecionados através dos nomes constantes da Lista (inicial) de Matriculados da escola. Os contatos iniciais foram com alunos evadidos que atenderam aos critérios: não comparecimento às aulas da telessala; ausência nas datas das avaliações há pelo menos um semestre e reconhecimento de si próprio como aluno evadido. Os alunos concluintes foram contatados imediatamente após aprovação nas avaliações síntese (oficiais) das últimas disciplinas. Os professores foram entrevistados quando do encerramento das disciplinas que assumiram na telessala, para que no momento da entrevista pudessem ter reunido elementos importantes para uma percepção da telessala, de modo global, do início ao término de uma disciplina junto aos alunos. A definição quantitativa de 10 alunos participantes procurou atender aos preceitos de viabilidade do estudo, natureza da investigação e atendimento aos objetivos propostos. A restrição do número de professores entrevistados ocorreu pelo fato de que a cada semestre atuam na telessala da rede estadual, apenas dois ou três professores.

A instituição em questão oferece apenas o ensino médio e funciona nos períodos vespertino e noturno, sendo que as telessalas foram disponibilizadas somente no período noturno. Inicialmente, a instituição e a diretoria de ensino foram contatadas para a efetivação do desenvolvimento da pesquisa e observação dos registros sobre a telessala, bem como o levantamento de dados a respeito dos alunos. Posteriormente, os participantes foram entrevistados e os relatos transcritos na íntegra e literalmente, conforme orienta Minayo (1994), em seu estudo sobre a pesquisa qualitativa.

No decorrer do procedimento de coleta dos dados foram analisados os seguintes registros da escola referentes à telessala: listas de matrículas, relação de alunos da classe, ofício de solicitação de criação e instalação da telessala, ata da reunião do Conselho de Escola, quadros curriculares, documentos contendo orientações para implementação e

funcionamento do Telecurso 2000, ata de resultados de avaliações síntese e de exame presencial, calendário da telessala e relação de alunos concluintes da telessala.

Em relação à análise dos dados, Mayan (2001) a define como um processo que pode ocorrer em vários momentos da pesquisa e, através desse processo, a compreensão do investigador qualitativo pode permitir a criação de modelos ou diagramas das relações nos dados, bem como a articulação dos dados coletados com o quadro de referência discutido pelo pesquisador e a busca de relações entre as temáticas. Minayo (1994) acredita que o processo de análise dos dados e o de interpretação estão contidos no mesmo movimento de olhar atentamente para os dados da pesquisa, sempre à luz do referencial de análise desenvolvido. É a partir dessa perspectiva que esse estudo deve ser considerado.

Os relatos dos participantes foram agrupados em conjuntos temáticos, considerando-se os núcleos de semelhança em cada questão da entrevista por eles percorrida e observando as tendências dominantes. Portanto, a sistematização dos relatos verbais foi desenvolvida segundo o procedimento de análise temática, obedecendo às seguintes etapas:

- a) leituras sucessivas do material coletado, visando apreender os múltiplos aspectos dos depoimentos;
- b) identificação dos temas emergentes;
- c) agrupamento dos relatos segundo a similaridade dos temas (definição dos conjuntos temáticos);
- d) estabelecimento das unidades de análise (diferentes unidades de significado que compõe um tema);
- e) confronto das principais tendências observadas nos depoimentos (divergências e convergências entre o material obtido);
- f) análise propriamente dita, a partir da definição das macrotendências, ou seja, do que predomina em cada conjunto temático.

A integração dos resultados possibilitou uma análise descritivo-compreensiva dos relatos dos entrevistados. É nesse sentido e com essa visão integradora que é definida a abordagem utilizada neste estudo, dentro da dimensão qualitativa.

Foram utilizados cinco roteiros de entrevista semi-estruturados (para alunos concluintes, alunos desistentes, professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino), com questões norteadoras que permitiram organizar as indagações do pesquisador e possibilitaram que o entrevistado percorresse cada questão de modo mais espontâneo (APÊNDICE A).

De acordo com Mayan (2001), a entrevista qualitativa gera a oportunidade de compreender os pontos de vista dos participantes na investigação acerca de seus mundos tal como descrevem com suas próprias palavras, permitindo ao investigador desenvolver uma idéia sobre como os sujeitos interpretam determinados fenômenos.

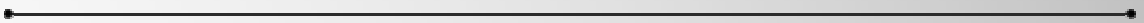
A entrevista semi-estruturada é baseada, conforme a autora citada, em um conjunto de perguntas abertas formuladas em uma ordem específica que o investigador dirige aos participantes. Embora as perguntas estejam ordenadas, os participantes têm certa liberdade para respondê-las, de acordo com seus próprios critérios. Ao formular as perguntas o investigador deve levar em conta o tipo de informação que deseja obter, ele também pode preparar questões de esclarecimento e sondagem com o intuito de explorar um tema com maior profundidade.

No estudo em questão, iniciava-se a entrevista solicitando ao participante que informasse dados como estado civil, idade e ocupação atual. No caso dos alunos, seguia solicitando-lhes que relatassem sua trajetória escolar até o momento da entrevista. Posteriormente, o relato era direcionado à experiência na telessala. A entrevista com os professores era encaminhada de forma que o participante era inicialmente convidado a descrever suas primeiras experiências como professor, em seguida com educação de jovens e adultos e depois especificamente com a telessala e suas impressões sobre a mesma. Nessa categoria, participaram do estudo duas

professoras, identificadas como ‘Professor 1’ e ‘Professor 2’, das disciplinas de matemática e educação artística, uma recém-formada e outra formada há 9 anos, graduadas em instituição de ensino privado e com 26 e 32 anos de idade. Na entrevista com a coordenadora pedagógica foram abordadas temáticas como experiência com educação de jovens e adultos, procedimentos de instalação da telessala, relato sobre a proposta pedagógica do Telecurso 2000 e implementação da telessala. O relato da supervisora de ensino, não pôde ser gravado, apenas registrado, em atendimento à sua solicitação. Essa entrevista focalizou os aspectos administrativos envolvidos na implantação da telessala e posicionamento da diretoria de ensino, a respeito do funcionamento da telessala, enquanto representante imediato dos interesses da Secretaria de Estado da Educação.

Considerando os parâmetros estabelecidos nas “Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil”, foram respeitados, neste estudo, os princípios éticos de autonomia, beneficência, não-maleficência, justiça e equidade (BRASIL, 1997). De modo que, após a apresentação da pesquisadora, os participantes foram esclarecidos quanto ao caráter confidencial e sigiloso das entrevistas e a condição de uso exclusivo das informações (provenientes tanto das entrevistas quanto da análise documental) para fins didático-científicos, prevendo-se a publicação dos resultados, observando-se, entretanto, o asseguramento do anonimato dos participantes. A participação efetiva dos sujeitos somente ocorreu mediante a compreensão, consentimento e assinatura do “Termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE B). Em seguida, solicitava-se aos participantes que autorizassem a gravação do seu relato em fitas microcassetes. Os mesmos foram ainda informados que poderiam se recusar a participar da pesquisa ou abandoná-la a qualquer momento. A instituição foi informada a respeito da possibilidade de retorno dos resultados da pesquisa, de acordo com o seu interesse.

Capítulo 3



CAPÍTULO 3: TELESSALA NO ENSINO MÉDIO EM ESTAÇÃO CAFÉ

[...] que negócio que é esse que o governo quer de nós? [...] Já que vai ser em um ano e meio mesmo, então por que que não põe um professor com um livro na mão? O professor quem vai ver a matéria que vai passar pra nós. O professor não vai catar uma coisa mastigada, que outro mastigou pra dar pra ele, pra dar pra nós, nós vamos ser o terceiro disso, porque já é um que montou lá, o professor vai ter que vir aqui e fazer! (Excerto da fala de aluno entrevistado no estudo)

3.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA TELESSALA

O município de Estação Café possui uma área urbana aproximada de 5km² e área rural correspondente a 425,6 km², com uma população total estimada pelo IBGE (2005) de 6.727 habitantes. Tem como base principal de sua economia a agricultura, principalmente o cultivo de cana-de-açúcar, contando ainda com atividades de produção de ovos, extração de areia do rio que corta o município e produção de tijolos e blocos para construção, com participação de 42,25% dos empregos ocupados na agropecuária (do total de empregos ocupados), em 2003, ao passo que essa participação é de 3,61% no Estado.

Através dos indicadores disponibilizados pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em 2006, constata-se que o município tem um índice médio de desenvolvimento humano (IDHM igual 0,776), com a maioria da população entre 15 e 60 anos. Em 2004, de cada 100 adolescentes com menos de 18 anos, 16 estavam ou tinham estado grávidas, o dobro da taxa estadual. Em relação às condições de vida, estas apresentavam, em 2000, índices inferiores aos do Estado: a renda domiciliar *per capita* era de 1,52 salários mínimos para 2,92 do Estado e os domicílios com renda *per capita* até 1/4 e 1/2 do salário mínimo eram, no mesmo ano, equivalentes a 12,12% e 21,61%, respectivamente,

para 5,16% e 11,19% no Estado. No que diz respeito ao rendimento médio mensal no total de empregos ocupados no município, esse valor, em 2003, era bem inferior ao do Estado, respectivamente R\$ 503 e R\$ 1.203.

A rede de ensino do município está organizada com duas escolas de educação infantil (uma na zona rural e outra na zona urbana), três escolas de ensino fundamental (uma na zona rural e duas na zona urbana) e também uma escola de ensino médio (na zona urbana) da rede estadual de ensino, totalizando o atendimento a 1.867 alunos. Desse total, 153 alunos estão na educação de jovens e adultos, 75 no ensino médio, na forma presencial e 78 no ensino fundamental, também na forma presencial.

O município, em 2000, apresentava indicadores relativos à escolaridade com taxas bem inferiores quando comparadas com aquelas do Estado:

- Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais: 12,48% para 6,64% no Estado;
- Média de anos de estudos da população de 15 a 64 anos: 5,97 para 7,64 no Estado;
- População de 25 anos e mais com menos de 8 anos de estudo: 71,86% para 55,55% no Estado;
- População de 18 a 24 anos com ensino médio completo: 20,60% para 41,88% no Estado.

Em 2000, em virtude de parceria entre a Prefeitura Municipal de Estação Café e o SESI, foram organizadas 3 telessalas no município para atender à educação de jovens e adultos. Foram duas turmas de ensino fundamental (5ª a 8ª série) e uma turma de ensino médio. Cada turma era composta de 60 alunos, para os quais foram contratados 3 monitores, cuja função principal era organizar o vídeo e as fitas VHS. Ficavam das 19:00 às 21:00 horas, diariamente, monitorando as teleaulas e permaneciam para esclarecer eventuais dúvidas ou reapresentar passagens da fita assistida. Houve um alto número de evasão, pois do total de 180 alunos matriculados inicialmente, restaram, ao final do ano, aproximadamente 20 alunos,

motivo pelo qual as telessalas foram encerradas no final de 2000. As avaliações oficiais, naquele ano, foram aplicadas em outra cidade, localizada a 60 km do município.

A primeira turma de educação de jovens e adultos, na forma presencial iniciou os estudos em 2001, com turmas do termo 1 (1ª e 2ª séries) e 2 (3ª e 4ª séries) do ciclo I do ensino fundamental. Em 2002, foram organizadas turmas de 5ª e 6ª séries na zona urbana e outras duas turmas (termo 1 e 2) em assentamento rural. Em 2003, foram incluídas turmas de 7ª e 8ª séries na zona urbana e uma turma na zona rural, de termo 1 e 2 do ciclo I, do ensino fundamental. A educação de jovens e adultos no município, na forma presencial, foi implantada progressivamente, seguindo orientação da Diretoria de Ensino, segundo a qual, este procedimento viabilizaria a introdução dessa modalidade, pois deveria ser considerada a possibilidade de evasão, tornando o número de alunos em cada sala reduzido demais para mantê-las funcionando. A educação de jovens e adultos, na forma presencial, de 1ª a 8ª série, permaneceu em funcionamento até o final de 2006.

