

Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO Nº 8

Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)

Sérgio Haddad
(Coordenador)

Antonio Carlos de Souza
Marcos José Pereira da Silva
Maria Clara Di Pierro
Maria Margarida Machado
Miro Nalles
Monica M. de O. Braga Cukierkorn
(ANPEd)

Brasília-DF
MEC/Inep/Comped
2002

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES

Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

F. Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

ORGANIZAÇÃO DOS ORIGINAIS E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Antonio Bezerra Filho

Maria Ângela Torres Costa e Silva

PROJETO GRÁFICO E CAPA

F. Secchin

ARTE-FINAL

Rodrigo Godinho Aparecido da Silva

TIRAGEM

2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-7092

(61) 410-8438

Fax: (61) 224-4167

E-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-9052

(61) 323-3500

Fax: (61) 223-5137

E-mail: cibec@inep.gov.br

<http://www.inep.gov.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998) / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

140 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8)

1. Educação de jovens e adultos. 2. Produção técnico-científica. I. Haddad, Sérgio. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. III. Comitê dos Produtores da Informação Educacional. IV. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CDU 374

Sumário

EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PROJETO	7
INTRODUÇÃO	9
Sérgio Haddad	
Objetivos e delimitação do campo de estudo	9
A distribuição da produção acadêmica discente no tempo	10
A participação do tema no total da produção acadêmica discente	11
A distribuição geográfica da produção acadêmica discente	11
A distribuição da produção entre instituições públicas e privadas	12
Os principais centros de produção acadêmica	13
Metodologia e procedimentos da pesquisa	13
Algumas conclusões produzidas pelo levantamento	14
Anexo 1 – Indexação de dados bibliográficos	21
Anexo 2 – Análise de conteúdo	23
Tema I	
O PROFESSOR	25
Maria Margarida Machado	
Subtema I.1 – Relações professor/aluno e visões sobre EJA	25
Principais problemas abordados	25
Principais conclusões presentes nas pesquisas	26
Subtema I.2 – Professor: sua prática e sua formação	27
Principais problemas abordados	27
Referencial teórico	29
Metodologias de pesquisa	31
Principais conclusões presentes nas pesquisas	32
Considerações finais	37
Quanto à EJA	37
Quanto à pesquisa em EJA	38
Anexo 1 – Produção sobre o subtema I.1	41
Anexo 2 – Produção sobre o subtema I.2	43

Tema II

O ALUNO	47
Maria Margarida Machado	
Subtema II.1 – Perfil dos alunos	47
Principais problemas abordados	47
Referencial teórico	48
Metodologias de pesquisa	48
Principais conclusões presentes nas pesquisas	49
Subtema II.2 – Visão do aluno	51
Principais problemas abordados	51
Principais conclusões presentes nas pesquisas	51
Considerações finais	53
Quanto à EJA	53
Quanto à pesquisa em EJA	54
Anexo 1 – Produção sobre o subtema II.1	55
Anexo 2 – Produção sobre o subtema II.2	59

Tema III

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	65
Monica M. de O. Braga Cukierkorn	
Subtema III.1 – Fundamentos teóricos	65
Principais problemas abordados e conclusões	65
Subtema III.2 – Propostas e práticas pedagógicas	67
Principais problemas abordados e conclusões	67
Subtema III.3 – Processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares	69
Aprendizagem da leitura e escrita	69
Matemática	72
Outras áreas	74
Considerações finais	75
Quanto às fundamentações teóricas	75
Quanto às propostas e práticas pedagógicas	75
Quanto aos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares	75
Currículo	76
Anexo 1 – Produção sobre o subtema III.1	77
Anexo 2 – Produção sobre o subtema III.2	79
Anexo 3 – Produção sobre o subtema III.3	81

Tema IV

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	85
Antonio Carlos de Souza	
Subtema IV.1 – História da educação de jovens e adultos	86
Principais problemas abordados	86
Principais conclusões presentes nas pesquisas	86

Subtema IV.2 – Políticas públicas recentes de educação de jovens e adultos	87
Objetivos	87
Principais conclusões presentes nas pesquisas	88
Outras considerações	90
Subtema IV.3 – Alfabetização	91
Principais conclusões presentes nas pesquisas	91
Subtema IV.4 – Centros de Estudos Supletivos (CES)	92
Objetivos	92
Principais conclusões presentes nas pesquisas	92
Subtema IV.5 – Ensino regular noturno	94
Principais problemas abordados	94
Referencial teórico	95
Metodologias de pesquisa	95
Principais conclusões presentes nas pesquisas	96
Outras considerações	98
Subtema IV.6 – Políticas municipais e educação popular	98
Principais problemas abordados	98
Referencial teórico	99
Metodologias de pesquisa	100
Principais conclusões presentes nas pesquisas	100
Anexo 1 – Produção sobre o subtema IV.1	103
Anexo 2 – Produção sobre o subtema IV.2	105
Anexo 3 – Produção sobre o subtema IV.3	107
Anexo 4 – Produção sobre o subtema IV.4	109
Anexo 5 – Produção sobre o subtema IV.5	111
Tema V	
EDUCAÇÃO POPULAR	113
Marcos José Pereira da Silva	
Subtema V.1 – Participação dos movimentos sociais em EJA	114
Principais problemas abordados	114
Principais conclusões presentes nas pesquisas	115
Subtema V.2 – Educação para a cidadania	117
Principais problemas abordados	117
Principais conclusões presentes nas pesquisas	117
Subtema V.3 – Educação popular na Primeira República	119
Principais problemas abordados	119
Principais conclusões presentes nas pesquisas	119
Considerações finais em relação ao tema	120
Anexo 1 – Produção sobre o subtema V.1	121
Anexo 2 – Produção sobre o subtema V.2	123
Anexo 3 – Produção sobre o subtema V.3	125
BIBLIOGRAFIA	127