Em 2004, por iniciativa da rede estadual, foram novamente implantadas telessalas no município, agora destinadas somente às pessoas jovens e adultas que pretendiam cursar o ensino médio.

Conforme esclareceu a coordenadora pedagógica da escola, em entrevista, a educação de jovens e adultos nessa escola foi iniciada porque a maior parte das empresas da região, que convocavam pessoas para trabalhar, estabelecia como uma das exigências de admissão, a conclusão do ensino médio. Não havendo no município nenhuma forma de educação de jovens e adultos para esse nível de ensino, o aluno interessado deveria se deslocar para uma cidade mais distante (cerca de 60 km), retornar em horário avançado, à noite, para no dia seguinte trabalhar. Esse deslocamento incluía o gasto com o transporte, o cansaço e o perigo de se trafegar com certa frequência em rodovias mal sinalizadas, entre outros fatores, conforme explica a coordenadora. Em decorrência, os alunos solicitaram a abertura de uma

sala de educação de jovens e adultos, na forma presencial, conforme consta no “Livro Ata do Conselho de Escola”, às páginas 60 e 61, na “Ata de Reunião Extraordinária da Escola”, solicitação reiterada nos Ofícios nº 060/2003 e 067/2003 de novembro e dezembro de 2003, respectivamente, assinados pela direção da escola e dirigidos à Secretaria de Estado da Educação. Informando, portanto, um dado falso a respeito do interesse dos alunos pela telessala (ANEXOS A; B).

Embora a demanda fosse para a forma presencial, a Secretaria de Estado da Educação não autorizou a sua implantação. Segundo a coordenadora, a escola foi informada pela Diretoria Regional de Ensino que a Secretaria de Estado autorizaria apenas a telessala, sob a alegação de que a cidade era de pequeno porte e muito provavelmente haveria um alto índice de evasão. Nesse ponto fica evidente o descaso do Estado em relação a essa modalidade, tanto por não atender à solicitação dos alunos e, portanto, da escola, quanto por diagnosticar a evasão dos alunos e, como se verá adiante, ser responsável pela sua ocorrência. Destaca-se, portanto, que o ingresso na telessala não foi propriamente o resultado de uma opção por essa forma de ensino, mas a única possibilidade para o jovem ou adulto que desejasse cursar o ensino médio na cidade. Conforme sintetiza a coordenadora, os alunos ingressaram na telessala, todavia foram desanimando, pois já tinham experiências prévias com esse formato de ensino no ciclo II do ensino fundamental, onde um mesmo monitor (e não professor habilitado) orientava todas as disciplinas. Entretanto, observa-se que a escola afirmou, no “Ofício de solicitação de criação de telessala (ANEXO B), assinado pela diretora da escola e enviado à Secretaria de Estado da Educação, que “O curso vem de encontro aos interesses da comunidade que está inserido.”

O processo de implantação de uma telessala, segundo a mesma coordenadora, é rápido, cerca de um semestre entre a concepção da idéia e o funcionamento efetivo: a escola envia a solicitação de abertura, através de ofício, à Diretoria de Ensino, a qual

encaminha para a Secretaria de Estado da Educação, que analisa, verifica a viabilidade e aprova ou não o pedido. O formato da telessala instalada nessa escola era o da Recepção Organizada, pois os alunos freqüentavam a telessala, equipada com televisão e vídeo, das 19:00 às 21:00 horas, sob a coordenação de professores selecionados pela Diretoria Regional de Ensino. A telessala quando instalada em escola da rede estadual é considerada pela Secretaria de Estado da Educação como unidade integrante da rede estadual de ensino, conforme consta no documento “Orientações para Implementação e Funcionamento do Telecurso 2000”.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS DA TELESSALA

A partir da observação dos registros disponibilizados pela instituição, foi possível constatar que no início de 2004, quando foi iniciada a telessala no ensino médio, havia duas turmas distribuídas em duas telessalas, totalizando 56 alunos cadastrados e no segundo semestre do mesmo ano, esse número caiu para 39. Em função dessa redução no número de alunos cadastrados, no início de 2005, as turmas foram reunidas para formar apenas uma telessala. Dos iniciantes em 2004, concluíram o ensino médio em dezembro de 2005, através da telessala, apenas 15 alunos, o que equivale a uma taxa de conclusão de apenas 26,8%. Para efeito de comparação, calculou-se a taxa de conclusão, em termos nacionais, na forma presencial. Assim, a partir das revelações dos Censos Escolares e do MEC/Inep, considerando-se a matrícula inicial em 2002 (874.001 alunos) e o número de alunos concluintes em 2004 (430.287 alunos), pode-se considerar uma taxa de conclusão igual a 49,2% para o período. Nota-se, dessa maneira, que a taxa de conclusão na

telessala (26,8%) é consideravelmente inferior à taxa de conclusão nacional na forma presencial.

Confrontando-se os dados dos documentos denominados “Relações de alunos das classes”, dos dois semestres de 2004 e 2005, verificou-se que do total de alunos cadastrados na telessala, 29 eram mulheres e 27 homens. Esses alunos possuíam entre 18 e 40 anos, em sua maioria, tendo o aluno mais novo e o mais velho, 18 e 61 anos de idade, respectivamente, conforme apresenta a Figura 2.

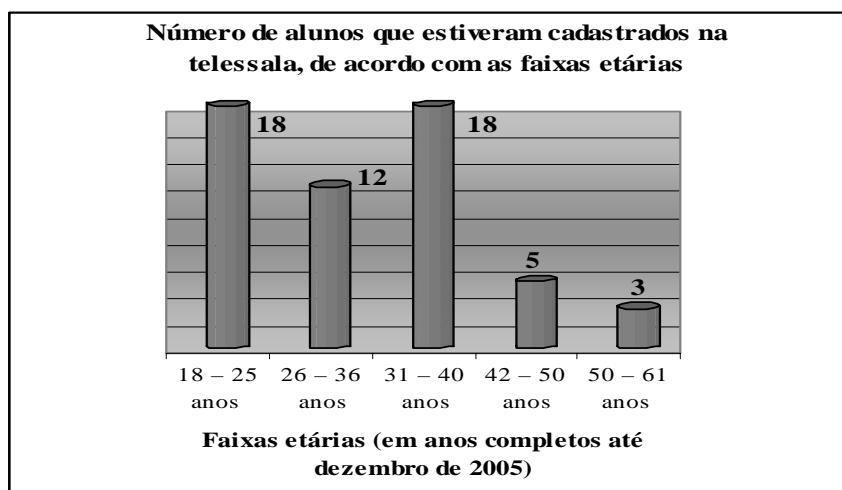


Figura 2 – Número de alunos que estiveram cadastrados na telessala⁴, em um período ou outro, de acordo com as faixas etárias (em anos completos até dezembro de 2005)

Quanto ao estado de origem dos alunos, apenas dois são oriundos de outros estados (Pernambuco e Minas Gerais), os demais são do estado de São Paulo.

⁴ Estes alunos incluem os alunos entrevistados.

Os documentos denominados “Atas oficiais de resultados da avaliação síntese e do exame presencial” contêm informações significativas a respeito dos resultados das avaliações dos alunos. A “avaliação síntese” é a prova oficial da telessala, oferecida ao aluno no final de cada disciplina. É por meio da aprovação nessa prova com testes de múltipla escolha que o aluno é aprovado numa dada disciplina. Se aprovado em todas as disciplinas do ensino médio, o aluno cadastrado na telessala obtém o certificado de conclusão do ensino médio, expedido pela Secretaria de Estado da Educação. O “exame presencial de validação” é a prova elaborada e aplicada pelo professor da disciplina, normalmente seguindo os mesmos padrões da avaliação síntese, configurando-se também em um teste de múltipla escolha, com número de questões e tempo de execução idênticos aos da “avaliação síntese”. A aprovação no exame presencial não implica em aprovação na disciplina, pois independentemente da nota alcançada pelo aluno nesse exame, a nota da avaliação síntese é que determina sua aprovação ou não na disciplina. O exame presencial, segundo esclarecimentos da coordenadora pedagógica, tem a função de oferecer ao aluno elementos para que ele acompanhe sua aprendizagem, se está, ou não em condições de ser aprovado na avaliação síntese.

A partir da observação dos documentos identificados como “Atas oficiais de resultados da avaliação síntese e do exame presencial”, foi possível encontrar dados a respeito da “nota/conceito” (como aparece nos documentos) atribuída aos alunos que realizaram a “avaliação síntese” e o “exame presencial de validação”. O documento informava também se um aluno encontrava-se, em dada disciplina, na situação de “aprovado” ou “não aprovado” (como aparece no documento). A Tabela 5 sintetiza essas informações.

Tabela 5 – Apresentação do número de alunos inscritos para a realização das “avaliações síntese” da telessala, ao longo dos 1^{os} e 2^{os} semestres de 2004 e 2005, nas diferentes disciplinas, bem como a taxa de aprovação, reprovação e ausência nessas avaliações

| DISCIPLINAS | Nº DE ALUNOS INSCRITOS | APROVAÇÃO (%) | REPROVAÇÃO (%) | AUSÊNCIA (%) |
|-------------|------------------------|---------------|----------------|--------------|
| Português | 41 | 85 | 10 | 5 |
| Matemática | 38 | 58 | 21 | 21 |
| Física | 31 | 51 | 39 | 10 |
| Química | 28 | 75 | 18 | 7 |
| Biologia | 29 | 55 | 19 | 26 |
| História | 59 | 31 | 54 | 15 |
| Geografia | 30 | 70 | - | 30 |

A Tabela 5 informa também que a maior taxa de reprovação, na telessala entre 2004 e 2005, concentrou-se nas avaliações das disciplinas de História e Física, respectivamente com 54% e 39% de reprovação, seguida da disciplina de Matemática, com 21% de reprovação. O maior número de ausências aconteceu nas avaliações síntese de geografia, biologia e matemática. As avaliações com maiores taxas de aprovação resultaram das disciplinas de português, química e geografia, nesta última sem que houvesse nenhuma reprovação.

Note-se, ainda na Tabela 5, que o número de alunos inscritos para a realização de avaliações na disciplina de história é maior quando comparado à inscrição nas avaliações das demais disciplinas indicando possivelmente que, nessa disciplina, um aluno, mesmo tendo sido reprovado em uma ou outra avaliação, durante o período de tempo considerado, fez novas tentativas para obter aprovação, inscrevendo-se para as avaliações seguintes. Diferentemente do que parece ter ocorrido nas avaliações da disciplina de Física, que permaneceu com um número comparativamente baixo de inscritos, possivelmente porque muitos dos alunos reprovados não se inscreveram nas avaliações seguintes, na tentativa de conseguirem aprovação.

Em relação à evasão na telessala, no período considerado (2004/2005), a partir da observação do documento denominado “Ata de Resultado da Avaliação Síntese e do Exame Presencial” de 23 de junho de 2005, da disciplina de educação artística, a única disponibilizada pela instituição, no campo contendo as abreviações “APRO/REPROV”, constata-se que, dos 53 alunos então cadastrados na telessala, havia 27 alunos definidos como “desistentes”.

3.3 OS ALUNOS COMO PROTAGONISTAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS

Segundo informou o secretário da escola, em 2005, a instituição não dispunha dos históricos escolares dos alunos cadastrados na telessala, pois o secretário anterior, julgando que não havia necessidade de solicitá-los aos alunos, de fato, não o fez. Desse modo, os aspectos relativos ao percurso escolar dos alunos serão apresentados somente em relação aos alunos entrevistados. Foram entrevistados 10 alunos, cinco concluintes e cinco evadidos. Estes últimos foram selecionados entre aqueles que assim se consideraram e porque não haviam retornado às aulas da telessala, nem realizado novas provas até o momento da entrevista. Para auxiliar na caracterização do perfil sócio-demográfico do grupo de alunos entrevistados, serão apresentados os dados relativos ao sexo, estado civil, idade e atividade profissional exercida no momento da entrevista (2005/2006).