Equipe responsável pelo projeto

Sérgio Haddad – Coordenador
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Maria Clara Di Pierro – Pesquisadora Assistente
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Margarida Machado – Pesquisadora responsável pelos Temas I e II
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Monica M. de O. Braga Cukierkorn – Pesquisadora responsável pelo Tema III
Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo

Antonio Carlos de Souza – Pesquisador responsável pelo Tema IV
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marcos José Pereira da Silva – Pesquisador responsável pelo Tema V
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Miro Nalles – Responsável pela documentação

Virginia Castilho – Assistente de documentação

BOLSISTAS

Cecília Nascimento Martins
Claudia da Mota Darós
Eike Frehse
Isabel Mattos Porto Pato
Juliana Yuni Kaneto
Márcia Cristina de Oliveira
Maria Lúcia Simões Valentim

Introdução

Sérgio Haddad *

OBJETIVOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. O objetivo do presente trabalho é detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, atualizando para o período 1986-1998 as indicações do conjunto de estudos que compuseram um estado da arte nesta área para o período 1975-1985 (Haddad, 1987; Haddad, Freitas, 1988; Haddad, Siqueira, 1986, 1988; Haddad, Siqueira, Freitas, 1987, 1989a, 1989b; Ribeiro, V. M. M., 1992).

Da mesma forma que o estudo concluído em 1988, este estado do conhecimento se refere à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, expressa em teses de doutoramento e dissertações de mestrado. O levantamento e a análise não compreenderam, portanto, a produção dos docentes pesquisadores ou aquela realizada em outras instituições que não as universitárias. A pesquisa só foi sistemática e exaustiva nos programas de pós-graduação em Educação, ainda que tenha capturado incidentalmente teses e dissertações elaboradas em outros programas, como os de Linguística, Psicologia, Serviço Social ou Sociologia.

O levantamento, inicialmente, foi extensivo, compreendendo não só a produção acadêmica *stricto sensu*, mas toda sorte de publicações, inclusive documentos de órgãos públicos de Educação e de organizações não-governamentais.¹ Entre diversas outras fontes, foram consultados os catálogos de teses em Educação de 1985 a 1994 e o CD-ROM ANPEd (1999) produzidos pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) – que trazem a produção de teses e dissertações de 34 instituições que mantêm programas de pós-graduação em Educação -, 98 coleções de periódicos nacionais e os anais dos três principais eventos da área.² Mediante esses procedimentos, apuraram-se mais de 1.300 títulos produzidos no período de 1986 a 1998. Verifica-se que quase 33% da produção de conhecimento se expressam em artigos de periódicos e números especiais de periódicos, enquanto as teses e dissertações representam aproximadamente 9,5% da produção total. Os livros ou publicações seriadas do período representam apenas 7,93% da produção, o que revela o escasso desenvolvimento editorial da área temática.

* Coordenador – Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

¹ Esse levantamento corresponde à primeira etapa de um dos subprojetos integrados à pesquisa *Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos*, coordenada pelos Profs. Drs. Marília Pontes Sposito e Sérgio Haddad, envolvendo a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação –, com o apoio do CNPq e da Fapesp.

² Foram pesquisados os anais das Reuniões Anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e das CBEs (Conferências Brasileiras de Educação) realizadas no período.

Todo esse material foi processado por bolsistas de iniciação e aperfeiçoamento científico (sob orientação e supervisão do Serviço de Informação e Documentação da Ação Educativa) em uma base de dados desenvolvida com o *software* MicroIstis. Esta base de dados contém as referências bibliográficas, um extenso conjunto de descritores consolidados em um tesouro específico da área - desenvolvido pelo Serviço de Informação e Documentação da Ação Educativa - e os resumos dos documentos, que podem ser consultados através da base de dados disponível no *site* <www.acaoeducativa.org>.

O presente relatório não incide sobre a produção de conhecimentos total processada – embora o levantamento e a base de dados bibliográficos permitam esse nível de análise –, tarefa esta pendente para que se possa realizar um balanço mais abrangente do conhecimento acumulado com relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil em período recente.

O campo teórico e prático da educação de jovens e adultos é vasto e mantém numerosas interfaces com temas correlatos. Para efeito do levantamento, foram considerados os estudos relativos à educação formal ou informal, escolar e extra-escolar, o que nos levou a contemplar não só os textos que tratam dos processos de escolarização básica (aí incluídos os subtemas da alfabetização, ensino supletivo, ensino noturno e teleducação), como o tema conexo da educação popular, incluindo diversos de seus componentes (educação política, sindical, comunitária, etc.). A pesquisa compreendeu trabalhos que abordam as concepções, metodologias e práticas de educação de pessoas jovens e adultas, envolvendo questões relativas à Psicologia da Educação, à formação dos educadores, ao currículo e ao ensino e aprendizagem das disciplinas que o compõem. Já que a educação de jovens e adultos freqüentemente reconhece o educando como trabalhador e remete às relações com o mundo do trabalho, foram considerados também estudos relacionados a essa temática.

A DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE NO TEMPO

Entre 1986 e 1998, foram defendidas 222 teses e dissertações acadêmicas. Há claro predomínio das dissertações de mestrado, que constituem 91% da produção, enquanto as teses de doutoramento representam apenas 9% do total (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição da produção acadêmica na série histórica 1986-1998

ANOS	DISSERTAÇÕES		TESSES		TOTAL	
	Nº	% SÉRIE	Nº	% SÉRIE	Nº	% SÉRIE
1986	7	3,15	1	0,45	8	3,60
1987	18	8,11	0	0,00	18	8,11
1988	13	5,86	0	0,00	13	5,86
1989	13	5,86	2	0,90	15	6,76
1990	19	8,56	0	0,00	19	8,56
1991	17	7,66	2	0,90	19	8,56
1992	19	8,56	2	0,90	21	9,46
1993	14	6,31	1	0,45	15	6,76
1994	21	9,46	2	0,90	23	10,36
1995	14	6,31	7	3,15	21	9,46
1996	20	9,00	0	0,00	20	9,00
1997	11	4,95	0	0,00	11	4,95
1998	16	7,21	3	1,35	19	8,56
TOTAL	202	91,00	20	9,00	222	100,00

A distribuição dessa produção indica uma média anual de pouco mais de 17 teses ou dissertações. A produção acadêmica é mais numerosa em 1994 (10,36% do total) e menos numerosa em 1986 (3,60%) e 1997 (4,95%). Os anos de 1995 e 1998 foram os mais fecundos para o doutoramento, anos em que foram computados, respectivamente, 35% e 15% das teses defendidas na década.

A PARTICIPAÇÃO DO TEMA NO TOTAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE

Segundo o CD-ROM ANPEd (1999), a produção discente do período de 1986 a 1998 somou 7.568 estudos, sendo 6.449 dissertações e 1.119 teses (às quais podem somar-se quatro teses de livre-docência). Os 222 produtos relacionados ao tema Educação de Jovens e Adultos neste período representariam, diante deste parâmetro, 3% da produção discente nacional, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 3,1% das dissertações de mestrado.

Estudos mais detalhados da produção discente nacional foram realizados por Warde (1993) para o período 1982-1991, permitindo uma comparação parcial com nossa série histórica.

Em média, a produção acadêmica discente nas temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos apurada em nosso estudo representa 4,12% da produção nacional total no período 1986-1991, mantendo aproximadamente esta mesma proporção para teses e dissertações (Tabela 2). Esse resultado é consistente com o balanço realizado por Warde para o período 1982-1991, segundo o qual a soma dos temas Educação Popular (englobando Educação de Jovens e Adultos, Ensino Supletivo, Ensino Noturno e Educação Comunitária) e Educação e Trabalho (conceituado de modo mais abrangente que em nosso estudo) responderam por 6,12% da produção total nacional no período (Cf. Warde, 1993, Tabelas 18.1 e 18.5).

Tabela 2 – Produção acadêmica em Educação de Jovens e Adultos – 1986-1991

ANOS	PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO			PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
	A DIS.	B TESE	C TOTAL	D DIS.	D/A %	E TESE	E/B %	F TOTAL	F/C %
1986	211	16	227	7	3,32	1	6,25	8	3,52
1987	243	26	269	18	7,41	0	0,00	18	6,69
1988	338	31	369	13	3,85	0	0,00	13	3,52
1989	393	58	451	13	3,31	2	3,45	15	3,33
1990	415	40	455	19	4,58	0	0,00	19	4,18
1991	404	57	461	17	4,21	2	3,51	19	4,12
TOTAL	2.004	228	2.232	87	4,34	5	2,20	92	4,12

* Fonte: CD-ROM ANPEd. São Paulo: ANPEd, Ação Educativa, 1996.

A DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE

A produção acadêmica em Educação de Jovens e Adultos e temas correlatos – expressa em número de teses e dissertações defendidas apenas para o período 1986-1998 – está concentrada no centro-sul do País, particularmente na Região Sudeste, com destaque para os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que, juntos, respondem por 59% do total nacional, conforme a Tabela 3.