Tabela 6 - Distribuição, em frequência absoluta (f), dos alunos entrevistados em função do sexo, da faixa etária (em anos), estado civil e da atividade exercida no momento da entrevista

| VARIÁVEIS | | F |
|---------------------|--|---|
| SEXO | Feminino | 7 |
| | Masculino | 3 |
| FAIXA ETÁRIA (anos) | 20 a 30 | 3 |
| | Mais de 30 a 40 | 3 |
| | Mais de 40 a 50 | 3 |
| | Mais de 50 | 1 |
| ESTADO CIVIL | Casado | 6 |
| | Separado | 4 |
| ATIVIDADE EXERCIDA | Conselheira tutelar | 1 |
| | Marceneiro na manutenção civil | 1 |
| | Do lar | 2 |
| | Mestre de obras (contratado por empresa privada) | 1 |
| | Trabalhador rural (corte-de-cana) e eventualmente em olarias | 2 |
| | Funcionário público (escola) | 2 |
| | Funcionário de cooperativa agrícola | 1 |

Como informa a Tabela 6, no momento da entrevista, apenas dois, dos dez estudantes, identificaram suas ocupações como sendo “do lar”, ou seja, suas atividades restringiam-se às tarefas domésticas, em suas próprias casas. Os demais eram assalariados, de modo que se pode compreender esse grupo como sendo predominantemente de adultos trabalhadores. Essa constatação vai de encontro às afirmações de Oliveira (1999) a respeito do perfil de aluno que frequenta a educação de jovens e adultos. Os dados obtidos neste estudo não permitem traçar qualquer paralelo entre a atividade profissional exercida no momento da entrevista, com a condição de aluno concluinte ou evadido, visto que se encontrou entre as ocupações de domésticas, rurais e públicas, tanto alunos evadidos, quanto concluintes.

A seguir, encontram-se sistematizados os aspectos referentes à temática do percurso escolar do grupo de alunos entrevistados, destacando-se as unidades de análise: trajetória escolar, fatores condicionantes da interrupção e do retorno ao sistema escolar, conforme apresenta a Tabela 7.

Tabela 7 - Sistematização dos aspectos relativos à trajetória escolar dos alunos entrevistados até o período da entrevista⁵, em função das unidades de análise: trajetória escolar, motivos da interrupção e do retorno à escola, dada a recorrência de cada evento, em frequência absoluta (f)

| UNIDADES | | F | |
|-------------------------------|--|-------------------------|---|
| TRAJETÓRIA ESCOLAR | SÉRIES CURSADAS ANTES DA PRIMEIRA INTERRUPTÃO | Até a 3ª série do E F 3 | |
| | | Até a 5ª série do E F 3 | |
| | | Até a 8ª série do E F 4 | |
| | PERÍODO EM QUE PERMANECEU AFASTADO DA ESCOLA (SEM INTERRUPTÃO) | Até 5 anos | 2 |
| | | De 5 a 10 anos | 3 |
| | | De 20 a 25 anos | 4 |
| | | Mais de 30 anos | 1 |
| | TOTAL DE INTERRUPTÕES | De 1 a 2 interrupções | 5 |
| | | 3 interrupções | 3 |
| | | 4 interrupções | 2 |
| CONDICIONANTES DA INTERRUPTÃO | Não havia interesse pelo estudo – família também não sentia necessidade | 4 | |
| | Dificuldade de ordem econômica – necessidade de trabalhar para complementar renda familiar | 8 | |
| | Distância da escola | 2 | |
| | Gravidez na adolescência | 1 | |
| | Constantes mudanças de cidade | 1 | |
| | Condições da própria escola (indisciplina, dificuldades dos professores) | 2 | |
| | Casamento e filhos | 1 | |
| CONDICIONANTES DO RETORNO* | Perspectiva de conseguir emprego melhor | 4 | |
| | Exigência do trabalho | 3 | |
| | Influência de pessoa significativa | 2 | |
| | Para buscar conhecimento e atualização | 1 | |
| | Busca da certificação/ conclusão dos estudos e perspectiva de continuidade | 3 | |
| | Para adquirir o <i>status</i> de alguém estudado | 1 | |

A observação das informações contidas na Tabela 8 permite constatar que a maior parte (60%) dos alunos entrevistados interrompeu seus estudos com cinco ou menos anos de estudo. E também a maioria (80%) permaneceu mais de 5 anos afastada da escola ininterruptamente. Como razões atribuídas pelos alunos para a interrupção dos estudos,

⁵ O mesmo entrevistado podia indicar mais de um condicionante.

encontra-se primeiramente a dificuldade de ordem econômica que levou os alunos a deixar a escola e trabalharem para complementar a renda familiar (8 pessoas indicam essa razão), seguida do desinteresse do aluno em estudar, associada ao fato de a família não sentir necessidade de encaminhar o aluno para prosseguimento dos estudos (4 pessoas). Os entrevistados não atribuem a esses fatores sentido político ou social, ao contrário, referem-se a eles exclusivamente como decorrentes de condição individual. Em relação ao que teria impelido os alunos a retornarem à escola, foram elencados prioritariamente, a perspectiva de obtenção de uma melhor colocação no mercado de trabalho (4 pessoas indicam esse fator), a exigência imposta pelo cargo exercido (3 pessoas) e a busca pela certificação que permitiria a continuidade dos estudos (3 pessoas), nessa perspectiva, essa continuidade é relatada como sendo muito importante. Esses fatores estiveram sustentados no depoimento da supervisora de ensino que declarou que o retorno dos alunos estava atrelado à preocupação com a escolaridade como elemento chave para uma melhor colocação profissional.

O estudo dos relatos permitiu a constatação de que não há diferença significativa entre alunos concluintes e evadidos em relação ao seu percurso escolar, pois os dois grupos passaram por sucessivas experiências de interrupção e retorno à escola. Também não foi evidenciada relação entre evasão ou conclusão com o fator idade dos alunos, visto que há alunos evadidos e concluintes com idades variadas, os primeiros com 34, 57, 39, 24 e 41 anos e os segundos com 29, 28, 34, 40 e 41 anos. Os dados obtidos através do grupo de alunos entrevistados não foram suficientes para concluir se há de fato uma relação direta entre a desistência e o período em que os alunos ficaram sem freqüentar o ensino escolar, no entanto, há um número expressivo (30%) de alunos desistentes que ficaram mais de vinte anos sem freqüentar a escola (após 34, 20 e 25 anos da última interrupção, retornaram à escola). Como se encontram também alunos concluintes (20%) que ficaram 20 e 25 anos sem freqüentar a escola.

3.4 A TELESSALA SOB O OLHAR AVALIATIVO DOS ALUNOS

Será abordado neste tópico o posicionamento dos alunos entrevistados em relação a diferentes aspectos que compõem a telessala. A seguir, o Quadro 1 apresenta a avaliação dos alunos, de modo global, acerca da estrutura e funcionamento da telessala, como opção de educação de jovens e adultos.

Quadro 1 - Avaliação global dos alunos a respeito da estrutura e funcionamento da telessala

| TEMA | AVALIAÇÃO GLOBAL |
|------------------|--|
| TELESSALA | A exposição do conteúdo através das teleaulas era de difícil acompanhamento. A explicação do professor insuficiente para promover o aprendizado, em decorrência do tempo fixado para cada disciplina (insuficiente também), culminando em uma aula resumida, superficial e de difícil entendimento. A rotina da telessala (teleaula, exposição do professor, atividades do livro) é referida como cansativa, desmotivante e sem seqüência. |

O descontentamento em relação à estrutura e o funcionamento da telessala, compreendida neste estudo como o programa pedagógico, a organização da rotina, as teleaulas, a aprendizagem proporcionada e a prática avaliativa desenvolvida, foi predominante nos relatos dos alunos entrevistados. Os alunos perceberam a telessala como uma condensação de uma quantidade numerosa de conteúdos a serem desenvolvidos em um período muito limitado para esse propósito, implicando, conseqüentemente, em uma aprendizagem também limitada. Os alunos explicitam que não era possível ao professor retomar um conteúdo já abordado, pois isso determinaria o não cumprimento de todo o programa pré-estabelecido até o momento da 'avaliação síntese'. Desse modo, alguns conteúdos ou não eram abordados ou o eram de maneira superficial. Essa era uma das razões

pelas quais os alunos lidavam com a telessala como um curso de formato presencial, pois a falta condicionaria a perda do ensino de um conteúdo que não poderia ser retomado.

A rotina da telessala, ou seja, a seqüência: apresentação dos temas da aula pelo professor, apresentação da teleaula em vídeo cassete, seguida da exposição verbal do professor retomando o que foi abordado na teleaula e posteriormente a realização de atividades constantes na apostila do Telecurso 2000, foi referida como cansativa e desmotivante, pois, segundo os alunos, a concentração exigida para assistir os programas era demasiada tendo em vista o momento de exibição (início da aula, onde a dispersão era maior, pois era o momento de encontro e chegada de todos os alunos) e a condição de trabalhadores dos alunos, pois muitos chegavam à escola vindo diretamente do trabalho e por isso a dificuldade de acompanhamento. Os alunos ainda referem-se ao funcionamento da telessala como uma proposta sem seqüência, pois afirmaram ter dificuldade para relacionar o conteúdo da exibição das teleaulas à exposição do professor e esta, por sua vez, ao conteúdo definido no livro e ainda pelo fato de que freqüentemente não se dava continuidade, numa aula posterior, ao tema desenvolvido na anterior.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica da escola concorda que são muitos conteúdos a serem desenvolvidos num período de tempo insuficiente e percebe que o ensino estruturado por meio da telessala é muito complexo para esses alunos e esclarece que, caso o professor procure explicar mais detalhadamente, ou aprofundar os assuntos do programa, ele realmente não consegue cumprir o programa na carga horária estipulada pela Secretaria de Estado da Educação para cada disciplina. E acrescenta: “Não que não sana algumas dificuldades, mas pra quem tem muita, é bem mais difícil. Seria pra aquele aluno que perdeu a oportunidade, mas ele pega as coisas no ar, a mente mais evoluída, pega as coisas com facilidade, que só não tem o diploma por falta de oportunidade”.

Pode-se, portanto, levantar indagações a respeito da coerência da oferta da telessala como modalidade de educação de jovens e adultos, quando os próprios alunos não a recomendam. Essa questão se agrava especialmente neste estudo, pois a telessala constituiu-se na única possibilidade para jovens e adultos que tencionaram cursar o ensino médio. Os próprios alunos questionam se não haveria uma forma de ensino que facilitasse o aprendizado, considerando a condição de quem permaneceu afastado da escola por um significativo período de tempo, como ilustram os excertos abaixo:

É coisa de louco! Pelo tempo que a gente parou de estudar, pela idade da gente, podiam ajudar e fazer uma coisa mais fácil porque eu fiquei com dó de muita gente que começou e não conseguiu. (Aluno8, F, 40, C)⁶

[...] a telessala, é... funciona muito bem pra quem já tem um conhecimento, pra quem assim, é... convive com algumas pessoas que fala aquela mesma língua, porque quem ficou muito tempo sem estudar, na minha opinião, a telessala não ajuda muito. [...] Pra essas pessoas não dá. Não dá porque existem outros modos mais fáceis de você aprender... (Aluno9, F, 41, C)

Eu, às vezes, até, eu pedia licença à sala, eu falava: - Professora, me desculpa, mas telecurso é uma... usava até, é uma desgraça, isso não pode, um troço desse, que negócio que é esse que o governo quer de nós? Por que não muda isso? Abandona isso! Já que vai ser em um ano e meio mesmo, então por que que não põe um professor com um livro na mão? O professor quem vai ver a matéria que vai passar pra nós. O professor não vai catar uma coisa mastigada, que outro mastigou pra dar pra ele, pra dar pra nós, nós vamos ser o terceiro disso, porque já é um que montou lá, o professor vai ter que vir aqui e fazer! E tem mais uma coisa: se você for seguir certo o que tem na fita, em um ano e meio não consegue concluir. Porque é muita coisa demais. (Aluno2, M, 29, C)

Ressalta-se que os relatos apresentados são de alunos concluintes, isto significa que a dificuldade está evidentemente posta também para os que lograram o término do curso na telessala. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à percepção dos alunos sobre o descompromisso dos órgãos governamentais, ao destinarem a telessala como forma de educação de jovens e adultos, de modo que formulam criticamente suas falas, embora

⁶ Os alunos são identificados com um número, correspondente ao número da entrevista, da inicial F ou M para indicar o sexo, em seguida pelos números que apontam a idade e as letras C ou E, para aluno concluinte ou evadido, respectivamente.

dirigindo-as a uma entidade inespecífica, assim não se referem à Diretoria Regional de Ensino, ou à Secretaria de Estado da Educação, como demonstra o recorte abaixo de um aluno que relatava que a telessala não havia contribuído para o seu aprendizado:

[...] o que eu percebi nesse ensino nosso é que a turma quer saber que não tem analfabeto, mas que também que não sabe nada também não pode, você entendeu? (...) então eu sinto que o nosso ensino, ele... os nossos governantes não estão querendo pessoas instruídas, pessoas capacitadas, [...] os nossos governantes acho que quer que o povo sai todo sem capacidade.” (Aluno3, F, 57, E)

O perfil do aluno da telessala, conforme mencionou a supervisora de ensino da Diretoria Regional de Ensino (órgão da Secretaria de Estado da Educação, de atuação regional), é o de um aluno exigente em relação à qualidade de sua aprendizagem, que apresenta disponibilidade para aprender e ao mesmo tempo tem pressa em concluir o curso. Mais especificamente, a telessala, esclarece, é instalada em função de um número mínimo de alunos (30 alunos), com idade superior a 25 anos, há um tempo significativo fora da escola, com histórico de “baixa auto-estima na escola” e “primeira passagem marcada negativamente”. Nesse sentido, sua declaração é confirmada pelos depoimentos dos alunos, curiosamente, no entanto, esse mesmo aluno a quem, em tese, a telessala seria destinada, aponta sua deficiência no atendimento de suas necessidades educativas.