O Estado de São Paulo responde isoladamente por 41,44% da produção acadêmica nacional em Educação de Jovens e Adultos. As universidades localizadas na capital paulista (USP e PUC-SP) produziram 58,57% das teses e dissertações defendidas no estado, enquanto que as universidades localizadas no interior (Unicamp, UFSCar, Unimep e Unesp) foram responsáveis por 41,43% da produção estadual.

Comparando-se a produção discente relativa ao tema no período 1986-1998 com a produção nacional total levantada no CD-ROM ANPEd no mesmo período, observa-se uma vantagem em favor da Região Nordeste, devido à contribuição do Estado da Paraíba, bem como uma desvantagem para a Região Sudeste, devido ao pouco interesse de algumas instituições do Estado de São Paulo pela temática em questão.

A DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Das 34 instituições universitárias que constam do CD-ROM ANPEd como produtoras de dissertações e teses na área de Educação, 79,4% são públicas e 20,6%, privadas. Das instituições públicas, cerca de 81,5% são mantidas pelo governo federal e aproximadamente 18,5%, por governos estaduais.

Tabela 3 – Distribuição geográfica da produção acadêmica discente, por Região e UF

REGIÕES/ ESTADOS	A – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1986-1998					B – EDUCAÇÃO 1986-1998*		
	DIS.	TESE	TOTAL	% REGIÃO	A % TOTAL	TESES E DIS.	B % TOTAL	A – B
Norte	0	0	0	0,00	0,00	42	0,55	-0,55
AM	0	0	0	0,00	0,00	33	0,44	-0,44
PA	0	0	0	0,00	0,00	9	0,12	-0,12
Nordeste	37	0	37	100,00	16,67	699	9,24	+7,43
BA	5	0	5	13,51	2,25	162	2,14	+0,11
CE	8	0	8	21,62	3,60	177	2,34	+1,26
MA	0	0	0	0,00	0,00	12	0,16	-0,16
PB	16	0	16	43,24	7,21	115	1,52	+5,69
PE	6	0	6	16,22	2,70	80	1,06	+1,64
PI	0	0	0	0,00	0,00	34	0,45	-0,45
RN	1	0	1	2,70	0,45	91	1,20	-0,75
SE	1	0	1	2,70	0,45	28	0,37	+0,08
Centro Oeste	9	0	9	100,00	4,05	453	5,99	-1,94
DF	4	0	4	44,44	1,80	149	1,97	-0,17
GO	2	0	2	22,22	0,90	98	1,29	-0,39
MT	1	0	1	11,11	0,45	132	1,74	-1,29
MS	2	0	2	22,22	0,90	74	0,98	-0,08
Sudeste	128	17	145	100,00	65,31	5196	68,66	-3,35
ES	4	0	4	2,76	1,80	124	1,64	+0,16
MG	10	0	10	6,90	4,50	305	4,03	+0,47
RJ	36	3	39	26,90	17,57	1366	18,05	-0,48
SP	78	14	92	63,45	41,44	3401	44,94	-3,50
Sul	28	3	31	100,00	13,96	1178	15,56	-1,60
PR	2	0	2	6,45	0,90	213	2,81	-1,91
RS	25	3	28	90,32	12,61	840	11,10	+1,51
SC	1	0	1	3,23	0,45	125	1,65	-1,20
TOTAL	202	20	222	--	100,00	7568	100,00	0,00

* Dados coletados do CD-ROM ANPEd, 3. ed. São Paulo: ANPEd: Ação Educativa, 1999.

As instituições públicas federais e estaduais responderam por quase 71% da produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos e temas correlatos no período, enquanto as instituições privadas produziram pouco mais de 29% das teses e dissertações acadêmicas. É importante salientar que esses valores não podem ser interpretados em termos de alta produtividade da rede pública e baixa produtividade da rede particular, uma vez que esses dois conjuntos não possuem um número proporcional de instituições. Dado que 79,41% da amostra são compostos por instituições públicas e 20,59% por instituições particulares, é possível inferir que a rede pública apresenta uma maior produção de trabalhos, porém ela não é, obrigatoriamente, a mais produtiva na área temática aqui abordada.

OS PRINCIPAIS CENTROS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Considerada a totalidade das 222 teses e dissertações aprovadas no período 1986-1998, foi possível organizar um *ranking* da produtividade acadêmica (mensurada em termos estritamente quantitativos) relativo ao tema Educação de Jovens e Adultos. O *ranking* confere destaque a dois tipos de instituições universitárias: aquelas de grande porte, que já acumularam larga experiência científica nos diversos campos de conhecimento, e aquelas que possuem áreas de concentração, linhas de pesquisa ou cursos de especialização no campo da Educação de Jovens e Adultos e temas correlatos. Na primeira categoria, merecem ser destacadas a PUC-SP, a USP, a Unicamp, a UFRJ e a PUC-RJ; na segunda categoria, merecem destaque a UFPB, o IESA/FGV, a PUC-RS e a UFCE.