Corroborando os depoimentos dos alunos, os próprios professores garantem que o ensino promovido na telessala é superficial o bastante, em termos de aquisição de conhecimentos pertinentes à base comum do currículo do ensino médio, para dificultar a continuidade dos estudos, caso o aluno intentasse realizá-la, como se observa a seguir:

O aluno até entende a teleaula, mas acaba ficando muito ainda para acrescentar numa determinada aula. No curso fica faltando acrescentar mais conhecimento, principalmente pra quem tem vontade de cursar uma faculdade ou um curso técnico que vai exigir. Os alunos demonstravam esse interesse na minha disciplina, mas seria difícil eles acompanharem a partir do que aprenderam na telessala. (Professor 2)

Abaixo, no Quadro 2, segue a apresentação do posicionamento dos alunos acerca de aspectos mais específicos que caracterizam a telessala, como forma de educação de jovens e adultos, entre eles, a teleaula (frequentemente identificada nos relatos como ‘fita’, ‘vídeo’ e ‘televisão’), a prática avaliativa (a qual refere-se mais especificamente à avaliação síntese) e à aprendizagem proporcionada pela telessala.

Quadro 2 - Sistematização do posicionamento dos alunos acerca da teleaula, da prática avaliativa e da aprendizagem, como unidades constituintes da telessala

| UNIDADE | POSICIONAMENTO DOS ALUNOS |
|---------------------------|--|
| TELEAULA | Facilitava a dispersão dos alunos. Seqüência didática confusa. Cenas ou situações utilizadas como exemplo estavam desatualizadas. Comunicação obstruída. Recurso percebido como cansativo, desnecessário e que compromete a aprendizagem. |
| APRENDIZAGEM | Nível de aprendizado insatisfatório. Uma vez abordado um conteúdo, este não era mais retomado, senão no dia da avaliação síntese, caso constasse em alguma questão. |
| PRÁTICA AVALIATIVA | Desvinculada do processo educativo. A aprendizagem promovida na telessala não oferece condições para o desempenho satisfatório nas Avaliações Síntese. Seu caráter unicamente classificatório é percebido como um fator extremamente negativo. |

Os alunos entrevistados esclarecem que a própria organização da telessala resultava em uma perda de tempo considerável, pois entre a chegada do professor, a instalação dos equipamentos, a seleção do canal correto na televisão, o teste da fita e o início realmente da exibição da teleaula, muitas vezes levava-se de 15 a 20 minutos. Obviamente, tal consideração reflete as vicissitudes que tem caracterizado a organização do ensino médio da rede pública, ou seja, a carência de profissionais de apoio (neste caso, para antecipar a montagem e o teste do material) e número de salas inapropriado (pois se houvesse uma sala especificamente para o funcionamento da telessala, não haveria necessidade de instalar e desinstalar os equipamentos diariamente), entre outras.

Os alunos destacaram a teleaula como um dos aspectos mais negativos da telessala (e é justamente a teleaula que a define como telessala), apontando-a como um recurso que mais gera desatenção e desinteresse, do que um elemento capaz de contribuir para a aprendizagem, desde o formato das exibições dos programas (encenação dos atores e a linguagem televisiva) ao conteúdo das teleaulas.

Segundo os alunos, predomina nas teleaulas um modo de apresentar os conteúdos que parte de situações do cotidiano para definir os conceitos. Estratégia essa vivenciada pelos alunos como um recurso cansativo, por não abordar os conteúdos mais diretamente e utilizar situações que muitas vezes os confundem ao tentarem relacionar as exibições com o capítulo do livro referente àquela aula. Dois aspectos podem ser dimensionados a esse respeito, um refere-se à suposta contextualização dos conteúdos, que não ocorre, de acordo com a experiência dos alunos, pois as situações do cotidiano exibidas nos programas, na verdade não retratam o cotidiano dos alunos, não refletem suas vivências, são antes situações cujas imagens estão desatualizadas e distantes do universo sócio-cultural dos alunos. É certo que um material produzido para ser expandido em larga escala e introduzido em diferentes regiões do país teria essa limitação. O segundo aspecto refere-se à linguagem televisiva utilizada, com ênfase na utilização da fantasia e narrativa através da encenação dos atores, a qual, sob o ponto de vista dos alunos, artificializa a apresentação dos programas e é apontada como fator de desmotivação e cansaço, conforme nota-se no relato dos alunos:

“(...) a fala não facilitava o entendimento, às vezes, entendia ali na hora, mas não gravava, os exemplos eram na base da realidade, mas de outros lugares, a gente nem sabia de muita coisa...” (Aluno10, F, 41, E)

“Tinha muito ensino numa aula só, era muito rápido. A fita não ajudava a gente entender o que falava.” (Aluno4, M, 39, E).

Os depoimentos confirmam as informações de Picanço (2002) referentes à insatisfação dos alunos em relação às exigências estéticas direcionadas ao Telecurso 2000 e às críticas acerca da didática e da superficialidade com que os conteúdos são tratados. E também corroboram a análise de Oliveira (1999) ao assinalar que a linguagem utilizada na educação de jovens e adultos, muitas vezes, constitui-se em fator de exclusão, representando um obstáculo maior à aprendizagem do que o próprio conteúdo.

A supervisora de ensino reflete que a educação no país constitui-se de uma enorme diversidade de pessoas que trazem conhecimentos diversos, são oriundas de regiões diversas e representantes de diversas culturas, com idades e necessidades também variadas e que a telessala atenderia satisfatoriamente esse nicho de diversificação, convicção que não esteve presente nos dizeres dos alunos. Os próprios professores (entrevistados) assumiram que em nenhum momento houve ações sistemáticas para se conhecer o aluno, levantar suas necessidades de aprendizagem e também suas dificuldades, no sentido de se contextualizar ou adequar o ensino ao grupo de alunos da telessala. Constatação que caminha na direção das afirmações de Picanço (2002), apresentadas anteriormente, de que a apropriação da tecnologia da comunicação, mecanizando o processo de tratamento dos conteúdos, promove a padronização da prática de ensino, independentemente do contexto.

Além disso, os alunos insistem que a relação do programa da teleaula com o assunto do livro não é direta, mas se vale de inúmeros exemplos e imagens, às vezes, entrevistas e depoimentos, condição que confunde e dificulta a aprendizagem e a memorização de determinados conceitos, conforme representa, abaixo, o recorte da fala de um aluno:

[...] você vai assistir matemática, tá, hoje é aula de matemática, eles colocam lá a fita de matemática... aquela pessoa que já faz uns 20 anos, 30 anos que parou, de repente ela olha aquilo ali, no telecurso não explica lá aquela continha de 43 dividido por 12 que vai dar um tanto porque... Não! Eles pegam lá um bolo, corta o bolo em 43 pedaços e divide pra 12 pessoas e aí aquele bolo não sei o que, não sei que, entendeu?! Então eles fazem o bolo, é tudo... eles fazem a, a conta no dia a dia, então aquilo fica

difícil porque a pessoa não... Ao invés de explicar lá, aula nº. 21, hoje vai falar sobre potência, só que não explica naquela aula que é passada na televisão, explica potência, mas explica potência em forma de bolo, de figuras, entendeu? E na prova não é nada disso. Dá o resultado, só que não é o professor explicando lá, como é que faz a continha... ” (Aluno9, F, 41, C)

Acrescenta-se que como muitos programas foram gravados em espaços reais e movimentados, os atores podem apresentar uma situação, conceito ou exemplo em ruas, lojas do comércio, empresas, etc. Este aspecto parece não ter sido considerado como um possível fator de dispersão pelos elaboradores do telecurso, todavia os alunos relatam certa dificuldade para manter a concentração direcionada à fala do personagem, pois facilmente se entretêm nas cenas do fundo: nos carros passando, nas imagens dos lugares, nas pessoas. O trecho seguinte ilustra essa problemática:

[...] porque você está vendo imagem ali, aí aparece uma mulher de vestido preto, aí aparece outro de calça jeans explicando, aí aparece outro na banca de revista vendendo, aí o repórter lá do Telecurso, o professor, passa explicando na rua, mas ele passa na avenida, tem um carro passando, aí como a fita foi gravada lá nos anos 90, aí passa o chevetinho, passa o caminhão assim, aí você não fica prestando atenção no que ta falando, você fica prestando atenção no movimento da avenida, porque a fita do Telecurso é assim, às vezes a explicação é dada numa banca de jornal, aí às vezes o camarada tá explicando aqui e a câmera ta mostrando atrás da pessoa negociando um jornal, uma revista, isso acontecia comigo, às vezes eu deixava de prestar atenção na explicação que tava dando na fita, pra vê o outro negociando o jornal lá na banca, o carro passando, o barulho da buzina, então não tem concentração, essa é a verdade, o que mata no Telecurso, ele não tem concentração. (Aluno2, M, 29, C)

Muitos alunos expressavam a não identificação com a teleaula saindo da sala para beber água, ir ao banheiro, enquanto outros dormiam durante a exibição do programa. Os próprios alunos esclareciam que durante a explicação do professor, tanto o cansaço, como a dificuldade em relação à aprendizagem dos conteúdos eram minimizados pelo dinamismo da aula, com a interação entre os alunos e estes com o professor, que tem condição de perceber se os alunos estão atentos ou dispersos e utilizar estratégias de ensino diferenciadas e

apropriadas para cada objetivo. Outro agravante identificado pelos alunos, diz respeito à possibilidade de formular questões acerca do conteúdo da teleaula, pois uma vez que a exibição não podia ser interrompida, para comprometer o andamento da exibição, se o aluno desejasse esclarecer um ou outro ponto da teleaula e aguardasse o término da exibição, encontraria dificuldade para se recordar das questões; ao contrário se optasse por anotá-las, ficaria alheio ao restante da exibição. Dadas as circunstâncias, simplesmente não formulavam as questões, a não ser a partir ou durante a exposição do professor. Assim, os alunos relatam que muitos professores, percebendo o seu descontentamento e concordando com ele, acabaram não exibindo a teleaula. O depoimento abaixo ilustra esse descontentamento:

[...] é diferente você passar matéria pra mim olhando no meu olho, do que eu ter que ficar olhando pra tela do computador, aprendendo na tela de um aparelho, é diferente, não tem tato sabe, a comunicação, ela é selada, é diferente, você vê, fica um negócio muito mascarado.” (Aluno2, M, 29, C).

Embora Carvalho (2000) tenha delimitado sua análise a respeito do Telecurso 2000 mais especificamente no campo do trabalho, confirma-se no presente estudo que a relação educativa mediada pela teleaula, na perspectiva dos alunos entrevistados, também não atinge o seu propósito, que seria o de informar, sensibilizar, motivar, ilustrar ou complementar o conteúdo a ser desenvolvido. Ao contrário, no caso específico desta investigação, funciona muito mais como elemento desmotivador e de ruptura do que elo de aproximação entre alunos e professores. A própria coordenadora pedagógica da escola afirma que a telessala constitui-se em uma forma de difícil entendimento para quem interrompeu os estudos há muito tempo ou advém da forma presencial de ensino:

Os alunos sentem muita dificuldade porque é um material difícil, se faltou um dia já não entende...

Evidencia-se, neste ponto, que a introdução das teleaulas nessa escola não obteve aceitação por parte dos alunos, tampouco credibilidade suficiente junto aos professores e a coordenação pedagógica da escola, condições significativas de fracasso na implementação da telessala, pois se tratou de uma proposta de ensino com a qual os profissionais não se identificaram e que não foi compartilhada por todos os atores envolvidos no processo educativo. Destarte, os professores, muitas vezes, boicotavam a teleaula, não a exibindo e os alunos, indicavam sua insatisfação dormindo, ou se ausentando da sala durante a apresentação dos programas. Na verdade, os professores declararam, da mesma forma, que os programas das teleaulas configuravam uma condensação dos conteúdos, abordando inúmeros temas em uma mesma aula, o que caracterizava as teleaulas, tanto para os professores quanto para os alunos, como exibições complicadas, confusas, sem aprofundamento e de difícil entendimento, resultando, evidentemente, em um ensino artificial. O segmento abaixo ilustra essa percepção:

Na telessala é mais fácil para o professor porque o material já vem pronto, não tem plano de ensino, as provas já vêm prontas... Mas dava pra ver que aquela aula montada que você tinha que levar pra casa pra assistir, era muito superficial, eram muitos temas num mesmo assunto e quem ta voltando agora fica perdido. Eles falavam: - Ah! Professora, não passa a fita hoje não! Eu não passava. [...] Fica fácil dele visualizar, mas é fragmentado, mais difícil de entender. [...] Eles falavam que não dava para acompanhar. (Professor 2)

Observa-se, finalmente, a inadequação das teleaulas ao atendimento das necessidades dessa população, composta de adultos trabalhadores, tanto no que diz respeito à linguagem utilizada e à motivação, quanto ao entendimento e à aprendizagem proporcionada, de modo a desrespeitar o parágrafo 1º, do artigo 37 da nova LDB, segundo o qual, na educação de jovens e adultos, os sistemas de ensino, mediante cursos e exames deveriam assegurar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses e as condições de vida e de trabalho dos alunos. A declaração dos alunos acerca da inflexibilidade

e da rigidez da telessala encontra respaldo nos apontamentos anteriores de Di Pierro (2001; 2003) quando esta informa que, para a garantia do sucesso da prática educativa, os sistemas de ensino devem flexibilizar a organização curricular e metodológica, conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas e de formação dos alunos como sujeitos sociais e aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, entre outras ações. Mais ainda, Paulo Freire (1996), considera o respeito aos saberes dos educandos uma exigência do ensino, o qual deve compreender o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, sugere que a escola promova propostas pedagógicas fundadas nas relações com os alunos, discutindo com eles; na verdade, estabelecendo o que chama de “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Os dados discutidos articulam-se, portanto, com a afirmação de Picanço (2002) de que, muitas vezes, o uso dos recursos tecnológicos na educação mascara o processo educativo com práticas de ensino fragmentadas e apenas informativas, que atuam muito mais para excluir parcelas da população de uma formação ampla, do que para atuar no sentido de um processo inclusivo.

Ressaltam-se também, nos depoimentos dos alunos, que a aprendizagem proporcionada pela telessala não foi significativa e tampouco colaborou adequadamente para o desempenho satisfatório nas ‘avaliações síntese’. Essa conclusão está associada, de acordo com os depoimentos, ao fato, anteriormente explicitado, de haver um tempo muito reduzido para o atendimento de todo o conteúdo a ser abordado, de modo que um determinado tópico da disciplina não é desenvolvido em função da aprendizagem do aluno, mas do cumprimento do programa do Telecurso 2000, ou seja, ainda que um aluno tenha dificuldade na aprendizagem de um ou outro item, a seqüência predeterminada das teleaulas e, portanto, da aula expositiva do professor, não é interrompida. Constatação que confirma as análises

anteriores de Belloni (2002) a respeito da impossibilidade de escolha e a autonomia do usuário, muitas vezes presente nas formas de educação que utilizam os recursos tecnológicos sem propostas críticas.

Tornou-se evidente que a telessala, para os alunos, pressupõe o aprendizado dos conteúdos a partir de uma única apresentação, não oferecendo condições adicionais para facilitar o aprendizado daqueles que não se enquadraram nesse ritmo de aprendizagem, deixando a cargo do próprio aluno a responsabilidade de conseguir aprender ou não. Ao desconsiderar que as condições de promoção do aprendizado podem variar de um aluno para outro, de um conceito para outro, a proposta da telessala deixa de atender à diversidade social, cultural e de experiências entre os alunos e ignora também o fato de que muitos alunos concluíram o ensino fundamental já há um bom tempo, necessitando, portanto, compreender a introdução desses alunos no ensino médio, a partir dessa ótica, incorporando abordagens que facilitem o aprendizado. Desta forma, a telessala desconsidera o Art. 26 da LDB, o qual estabelece que os currículos do ensino médio também devem ser complementados por uma parte diversificada para atender às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos.

O quadro descrito acima está sintetizado nos depoimentos comoventes de alguns alunos:

Nem todos os alunos conseguem aprender um assunto numa aula. Os que não conseguem, se o professor parar pra ficar explicando até eles entenderem, não termina o livro. Aí vem a prova e a gente não viu a matéria. Então nem o professor se realiza. (Aluno7, F, 34, C)

Sabe, não é fácil, não, é um tempo muito curto, então a hora que você tá começando a entender acaba a fita, acaba a aula. Você tem que fazer força de entender aquela aula naquele tempo. Eu não conseguia assim, assimilar muita coisa, não. No meu caso eu achei que não foi válido, perdia muito tempo assistindo o vídeo. É desvantajoso, se eu quiser fazer vestibular, eu vou ter dificuldade, porque para o aprendizado não contribuiu muito. Você não vai ter conteúdo para assumir um cargo, para exercer uma atividade. (Aluno4, M, 39, E)

Não me sinto preparado, não me sinto satisfeito por ter concluído o segundo grau no telecurso. [...] até eu comentei em casa, eu não volto porque não pode, porque eu não posso ter dois diplomas, porque se eu pudesse dar baixa, colocar esse diploma do telecurso num arquivo inativo que ninguém ia mexer, nunca ia descobrir, eu voltaria e faria um ano e meio novamente, eu voltaria e faria o ensino médio. O supletivo⁷ é corrido? É um pouco mais corrido que o normal? É. Só que você consegue aprender. O que eu consegui adquirir do telecurso é só meu histórico e o meu diploma que eu tenho lá em casa. (I, M, 29, C)

Ora, se a telessala não garante aos alunos o conhecimento básico esperado para quem conclui o ensino médio, neste caso, e tampouco oferece condições de continuidade dos estudos, por conta de uma aprendizagem limitada, como relataram os alunos, ela não atinge uma das finalidades da educação básica determinada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 22, ou seja, fornecer ao educando meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nessa direção, o Professor 1 se posiciona contrariamente à adequação da telessala como forma de educação de pessoas jovens e adultas com trajetória escolar marcada por fracasso ou por interrupção, justificando que a telessala, para produzir efeitos mais positivos em termos de processo de ensino e de aprendizagem, deveria ser indicada a alunos com condições mais favoráveis à aprendizagem: facilidade para aprender, familiaridade com o ensino escolarizado (escolarização recente) e melhor nível de conhecimentos prévios.

Especificamente em relação às “avaliações síntese”, predomina o discurso de uma situação de extrema dificuldade, principalmente por não perceberem que o aprendizado proporcionado pela telessala ofereceu subsídios suficientes para um desempenho satisfatório nessas avaliações. Tal percepção não apresenta diferença relevante de acordo com a condição de aluno desistente ou concluinte.

A partir do relato das experiências dos alunos nas avaliações, pode-se revelá-las como uma prática totalmente dissociada do processo de aprendizagem dos alunos, fundamentalmente porque os elaboradores da proposta pedagógica não são os responsáveis pelo desenvolvimento do

⁷ Entenda-se educação de jovens e adultos, na forma presencial.

processo de ensino, que por sua vez não são os que elaboram as “avaliações síntese” e ainda são outros que aplicam essas avaliações, os quais não são os que as corrigem. É evidente que tal prática compromete o processo de ensino e de aprendizagem, que deve envolver o acompanhamento da aprendizagem, o monitoramento dos pontos de dificuldade, a readequação das metodologias, entre outros aspectos, pelos que estão efetivamente envolvidos no processo e não por pessoas alheias a ele, como ocorre na telessala.

A aprendizagem promovida na telessala, conforme narram os alunos, não oferece condições para o desempenho satisfatório nas avaliações síntese. Além de todos os problemas apresentados em relação à aprendizagem insuficiente colocada pelos alunos, a questão se agrava, pois a “avaliação síntese” de uma dada disciplina ocorre somente ao término da mesma, e uma única vez. Caso o aluno seja reprovado, ele deverá cursar as demais disciplinas (se ainda não as tiver eliminado) e solicitar uma nova avaliação síntese, junto com as avaliações das disciplinas não concluídas. Como não há possibilidade de rever os conteúdos na telessala de uma disciplina já encerrada, cabe ao aluno ir solicitando as avaliações até ser aprovado e isso pode levar vários semestres, pois as avaliações são aplicadas uma vez por semestre! Portanto, essa prática avaliativa contradiz a LDB, em seu artigo 24, inciso V, o qual determina que a verificação do rendimento escolar deva observar, entre outros critérios, a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.”

Com efeito, a prática das avaliações síntese tem um caráter eliminatório, o que é percebido como um fator extremamente negativo pelos alunos. Somente o desempenho nessa avaliação externa é considerado para fins de aprovação ou não no nível de ensino no qual o aluno encontra-se matriculado, prevalecendo inclusive sobre a avaliação interna, praticada pelos professores da telessala.

O mecanismo de avaliação que predomina na telessala não é concebido como elemento integrante do processo educativo, que poderia se desdobrar em funções como esclarecer o professor sobre lacunas e dificuldades de aprendizagem do aluno, permitir uma readequação didática, orientar o sujeito que aprende, oferecendo-lhe segurança, facilitar mais diretamente sua aprendizagem, corrigindo seus erros e criando condições de diálogo, ou seja, não se utiliza a avaliação com a finalidade de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. Esta não serve para informar o professor sobre o alcance de sua prática pedagógica, tampouco serve para informar os alunos sobre suas dificuldades e capacidades, como Hadji (2001) acredita que deveria ser a prática avaliativa de caráter formativo.

Obviamente, a prática avaliativa da telessala é inteiramente condizente com sua estrutura enrijecida, que não permite alterações dessa natureza (metodológica, avaliativa e de objetivos). Aliás, vem a se assemelhar aos exames parcelados de preparatórios realizados pelo Colégio Pedro II, na segunda metade do século XIX, o qual instituiu exames finais por disciplina, equivalentes aos exames gerais para fins de matrícula nos cursos superiores. Romanelli (1985) assinala que a legislação decorrente desse processo convergiu para a isenção da obrigatoriedade de frequência e, conseqüentemente, para a instituição da matrícula por disciplina e extinção da seriação. Assim os liceus provinciais, bem como os colégios particulares foram assumindo a identidade de simples cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior. A autora enfatiza então o caráter extremamente propedêutico e seletivo exercido pelo ensino secundário desse período.