Três instituições universitárias – a UFRGS, a UFMG e a UFSCar – combinam a característica de centros com tradição em pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que sustentam linhas de pesquisa e projetos de extensão universitária com temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa consistiu na identificação, dentro do levantamento realizado, das dissertações de mestrado e teses de doutorado em Educação de Jovens e Adultos. A identificação dos trabalhos pertinentes ao campo foi realizada mediante a pesquisa com base nas palavras-chave e conteúdos dos resumos das obras, elaborados pelos próprios autores. Identificados os trabalhos pertinentes ao estado do conhecimento, a equipe do Serviço de Informação e Documentação de Ação Educativa (SID) empenhou-se na recuperação de cópias dos volumes das obras junto aos programas de pós-graduação, mediante intensa comunicação a distância e emprego do sistema de comutação bibliográfica.

À medida que os volumes iam sendo incorporados ao acervo do SID, tinha início o processamento das obras – realizado pelos auxiliares de pesquisa e sob a supervisão dos documentalistas. Preliminarmente, as dissertações e teses eram indexadas na base de dados bibliográficos, com as referências bibliográficas, palavras-chave e resumos indicativos do conteúdo (Cf. modelo no Anexo 1); posteriormente, eram processadas em maior profundidade pelas bolsistas de iniciação e/ou aperfeiçoamento científico, que, sob a orientação do coordenador e dos pesquisadores, preenchiam uma ficha complementar de análise do conteúdo das obras, compreendendo a identificação do objetivo, do problema de pesquisa, da abordagem teórica, tipo e metodologia da pesquisa e suas conclusões, terminando com uma apreciação crítica do leitor (Cf. modelo no Anexo 2).

Concluída essa etapa, as fichas de indexação e análise elaboradas pelos auxiliares passaram às mãos dos pesquisadores, que, com elas, produziram estatísticas e elaboraram mais de uma possibilidade de classificação dos estudos em campos subtemáticos. A análise mais detida das

obras revelou que algumas delas não eram pertinentes aos recortes temporal e temático do estado do conhecimento, conduzindo a equipe a excluir da pesquisa alguns textos, reduzindo o total de documentos a serem analisados para 183, distribuídos em temas e respectivos subtemas, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Temas e subtemas

TEMAS/ SUBTEMAS	TÍTULOS	DISSER- TAÇÕES	TESES	TOTAL
TEMA I	O PROFESSOR	28	4	32
Subtema I.1	Relações professor/aluno e visões sobre EJA	11	1	12
Subtema I.2	Professor: sua prática e sua formação	17	3	20
TEMA II	O ALUNO	45	3	48
Subtema II.1	Perfil dos alunos	17	3	20
Subtema II.2	Visão do aluno	28		28
TEMA III	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	35	4	39
Subtema III.1	Fundamentos teóricos	6	-	6
Subtema III.2	Propostas e práticas pedagógicas	10	-	10
Subtema III.3	Processos de Ens.-Aprendizagem dos Cont. Curriculares	19	4	23
	Leitura e escrita	11	1	12
	Matemática	4	3	7
	Outras áreas	4	-	4
TEMA IV	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA	35	5	40
Subtema IV.1	História da EJA	5	1	6
Subtema IV.2	Políticas públicas recentes de EJA	5	4	9
Subtema IV.3	Alfabetização	5	-	5
Subtema IV.4	Centros de estudos supletivos (CES)	8	-	8
Subtema IV.5	Ensino regular noturno	6	-	6
Subtema IV.6	Políticas municipais e educação popular	6	-	6
TEMA V	EDUCAÇÃO POPULAR	23	1	24
Subtema V.1	Participação dos movimentos sociais em EJA	9	-	9
Subtema V.2	Educação para a cidadania	11	1	12
Subtema V.3	Educação popular na Primeira República	3	-	3
TOTAL		166	17	183

Cada pesquisador assumiu a responsabilidade de analisar um dos subtemas, redigindo um *paper* que caracteriza o campo empírico compreendido pelos estudos, verificando as abordagens teóricas e metodológicas dominantes, bem como sistematizando as principais conclusões. O pesquisador responsável se encarregou das orientações necessárias a uma estrutura comum, reviu os originais e produziu a síntese final. Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, orientações individuais e seminários conjuntos foram realizados. Esses textos vêm na seqüência desta primeira parte.

ALGUMAS CONCLUSÕES PRODUZIDAS PELO LEVANTAMENTO

1. Num período relativamente longo, de 12 anos, encontramos apenas três estudos de natureza teórico-filosófica que abordaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde um marco conceitual mais amplo (Silva Filho, Trein, Silva). O interessante é que cada um deles caminha em uma direção diversa (andragogia, educação popular, análise crítica da educação permanente). Ainda que a eles somemos outros estudos sobre fundamentos teórico da EJA que discutem

criticamente o pensamento freireano (Cruz, Bortolozzo) ou que procuram integrar a pedagogia de Freire a outras correntes teóricas (Faria, Moura), verificamos que a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida. Isso pode ser interpretado como sintoma de um campo de conhecimento ainda em constituição, mas reflete, também, o baixo grau de interlocução com as produções de conhecimento latino-americana e internacional, que são mais fecundas nos campos teórico e conceitual.

2. As abordagens teóricas dominantes nos estudos situam-se nos campos da Sociologia, da Política e da Filosofia da Educação, disciplinas que, juntas, oferecem os fundamentos para mais da metade das teses e dissertações apuradas. Uma quarta parte dos estudos desenvolvem-se nos terrenos teórico-práticos da Pedagogia (aí incluída a Didática) e da Psicologia da Educação.

3. Os trabalhos, na maioria, são estudos de caso, relatos analíticos ou sistematizações de experiências/práticas/projetos de escopo reduzido, referidos a uma ou poucas unidades escolares ou salas de aula ou, quando muito, a um programa de âmbito municipal ou estadual. Pela própria natureza desses objetos de estudo, prevalecem pesquisas de tipo qualitativo, que recorrem a métodos etnográficos. São estudos cujas conclusões têm baixo grau de generalização; muitos deles chegam a conclusões contraditórias entre si (devido à diversidade do referencial teórico dos autores), e os dados empíricos são tão pouco expressivos que não nos permitem aferir a validade desta ou daquela conclusão. Esse limite faz com que o estado do conhecimento não indique conclusões claramente convergentes ou consistentes.

4. A localização dos centros de pós-graduação acaba por atrair pesquisadores da própria região, influenciando na escolha dos objetos de estudo. Assim, preponderam as pesquisas sobre práticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas naqueles estados em que se localizam as universidades (SP, RJ, RS, MG, PB). Pesquisas que abordam a realidade nacional não representam sequer 10% do total. Esse perfil de estudos reflete as próprias condições em que se realizam as pesquisas de pós-graduação: financiamento escasso, limites de tempo, ausência de projetos integrados, grupos de pesquisa ou de líderes de grupos de pesquisa (no período anterior, localizamos os grupos do Jacques Velloso e de Cláudio Moura Castro, que já não aparecem). Fica evidente que a pesquisa nessa área temática carece de meios adequados para realizar estudos de maior fôlego, como os de avaliação de políticas e programas ou sobre analfabetismo/alfabetismo, por exemplo.

5. Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental considerar nestes espaços a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos.

6. Embora o levantamento tenha procurado compreender estudos relativos à educação formal ou informal, escolar e extra-escolar, contemplando não só os textos que tratam dos processos de escolarização básica (aí incluídos os subtemas da alfabetização, ensino supletivo ou ensino noturno nos níveis fundamental e médio, bem como teleeducação), mas o tema conexo da educação popular, há um claro predomínio de estudos que tratam de processos de escolarização, sendo francamente minoritária (inferior a 20% do total) a produção acadêmica relativa a práticas de educação política, sindical ou comunitária. Mesmo quando os agentes são movimentos sociais ou organismos da sociedade civil, as práticas focalizadas são, em sua maioria, de alfabetização ou elevação de escolaridade. Podemos construir três hipóteses com relação a isso: ou as práticas escolares são, de fato, majoritárias em comparação com as demais; ou o predomínio da concepção compensatória da EJA não favoreça a sensibilidade para outras modalidades de formação de adultos; ou os estudos sobre as práticas não-escolares são feitos em outros programas de pós-graduação (Ciências Sociais, Antropologia, Serviço

Social, Ciência Política, etc.) que não os de Educação. No entanto, a presença específica de trabalhos denominados de Educação Popular vem reforçar a intersecção destas temáticas. Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolá-la do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos.

7. A ampla maioria dos estudos refere-se a práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, promovidas por organismos civis ou pelo setor público, no ensino supletivo ou regular noturno, nos níveis fundamental ou médio. Somados os trabalhos que agrupamos nos temas *Concepções e Práticas Pedagógicas, Aluno e Professor*, teremos mais da metade (aproximadamente 55%) dos estudos analisados. Se comparado ao estado da arte anterior, houve uma inversão, pois naquele caso prevaleceram os estudos sobre história, políticas, estrutura e funcionamento dos cursos, exames e teleducação, enquanto que neste período prevalecem as pesquisas sobre agentes, concepções, práticas e metodologias do ensino.

- Esse adensamento quantitativo, porém, ainda não produziu resultados consistentes com relação à formulação de proposta para o desenvolvimento curricular ou de metodologias de ensino adequadas e eficazes.
- Embora ainda prevaleça um olhar homogeneizador dos educandos, vistos genericamente como “alunos” ou “trabalhadores”, começam a aparecer estudos que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais) ou que abordam a dimensão da subjetividade dos educandos.
- Neste conjunto, o subtema do ensino noturno (regular e, muitas vezes, de nível médio) é um dos mais recorrentemente abordados no período, quase sempre como problema e associado ao fracasso/reprovação e à evasão escolar. Frequentemente o ensino noturno é pesquisado em conexão com a relação educação e trabalho, pois o seu alunado é identificado com a categoria “trabalhador”.