Como havia ressaltado Belloni (2002), a política pública de incentivo à implantação das telessalas nas redes estaduais tem correspondido muito mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades por parte dos alunos. Assim, suas propostas educacionais estão centradas nos processos de ensino como estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais e não em aspectos que

considerem as características e necessidades dos estudantes, os modos e condições de estudo ou níveis de motivação. Realmente, o que se constatou nesse estudo, é que todo o processo educativo se movimentou em função do cumprimento da programação didática da telessala e das avaliações síntese e não da aprendizagem de fato, do desenvolvimento e da formação dos alunos. Portanto, a análise dos resultados obtidos permite afirmar, nesse estudo, que a telessala caminha na contramão da formação de um trabalhador empreendedor, criativo, cooperativo, pensante e autônomo, contradizendo os objetivos explicitados na proposta educacional do Telecurso 2000. Assim, essa proposta parece assumir um caráter meramente formal ou ideológico, já que os meios e processos utilizados inviabilizam o alcance de suas finalidades. Nesse aspecto, os dados, mais uma vez, reafirmam a proposição anterior de Picanço (2002) a respeito das telessalas e os objetivos do Telecurso 2000.

A insatisfação a respeito da dissociação entre os processos de ensinar, aprender e avaliar na telessala e, portanto, de certa inflexibilidade da prática avaliativa, a qual poderia ser desenvolvida por quem legitimamente tivesse condições para isso, ou seja, aluno e professor, e a partir de uma multiplicidade de instrumentos e não de uma única prova, está melhor explicitada abaixo, no relato de um aluno:

[...] se você é o meu professor, você está todo dia comigo, você convive comigo dentro da sala, você vê as minhas dificuldades, você vê o meu comportamento, chega no momento da prova, claro que isso tudo vale, o professor vê isso no aluno. O Telecurso não tem isso, porque eu venho, a coordenadora vem, traz as provas dentro de um envelope, ela chega e dita as regras todas na lousa, se olhar pro lado toma a prova, cancela as provas, até aí, tá certo, tem que ser assim e aí ela senta, ela nunca te viu na vida, ela não sabe quem é você. [...] e na hora de corrigir as provas, quem corrige essas provas? São pessoas que nunca te viram na vida, às vezes nem leu o seu nome pra saber quem é você, então só vai no gabarito. Então, chega lá, a 10, a alternativa que estava mais ou menos é a c, a correta era a b, só que a c aproxima da b, se é você que está todo dia comigo, vai dar um meio certo naquilo ali, quer dizer de cem por cento, eu vou ganhar cinquenta por cento dela, com isso você não vai ganhar zero... (Aluno2, M, 29, C).

Nota-se também que alguns alunos atribuem às ‘avaliações síntese’ um caráter sentenciador, que recai sobre o próprio indivíduo e não sobre a telessala, de modo que ser reprovado na avaliação é experimentado como uma incapacidade do aluno, conforme representa o excerto abaixo, de um aluno:

Sabe, é rigoroso, é uma prova rigorosa... eu achei que você teve que medir a sua capacidade, foi duro viu, foi duro, eu quase desisti também. (Aluno8, F, 40, C)

Trata-se de um movimento extremamente cruel, que de modo algum atende ao que é definido no inciso II do Artigo 36 da LDB, como diretrizes para o ensino médio, ou seja, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

A sistematização da temática evasão, tomando-se como unidade de análise, os fatores identificados com a mesma, aponta para a percepção da não aprendizagem e da reprovação na “avaliação síntese” como fatores que levam à evasão dos alunos na telessala.

A coordenadora pedagógica da escola, contudo, se posiciona contrariamente, atribuindo à evasão a fatores relacionados aos próprios alunos, tais como cansaço e o desinteresse, como sugere o recorte abaixo, quando explica que a evasão não diz respeito à telessala, mas: “[...] o problema é com eles mesmos... trabalham muito pesado, né. O que desestimula os alunos é a presença flexível, vai diminuindo o interesse... porque se contar falta, ele ainda meio preguiçoso, mas ele vai”.

Evidentemente, a análise problematizadora da pertinência de um sistema que gera a expulsão do jovem ou do adulto que retorna à escola não está presente na fala da coordenadora pedagógica. Aliás, ela expressa a concepção de que a pessoa jovem ou adulta deixa de frequentar o curso por razões que estão no campo das características pessoais, de modo que bastaria controlar a frequência do aluno, para que as taxas expressivas de evasão

na telessala fossem reduzidas. Embora se contradiga ao reconhecer que também na forma presencial a evasão também ocorre em número elevado.

No mesmo sentido, a supervisora regional de ensino, acredita que não se pode falar em evasão na telessala, pois sendo definida como um ensino de forma semipresencial, o aluno poderia comparecer à escola para assistir somente a algumas aulas ou ainda comparecer apenas no dia das avaliações.

[...] falar de desistência na telessala é muito complicado porque ela tem presença flexível. Então, quem é o aluno desistente? Ele pode aparecer a qualquer momento ou só ir pra escola para fazer as provas... Quando o aluno é trabalhador, muitos desistem mesmo, o aluno da telessala é bem mais flutuante. E para esse tipo de aluno, ela atende

Contraditoriamente, foi instituído na telessala um Diário de Classe para registro das ausências dos alunos, com a finalidade de incentivar a freqüência na telessala, conforme esclarece a supervisora de ensino no relato a seguir: “[...] pra dar seriedade, para que o aluno não falte desnecessariamente, o professor não esconde que a presença é flexível, mas anota as faltas.

Entretanto, a evasão foi observada nesse estudo, pois em um período de cerca de dois anos, os alunos evadidos simplesmente abandonaram qualquer tentativa de retorno à telessala, ou mesmo de realizar as “avaliações síntese” e se reconheceram como evadidos. Mais ainda, a própria escola, no documento denominado “Ata de Resultado da Avaliação Síntese e do Exame Presencial”, no campo contendo as abreviações “APRO/REPROV”, contabiliza o número de alunos desistentes na telessala.

Desse modo, a Secretaria de Estado da Educação, não assegurando a permanência do aluno na telessala, deixa de atender a determinação da LDB, especificamente, o parágrafo 2º do artigo 37, segundo o qual o poder público deve promover ações integradas e complementares entre si, com o objetivo de viabilizar e estimular a permanência do aluno trabalhador na escola. Nesse aspecto, Haddad (1997) é categórico ao afirmar que não é a

oferta que deve responder a demanda, pois em grupos desprivilegiados economicamente, excluídos de condições sociais básicas, com experiências escolares anteriores malsucedidas, além da oferta de vagas, é imprescindível a criação de condições de frequência, utilizando inclusive uma política de discriminação positiva, para que novamente os alunos não sejam responsabilizados por um fracasso que é do sistema escolar.

Sem dúvida, como mencionado anteriormente (AÇÃO EDUCATIVA, 2003), ao atrair o adulto para a escola, é preciso garantir condições para que ele permaneça, considerando que as altas taxas de evasão, muitas vezes, têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias que não respondem as necessidades dos alunos e no despreparo de muitos professores para atuar junto à educação de jovens e adultos.

Outro aspecto relevante apontado pela supervisora de ensino refere-se ao alto índice de reprovação nas disciplinas de matemática e física. A esse respeito, afirma que as questões que compõem as “avaliações síntese” são elaboradas por técnicos da Secretaria de Estado da Educação e enviadas à Diretoria de Ensino. São 400 questões envolvendo todas as disciplinas, das quais os técnicos da Diretoria selecionam algumas para constituição das “avaliações síntese”. As questões enviadas pela Secretaria de Estado são classificadas em níveis fácil, médio e difícil. Como a taxa de reprovação nas referidas disciplinas tem sido elevada, a Diretoria de Ensino optou por compor as “avaliações síntese” somente com questões de nível fácil. Essa estratégia demonstra uma preocupação em elevar as taxas de desempenho através da readequação das avaliações, mascarando a deficiência de uma proposta de ensino, em oposição a uma preocupação real em redefinir tal proposta, para que a mesma fosse efetivamente comprometida com uma aprendizagem de qualidade. Em relação à atuação dos professores na telessala, observou-se que os alunos reconhecem o despreparo de muitos, apontando a falta de dinamismo nas aulas, a inexperiência docente e a falta de

formação específica para o trabalho na telessala (pois notaram, inúmeras vezes, a dificuldade eles apresentam de explicar os conteúdos a partir das exibições da teleaula) como aspectos que prejudicam o desempenho dos profissionais e comprometem, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos, como se evidencia no relato de um aluno, abaixo:

Tinha que treinar melhor o professor para passar do vídeo para cabeça do aluno. Não é que o professor não ensinou bem, mas não foi treinado para aquele tipo de ensino. (Aluno4, M, 39, E)

Segundo informações obtidas através dos relatos da coordenadora pedagógica e da supervisora de ensino, constata-se que o processo de seleção de professores para atuação na telessala acontece atendendo às seguintes etapas: 1) os professores se dirigem à Diretoria de Ensino para efetivarem a sua inscrição, especificamente para atuar na telessala (a inscrição, portanto, é diferenciada); 2) apresentam um projeto para trabalhar na telessala; 3) o projeto é avaliado, recebendo uma nota; 4) o professor é classificado de acordo com uma pontuação geral, dada em função do tempo no magistério, na rede estadual e da nota no projeto. No entanto, os professores asseguram que não foram selecionados segundo os critérios mencionados acima, mas através de convite feito pela Diretoria de Ensino, sem qualquer processo seletivo, em virtude da ausência de professores para atuar na telessala. Aliás, no dia da atribuição de aulas para a telessala, que ocorreu na Diretoria de Ensino, nenhuma orientação pedagógica foi proposta aos professores, porém apenas uma reunião cujo conteúdo versou sobre informações técnicas gerais: carga horária, data das avaliações, seqüência das aulas, entre outras, de acordo com os professores entrevistados.

Em relação à formação dos professores, não é exigida nenhuma qualificação para trabalhar na telessala, ou mesmo na educação de jovens e adultos de forma geral, conforme relatam a coordenadora pedagógica e os professores entrevistados. Na escola, segundo esses professores, nem mesmo organizou-se um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)

especificamente para os professores que trabalhavam na telessala. E embora tivessem sido convidados para participar do HTPC da escola, os professores da telessala não eram remunerados como os demais. A participação dos professores da telessala no HTPC tinha apenas a finalidade de situar esses professores a respeito de aspectos gerais da escola, tais como normas, calendário e rotinas, sem a promoção de uma reflexão direcionada ao trabalho pedagógico nas telessalas. Os professores destacaram que em termos de contribuição à formação continuada, eventualmente, a Diretoria Regional de Ensino oferecia aos professores a possibilidade de assistirem a teleconferências ou palestras, embora estas, muitas vezes, não abordassem diretamente a temáticas de educação de jovens e adultos, de modo que não contribuíssem para a atuação na telessala. Portanto, o investimento na formação e preparo dos professores para a prática educativa na telessala não parece ser considerado relevante no cenário educacional da Secretaria de Estado da Educação.

Além disso, o que se manifestou nos relatos dos professores foi que ambos não tinham experiência na telessala, embora um dos professores tivesse experiência docente na educação de jovens e adultos, na forma presencial, no ensino fundamental.

Contraditoriamente, a supervisora de ensino relatou que o professor, para atuar na telessala, tem de ser muito bem preparado para contextualizar o ensino, pois para o aluno da telessala, acrescenta, o papel desempenhado pelo professor é ainda mais relevante, dadas a característica de aluno com trajetória escolar marcada por fracassos. Ou seja, o professor da telessala, segundo seu relato, precisa saber transitar muito bem entre a situação prática e o conhecimento teórico, para garantir o sucesso de sua prática educativa. Contudo, é justamente a supervisora de ensino que deveria supervisionar o desenvolvimento das atividades da telessala, incluindo a aprendizagem dos alunos, índices de desistência, a seleção e o preparo dos professores, entre outros aspectos. Assim, embora descreva o perfil ideal de professor para atuar na telessala e garantir a eficácia do processo de ensino, ela não

se refere a nenhuma ação consistente de viabilização desta perspectiva promovida pela Secretaria de Estado da Educação. Nessa direção, Pinto et al. (2000) asseguram que a qualificação do professor é um elemento essencial na educação de uma pessoa jovem, ou adulta, que já traz uma ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, devendo ser assumida, portanto, por profissionais devidamente qualificados e preparados, embora ainda não haja carreira específica para educadores desta modalidade de ensino.