8. No que concerne às concepções de EJA, o pensamento freireano continua a ser a referência a partir da qual os pesquisadores aderem, tecem críticas ou incorporam novos aportes (seja Celestin Freinet, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky ou Luria). A matriz da alfabetização conscientizadora/educação transformadora de Freire é o ponto de partida de uma série de experiências curriculares, metodológicas ou organizacionais. Sobre a matriz freireana, falta um balanço geral da sua influência na EJA, nos moldes deste estado do conhecimento. Nas questões relativas aos aportes teóricos das pesquisas em EJA, percebe-se ainda uma grande dispersão entre os autores utilizados, havendo alguma unidade nas referências históricas da EJA (Celso Rui Beisiegel, Vanilda Paiva e Sergio Haddad). As demais reflexões encontram-se dispersas em diversas referências.

9. Os estudos revelam também o pouco conhecimento (constatado nas indicações bibliográficas) do que já foi produzido sobre diversas temáticas a eles relacionadas. Muitos trabalhos poderão estar sendo enriquecidos quando puderem avançar ou contestar temas já abordados em outros trabalhos, com a divulgação dos dados levantados pelo estado do conhecimento. Neste sentido, seria interessante um trabalho que pudesse avaliar o quanto da produção discente foi publicado, ampliando o acesso para outros pesquisadores.

10. No que se refere às propostas e práticas pedagógicas, uma parcela importante dos estudos dedica-se à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, problematizando, de

um lado, as relações entre alfabetização e práticas sociais letradas (incluindo o debate sobre os conhecimentos prévios de jovens e adultos sobre o sistema de escrita e o cálculo e sua assimilação aos processos de aprendizagem da linguagem e da matemática escolar) e, de outro, as relações entre alfabetismo, desenvolvimento e competências cognitivas.

11. Aproximadamente 20% dos estudos abordam temas relativos às *Políticas Públicas de EJA* (compreendendo os subtemas História da EJA, Políticas Públicas Recentes, Alfabetização, Centros de Estudos Supletivos, Ensino Regular Noturno e Políticas Municipais e Educação Popular).

- No período pesquisado continuaram a ser produzidos estudos relativos às campanhas dos anos 50 ou aos movimentos de educação e cultura popular dos anos 60 – especialmente o MEB – que dialogam com a literatura pré-existente sobre os temas (Paiva, Beisiegel, Wanderley, Fávero).
- Os estudos que abordam as políticas públicas do período do regime militar (Mobral e o Ensino Supletivo) ou aquelas mais recentes discutem majoritariamente a função cumprida pela EJA, ora vista, à luz das teorias da reprodução, como instrumento de reiteração das desigualdades sociais, ora vista, à luz do pensamento gramsciano, como elemento contraditório de democratização de oportunidades e reconhecimento de direitos à educação.
- Evasão e repetência são fenômenos generalizados, explicados, segundo os autores, pela inadequação das condições de estudo e dos modelos pedagógicos às necessidades educativas dos trabalhadores.
- As pesquisas analisadas ainda não revelam um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino; as poucas experiências existentes são de trabalhos da universidade dentro dela mesma. Espera-se para os próximos anos, em função do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), um maior número de pesquisas que revelem esta relação das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA.
- Ninguém estuda o tema do financiamento da EJA; não há um só estudo que o aborde durante o período.
- Embora a teleducação (em especial, o Telecurso 2000) tenha se expandido enormemente nesta década, há pouquíssimos estudos sobre o tema.
- Os exames supletivos, que haviam sido objeto de um conjunto articulado e consistente de estudos liderados por Velloso e Castro, desaparecem como objeto de estudo; sobre eles, há apenas uma tese, a de Amaral, de 1987.

12. Entre as modalidades que ensejam uma produção crescente, destacam-se os Centros de Estudos Supletivos: foram identificados nove estudos, sendo três sobre professores ou alunos (Lassalvia, 1992, sobre São Paulo; Miyahara, 1992, sobre Ribeirão Preto; Silva, 1987, sobre Vitória) e seis sobre políticas (Alves, 1991; Broggio, 1998; Feigel, 1991; Mattos, 1992; Torres, 1997; Pinheiro, 1988). As conclusões não são convergentes: há estudos que aderem aos pressupostos pedagógicos dos CES e os avaliam positivamente, enquanto que outros autores criticam os pressupostos e os avaliam negativamente.

13. Entre os temas emergentes (que quase não estavam presentes no estado da arte anterior e agora aparecem), pode-se mencionar a EJA no meio rural (quatro estudos: Talavera, 1994; Castro, 1990; Fagundes, 1990; Carneiro, 1986), educação de presos (dois estudos: Farias, sobre Santa Maria; Leite, sobre Marília) e escolarização de trabalhadores da construção civil (dois estudos: Rabelo, 1997; Durante, 1996).