Quando convidados a falar sobre como estudavam, os alunos são unânimes em afirmar que o estudo efetivamente acontecia no espaço escolar, durante as aulas da telessala. Raramente era possível complementar o estudo em casa, nos finais de semana. Muitas vezes, os próprios professores incentivavam os alunos a buscar auxílio junto a outras pessoas para permitir a compreensão de determinados temas das aulas, como forma de não comprometer o tempo já escasso em sala de aula. Nessas ocasiões infrequentes, acontecia de se estudar no local de trabalho ou em casa de amigos. Desse modo, o papel desempenhado por professores devidamente qualificados para atuar na educação de jovens e adultos e a assegurada qualidade da dinâmica de ensino e aprendizagem têm importância ainda maior na telessala, no sentido de otimizar as condições de estudo dos alunos trabalhadores, que praticamente estão circunscritas no espaço coletivo da sala de aula. Com efeito, as narrativas dos alunos se contrapõem ao discurso da supervisora de ensino quando esta define como pressuposto da telessala, a possibilidade de o aluno estudar sozinho ou junto com amigos. Ora, os alunos explicitaram exatamente o oposto, alegando ser de fundamental importância o papel desempenhado pelo professor no processo de ensino, admitindo frequentemente que a grande contribuição da forma presencial é poder aprender de acordo com as suas necessidades e o seu ritmo de aprendizagem, contando especialmente com a aula expositiva do professor e a elaboração do plano de ensino por ele, a partir da realidade dos seus alunos.

Ao longo dos depoimentos dos alunos expressou-se o desejo de serem protagonistas na telessala, de serem, de fato, sujeitos e não meros receptores passivos de um ensino que não lhes satisfazia ou simplesmente objetos de mensuração, já que nem mesmo a data das Avaliações lhes era facultado definir, tampouco solicitar um tempo mais amplo para poder aprender. Entretanto, referem-se à escola como espaço importante de socialização, de solidariedade entre os colegas (por exemplo, quando a iminência da ‘avaliação síntese’ tornava-se ameaçadora, ou quando se configurava a dificuldade de se compreender um dado tema, ou ainda quando um colega se evadia da telessala) e também de reconhecimento das próprias capacidades. Muitos afirmaram explicitamente que embora não percebessem a contribuição da telessala para o seu aprendizado, gostavam muito da escola. Afirmações que vão de encontro às discussões de Arelaro e Kruppa (2002), apontadas anteriormente, quando as autoras assinalaram que as razões que impelem os alunos para uma situação de ensino e aprendizagem ultrapassam a dimensão utilitarista de aprender para determinados fins. Muitas vezes, é o gosto permeia as situações de sala de aula e o gosto pela convivência com o grupo que determinam o retorno dos alunos ao sistema escolar.

Finalmente, quando questionados sobre a contribuição da telessala para a sua formação no ensino médio, os alunos entrevistados são categóricos ao afirmarem que não houve contribuição significativa em termos de ampliação dos conhecimentos, no entanto, apontaram a possibilidade de conclusão do curso em um tempo relativamente menor que as formas presenciais de educação de jovens e adultos como o único aspecto positivo da telessala. E sugerem modificações que acreditam tornar a telessala uma forma de ensino mais eficiente, a partir de suas próprias necessidades: avaliações distribuídas ao longo do curso e não uma somente ao final de cada disciplina; conteúdo da teleaula melhor planejado, com explicações mais aprofundadas e num ritmo mais lento; ampliação do tempo de estudo de cada disciplina; professores mais preparados para atuar na telessala e supervisão da telessala,

compreendida como o monitoramento sistemático de aspectos como: frequência dos alunos, desempenho dos professores, nível de aprendizado. Nota-se, nesse momento, a extrema clareza que permeou toda a avaliação dos alunos acerca de suas experiências na telessala e o potencial de criticidade que demonstraram em relação à ineficácia da telessala para atender às suas necessidades de educandos.

Outra sugestão apontada por um aluno da telessala, embora não seja representativa da fala dos demais, é significativa por representar uma concepção equivocada e simplista, presente em muitos discursos a respeito da heterogeneidade das turmas de educação de jovens e adultos. O entrevistado sugere a formação de grupos de alunos menos heterogêneos nas salas de educação de jovens e adultos como as telessalas, as quais poderiam ser constituídas de turmas definidas a partir de agrupamentos por idade ou por dificuldade. Essa questão foi também abordada por Arelaro e Kruppa (2002), em estudo mencionado anteriormente.

O fracasso escolar da telessala sustenta-se tanto na taxa ínfima de concluintes (26,8%) quanto na procura insuficiente de alunos para a instalação de uma nova telessala, justificando, finalmente, o seu encerramento oficial, em janeiro de 2006.

Considerações finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera, na espera pura, que vira assim, espera vã. (Paulo Freire, 1992)

Evidenciou-se, neste estudo, que o impacto da implementação da telessala como forma de educação de jovens e adultos, sob o ponto de vista dos alunos que nela ingressaram, não esteve comprometido com o atendimento de suas necessidades educacionais e como cidadãos, tampouco considerou a condição de trabalhador destes alunos, e seu processo de retorno à escola.

Os alunos perceberam a telessala como uma forma de ensino que condensava uma quantidade numerosa de conteúdos para serem desenvolvidos em um período de tempo insuficiente para esse propósito. Em conseqüência, alguns conteúdos, ou não eram abordados, ou o eram de maneira superficial, resultando em uma aprendizagem também superficial e limitada, em termos de aquisição dos conhecimentos pertinentes à base comum do currículo do ensino médio.

Como o tempo disponibilizado para o aprofundamento do ensino dos conteúdos era escasso, muitos conteúdos, uma vez abordados, não poderiam mais ser retomados. Desse modo, a ausência, na telessala, estava condicionada a perda do ensino dos conteúdos daquela aula em que o aluno esteve ausente, assim, os alunos, de modo geral, lidavam com a telessala como se esta fosse um curso de formato presencial.

Na telessala, as “avaliações síntese” (que valem para efeito de aprovação) foram realizadas apenas ao final de cada disciplina, de modo que o conteúdo abordado

correspondia ao conjunto de toda a disciplina. Esse fato foi relatado pelos alunos como sendo muito prejudicial ao desempenho satisfatório nas avaliações, pois acumulavam-se muitos conteúdos para serem estudados. Assim, a insatisfação a respeito da dissociação entre os processos de ensinar, aprender e avaliar na telessala e, portanto, da inflexibilidade da prática avaliativa predominou o tempo todo no discurso dos alunos.

A aprendizagem obtida, segundo relatos dos próprios alunos, não ofereceu condições de prosseguimento nos estudos e a má organização do tempo de cada aula, que concentrava um volume muito grande de conteúdos, contribuiu para que as aulas fossem condensadas e superficiais, além de ter se constituído em um processo de ensino descontextualizado. Pois a proposta educacional do Telecurso não foi elaborada pelos sujeitos da telessala, mas por pessoas alheias à realidade e às perspectivas desses alunos.

Por seus percursos escolares, marcados por interrupções do processo de escolarização e pelo considerável intervalo de tempo em que os alunos permaneceram afastados do sistema escolar, a linguagem e o formato que caracterizaram as teleaulas não favoreceram a aprendizagem dos alunos. Estes, em sua maioria, por não terem percebido o desenvolvimento em termos de aquisição de conhecimento e saberes significativos e, conseqüentemente, por não terem obtido aprovação na “avaliação síntese”, se evadiram da telessala.

O processo educativo na telessala se estruturou em função do cumprimento da programação didática do Telecurso 2000 e das “avaliações síntese” e não, da aprendizagem, do desenvolvimento e da formação dos alunos. Nesse sentido, a experiência dos professores que atuaram na telessala corroborou o depoimento dos alunos.

Pode-se, portanto, levantar indagações a respeito da incoerência da oferta da telessala como modalidade de educação de jovens e adultos de baixa escolaridade, quando os próprios alunos não a recomendaram. Desse modo, por não assegurar a permanência do trabalhador na escola e o atendimento das necessidades educacionais dos alunos, a telessala parece desrespeitar determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e da própria Constituição Federal de 1988, já que oferece um acesso precário e não assegura a permanência dos alunos.

Por outro lado, o papel desempenhado por professores devidamente qualificados para atuar na educação de jovens e adultos e a assegurada qualidade da dinâmica de ensino e aprendizagem têm importância ainda maior na telessala, no sentido de otimizar as condições de estudo dos alunos trabalhadores, que têm o espaço coletivo da sala de aula, como local privilegiado de estudo. Fundamentalmente, o trabalho docente deve pautar-se em práticas de ensino contextualizadas e na efetiva consolidação dos projetos pedagógicos direcionados a essa população, os quais devem ser compartilhados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, alunos, professores e equipe técnico-administrativa da escola.

Com efeito, o Brasil ainda se depara com um expressivo número de pessoas jovens e adultas sem condições efetivas de exercício dos seus direitos e participação ativa no trabalho, na política e na cultura. Nesse âmbito, cabe ao poder público criar as condições para que esse expressivo segmento da população possa frequentar a de educação de jovens e adultos. Além disso, é premente que lhes sejam asseguradas as oportunidades de continuidade de estudos em outros níveis, através da inserção da educação de jovens e adultos entre as prioridades da política educacional.

Neste sentido, os resultados deste estudo, relativos a uma situação bastante particular, ou seja, a implementação da telessala no ensino médio, no município de Estação

Café, apontam para a necessidade de uma avaliação mais ampla e sistemática para acompanhar o impacto e a adequação da telessala como forma de educação de jovens e adultos, sob o ponto de vista dos próprios alunos, e com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas mais condizentes com as especificidades da educação de jovens e adultos.

Referências

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁸

AÇÃO EDUCATIVA. **Síntese do debate Alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA. **Ação em rede.** Maio de 2001 – ano 5 – nº 35. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

ARELARO, L. R. G. e KRUPPA, S. M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.

BEISIEGEL, C. de R. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, V. (Org.) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, 63-83 p.

BEISIEGEL, C. de R. (1997) Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 4, 26-34 p.

BELLONI, M. L. (2002) Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora: Portugal, 1997.

BRASIL. Constituição Federal. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde/SAS/CNS/PNDST-AIDS. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para o 1º segmento para a educação de jovens e adultos.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASILa. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos.** INEP. Brasília: O Instituto, 2000.

⁸ Para sistematização das Referências obedeceu-se ao sistema autor-data.

BRASILb. **Plano Nacional de Educação**. MEC. Brasília, 2000.

CARVALHO, C. A pedagogia do capital. Rio de Janeiro: **Revista Desafio**/setembro, 2000.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de Jovens e Adultos: Pontos e Contrapontos**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, L. E. W.; WANDERLEY, M. B. e CASTEL, R. (Orgs.) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1995.

COHEN, E. e FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **Seis anos de Educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003a.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003b.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.27, p. 321-338, 2001a.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, p. 58-77, 2001b.

DI PIERRO, M. C. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos**. Trabalho apresentado à Sessão Especial “Financiamento da educação: análises e perspectivas” na 25ª Reunião Anual na ANPED (Caxambu, MG: 30 de setembro 2002).

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n.92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005 (disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Disponível no site <www.frm.org.br>. Citado em 08 dez. 2006.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997. p.106-122.

HADDAD, S. (Coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº 8).

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, maio/ago, 2000. nº. 14. p. 108-130

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília, 2003.

INEP. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos.** Brasília: O Instituto, 2000.

INFORMATIVO FIESP. Disponível em www.fiesp.org.br. Citado em 18 ago. 2006.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MARQUES, M. O. S. Escola Noturna e Jovens. **Revista Brasileira de Educação,** Mai/Jun/Jul/Ago, n. 5, p.63-75, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 20^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MAYAN, M. J. (2001): **Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.** México.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** Set/Out/Nov/Dez, n. 12, p.59-73, 1999.

PAIVA, V. Introdução. In: PAIVA, V. (org.) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p.15-60.

PELUSO, T. C. L. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. 2003. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PICANÇO, A. A. **Educação a distância e outros nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo Sesi na Bahia**. 2002. Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2002.

PINTO, J. M., BRANT, L. L., SAMPAIO, C. E. e PASCOS, A. R. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.199, p.511-524, set./dez. 2000.

PINTO, J. M. R. O Ensino Médio. In: ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1985.

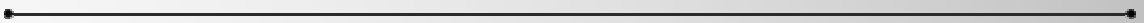
SANTOS, A. R. **Metodologia científica – a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SPOSITO, M. P. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. São Paulo: **Tempo Social**, v.5, n. 1-2, p.161-178, 1994.

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Apêndices



APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiros de entrevistas semi-estruturados

1. PARA COORDENAÇÃO/DIREÇÃO DA ESCOLA

Idade

Sexo

Graduação- ano de conclusão

Pós-graduação

Tempo de exercício profissional

Ocupações anteriores

- Quais eram os objetivos da implantação da educação de jovens e adultos na escola
- A escola já tinha alguma outra experiência com EJA?
- Você já tinha experiência com EJA?
- Por que a telessala? Como foi o procedimento de implantação da telessala?
- Como funciona a telessala? (dados quantitativos, informações pedagógicas, impacto junto aos alunos)
- Fale sobre o material utilizado nas aulas (fitas de vídeo e livros).
- Quais os principais obstáculos enfrentados pela escola em relação à educação de jovens e adultos?
- Como são selecionados ou indicados os professores para atuarem nas telessalas?
- Quais aspectos positivos ou negativos que você percebe na telessala?
- Comente sobre a desistência nessa modalidade de ensino e as ações da escola nesse sentido, se havia, quais eram, como se desenvolviam.

2. PARA SUPERVISOR DE ENSINO

Idade

Sexo

Graduação- ano de conclusão

Pós-graduação:

Tempo de exercício profissional

Ocupações anteriores

- Quais são as funções de um supervisor de ensino de uma telessala?
- Como é o projeto pedagógico da telessala?
- Na telessala, qual é a relação estado-município-escola?
- Como foi decidido que seria telessala? Por quê? Quem decide?
- Como acontece a contratação dos professores? Existem requisitos mínimos, alguma especificidade na contratação?
- Quem elabora a prova? Quem a corrige?
- O que é feito quando se observa um alto índice de reprovação?
- Há um trabalho da DE em relação à evasão nas telessalas?
- Qual legislação rege a telessala?
- Quais aspectos positivos ou negativos que você percebe na telessala?

3. PARA PROFESSORES

Idade

Sexo

Graduação- ano de conclusão

Pós-graduação: cursos...

Tempo de exercício profissional

Ocupações anteriores

- Por que você optou por dar aulas na telessala?
- Qual o procedimento para dar aula na telessala, requisitos necessários?
- Você tinha alguma experiência anterior com telessala? Especifique.
- Há alguma especificidade na sua formação docente que o auxilia para atuar num programa de EJA? Especificamente na telessala?
- O que é que você pensa da telessala como modalidade de EJA?
- Quais são os objetivos da sua escola para a EJA?
- Quem são e como são os seus alunos? A telessala favorece a aprendizagem desses alunos?
- Fale sobre o material utilizado nas aulas (fitas de vídeo e livros).
- Quais os principais obstáculos enfrentados como professora da telessala?
- Como são as suas aulas?
- Como são as provas?
- Comente sobre a evasão nas turmas e as ações da escola, que você percebia, nesse sentido, se havia, quais eram, como se desenvolviam...
- Quais aspectos positivos ou negativos que você percebe na telessala?

4. PARA ALUNOS CONCLUINTES

Idade

Sexo

Ocupações anteriores

- Como foi a sua história escolar? Por quais escolas passou, quais séries concluiu, foi reprovado em algum momento, interrupções de curso...
- Por que parou de estudar anteriormente? O que o levou a interromper?
- Por que voltou a estudar?
- Por que optou pela telessala?
- Como foi sua experiência na telessala?
- Como é que você fez para estudar?
- Como eram as aulas? Os professores?
- Como eram as provas? Você já reprovou em alguma prova oficial?
- Comente sobre a desistência na sua turma...
- Quais aspectos positivos ou negativos que você percebe na telessala?
- O que você acha que deve ser modificado?
- O que a escola representa para você?

5. PARA ALUNOS DESISTENTES

Idade

Sexo

Ocupações anteriores

- Como foi a sua história escolar? Por quais escolas passou, quais séries concluiu, foi reprovado em algum momento, interrupções de curso...
- Por que parou de estudar anteriormente? O que o levou a interromper?
- Por que voltou a estudar?
- Por que optou pela telessala?
- Como foi sua experiência na telessala?
- Como é que você fez para estudar?
- Como eram as aulas? Os professores?
- Como eram as provas? Você já reprovou em alguma prova oficial?
- Por que você deixou a telessala?
- Comente sobre a desistência na sua turma... Quando você deixou de frequentar o curso chegou a comunicar alguém da escola, houve alguma intervenção por parte da escola?
- O que esperava do curso?
- Quando você deixou de frequentar o curso chegou a comunicar alguém da escola, houve alguma intervenção por parte da escola?
- Quais aspectos positivos ou negativos que você percebe na telessala?
- O que você acha que deve ser modificado?
- O que a escola representa para você?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos, docentes e equipe do administrativo escolar

Apresentação

Meu nome é Érica Aparecida Kawakami, sou psicóloga e estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Sou pesquisadora-responsável de um estudo que tem por objetivo investigar de que forma foi iniciada e se desenvolve a telessala, uma forma de educação de jovens e adultos. O pesquisador orientador é o professor José Marcelino de Rezende Pinto, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, junto aos cursos de graduação (psicologia e pedagogia) e pós-graduação (RG 1.073.142)

Para realizar este estudo precisaremos da colaboração de alunos (que desistentes ou não), professores que lecionam ou lecionaram na telessala, coordenação pedagógica da escola e supervisor de ensino da Diretoria Regional de Ensino. Por isso gostaríamos de poder contar com a sua participação. Para que você participe, pedimos que leiam o seguinte Termo de Consentimento.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que estou de acordo em participar como voluntário(a) desse projeto de pesquisa, respondendo a uma entrevista. Entendo que o estudo pretende compreender e analisar como a telessala, uma forma de ensino de pessoas jovens e adultas, foi iniciada e se desenvolveu e também o que pensam os alunos, professores e a coordenadora pedagógica da escola sobre a telessala em Guataparará. Eu sei que se não me sentir à vontade com alguma questão, estou ciente de que posso deixar de respondê-la, sem que este fato me traga qualquer prejuízo.

Assim, aceito voluntariamente participar desta atividade, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso. Sei que estas informações poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a minha identificação será mantida sob sigilo, ou seja, mesmo diante de publicação os dados, o anonimato estará garantido. Por isso, autorizo que a entrevista seja registrada, para que não se deixe passar despercebido nada do que vai ser conversado e que possa ser uma informação importante para o estudo.

Declaro ainda estar ciente que:

- A realização da atividade deste estudo (entrevista) ocorrerá na escola ou em outro local reservado, de acordo com a minha necessidade. Essa entrevista será realizada em um encontro, que demorará em torno de uma a duas horas. Ele acontecerá em um dia combinado anteriormente, de acordo com a minha disponibilidade e a da pesquisadora.
- Caso eu aceite, responderei a questões relacionadas à minha experiência na telessala.
- Não existe nenhum risco significativo em participar deste estudo. Mas, estou ciente de que se alguma questão abordada despertar algum tipo de desconforto, será oferecida a possibilidade de expor essa questão ao pesquisador que me oferecerá apoio psicológico nesse sentido.
- Caso eu tenha despesas para participar desta pesquisa, tais como transportes, refeições, etc, as mesmas serão reembolsadas pelos pesquisadores.

Eu recebi uma cópia deste termo e a possibilidade de lê-lo antes de confirmar, por meio da assinatura, meu consentimento para participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Nome:

Endereço:

Telefone:

Érica Aparecida Kawakami
Mestranda em Psicologia
(FFCLRP-USP)
Ribeirão Preto – SP
Tel. (16) 3973-1504

José Marcelino de Rezende Pinto
Orientador da pesquisa e professor da
FFCLRP-USP
Ribeirão Preto - SP
Tel. (16) 3602-3732

Anexos



ANEXOS

ANEXO A – Reprodução do Ofício de solicitação de autorização para instalação e funcionamento do curso em educação de jovens e adultos (Suplência) de ensino médio, da unidade de ensino à Secretaria de Estado da Educação⁹



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO REGIÃO – DE XXXXXXXX
EE “XXXXXXXXXXXXXXXX”

XXXXXXXX, 07 de novembro de 2003.

Ofício n.º 060/2003

Assunto: Educação de Jovens e Adultos (Suplência) – Ensino Médio

Ilustríssimo Senhor Secretário Estadual da Educação

A Direção da EE XXXXXXXX vem, mui respeitosamente, solicitar de Vossa Senhoria autorização para instalação e funcionamento do Curso “Educação de Jovens e Adultos” (Suplência) de Ensino Médio nesta Unidade de Ensino.

O pedido se justifica, pois nosso município tem aproximadamente 8000 habitantes e esta modalidade não é oferecida em nenhuma escola desta cidade tendo, portanto, os alunos que viajarem para outras cidades a fim de concluírem e/ou continuarem seus estudos. Justificamos ainda tal pedido, tendo em vista que a demanda do município é grande e a prefeitura já não dispõe de mais veículos para efetuação do transporte destes alunos.

A EE XXXXXXXX localiza-se no centro da cidade, sendo ainda, a principal escola do município, sendo de fácil acesso para todos os munícipes, sendo que muitos são trabalhadores esforçados que desejam e precisam dos estudos do Ensino Médio e não tiveram a oportunidade de estarem concluindo/continuando seus estudos na idade própria.

Conhecendo o grande senso de justiça e sensibilidade de Vossa Senhoria e, devido ao exposto, a nossa clientela escolar poderá contar mais uma vez com sua compreensão e apoio.

⁹ Foram suprimidos todos os termos que pudessem identificar os sujeitos da pesquisa, a escola e o município.

Sem mais para o momento e na certeza do atendimento, aproveitamos para reiterar protestos da mais alta estima e distinta consideração.

Respeitosamente,

XXXXXXXXXX
RG. XXXXXXXXXXX

DIRETORA DE ESCOLA

Ilmo. Sr.
Gabriel Chalitta
DD.Secretário Estadual da Educação
São Paulo - SP

ANEXO B – Reprodução do Ofício de solicitação de criação e instalação de uma classe de telessala de Ensino Médio



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO REGIÃO - DE JABOTICABAL
E.E. "XXXXXXXXXXXXXXXXXX"

XXXXXXXXXXXX, 02 de dezembro de 2003.

Ofício n.º 067/2003

Assunto: Solicitação de Criação e Instalação de Telessala – Telecurso 2000 (Ensino Médio)

Ilustríssimo Senhor Secretário do Estado da Educação

A Direção da E.E. "XXXXXXXXXXXX", vem solicitar de Vossa Senhoria a criação e instalação de uma classe de telessala de Ensino Médio. A sala onde será instalada mede cerca de 50m², sendo dentro da Unidade Escolar e possuindo: quadro negro, ventilador de teto, carteiras e iluminação adequada para o horário de funcionamento (das 19h00 às 21h00).

Além disso, dispomos de professor habilitado, cuja qualificação e competência preenchem os requisitos exigidos. O curso vem de encontro aos interesses da comunidade que está inserido.

Servimo-nos do ensejo para reiterar os protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

XXXXXXXXXXXX
RG. xxxxxx

DIRETORA DE ESCOLA

Ilmo. Sr.
Gabriel Benedito Issaac Chalita
D. D. Secretário do Estado da Educação
São Paulo – SP