14. Estudos relativos às políticas recentes informadas pelo ideário da Educação Popular, particularmente os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (Movas), apontam a participação popular em co-gestão com os órgãos estatais como indício de maior permeabilidade do poder local (Di Pierro) ou resultante da vontade política diferenciada das orientações pedagógicas de partidos políticos e de seus aliados em governos democráticos (Machado, Camargo, Souza). O reconhecimento da vontade política como promotora de inovações na educação de jovens e adultos remete-nos às concepções ideológicas e metodológicas componentes do acervo referente à Educação Popular; nela, a ação educacional de qualidade passa pela ação educativa transformadora, adequada às necessidades da população atendida, concebida como de essencial importância para o avanço da democratização das oportunidades educacionais e da vida societária como um todo (Di Pierro, Sá, Camargo, Machado, Souza, Grangeiro). Assim, estabelecem-se relações entre o fazer pedagógico e o fazer político, desnudando-se os múltiplos vínculos entre a educação e a organização do poder na sociedade e no âmbito dos aparatos do Estado (Di Pierro e Machado). As pesquisas aqui investigadas indicam a superação da concepção compensatória da educação de jovens e adultos e das possibilidades de uma Educação Popular no âmbito do Estado que nos remete a considerar sobre a novidade pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros – Estado e sociedade civil.

15. Em algumas das pesquisas analisadas, aparece o destaque para a emergência de mulheres e jovens, nos últimos anos, em EJA. Este nos parece ser um fenômeno importante cujo estudo precisa ser mais aprofundado, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do ensino fundamental e médio do turno diurno, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano.

16. O conjunto das pesquisas que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho. Este fato parece indicar a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas sociais – a educação e o trabalho –, a fim de compreender a intersecção necessária de ambas nesta modalidade de ensino. Isto nos remete a uma aproximação maior entre EJA e as pesquisas sobre o ensino médio e profissionalizante que vêm sendo realizadas no Brasil.

17. As pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como de segunda linha. Esse estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação e até mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta de EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade própria desta modalidade de ensino. Onde isto tem ocorrido, as experiências são exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que vai se distanciando pouco a pouco do modelo padrão da escola diurna, ao mesmo tempo em que aponta para referências próprias em relação ao horário de funcionamento das aulas, aos programas desenvolvidos nos diferentes níveis, às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores, etc.

- Recomenda-se que a formação continuada de professores deva ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula. Os “treinamentos” esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de

alfabetização sem continuidade garantida são avaliados nas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino.

- As pesquisas comprovam a aproximação das realidades vivenciadas por professores que atuam no ensino regular noturno com as do supletivo, as das classes de alfabetização e de outras experiências em EJA. Ao mesmo tempo, estas pesquisas reforçam a premissa de que o professor do noturno precisa encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar como um profissional que atua numa modalidade diferenciada. O ensino noturno precisa deixar de ser “um bico”. Esta mesma observação cabe aos coordenadores pedagógicos e aos técnicos das secretarias, pois, como vimos em algumas pesquisas, estes agentes são importantíssimos na consolidação de projetos diferenciados dentro da escola, precisando, então, de formação adequada.
- Outro aspecto que aparece em destaque nas visões de alunos e professores é a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas no de contemplar no currículo o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que é submetida à maioria dos alunos que freqüentam classes de EJA.

18. As conclusões apresentadas nas pesquisas relativas ao aluno reafirmam um dilema que a Educação de Jovens e Adultos carrega consigo: o de pretender dar garantias de um direito que foi negado a seus alunos – a escolarização básica –, mas, ao mesmo tempo, levantar neles uma grande expectativa quanto às mudanças que esperam no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional, quando isto não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela.

- Em relação à escola, os estudantes a consideram importante para que ascendam social e economicamente, entretanto deixam transparecer um certo desencanto quando se expressam sobre o cotidiano escolar. Atribuem à escola o papel de transmitir o conhecimento e, ao defini-la, não conseguem ultrapassar os princípios que hoje a orientam (Escarião, 1996; Portaluppi, 1996).
- Nos estudos sobre a representação que o aluno faz da escola, ela vai se transformando com o passar do tempo (Souza, 1994). Nessa trajetória, passam primeiro por um momento de expectativa antes do ingresso na escola, depois, por um momento de decepção, de desânimo, culminando com a desistência. No entanto, o valor que os alunos dão a escola não decresce (vai se fortalecendo no período em que ficam fora dela). Permanece em alguns alunos a avaliação de que a escola do período diurno é sempre melhor do que a escola do noturno (Galindo, 1995).
- Os altos índices de evasão e repetência observados na pesquisa reafirmam a escola como obstáculo para o aluno trabalhador. Ao mesmo tempo, este aluno vê a escola como uma oportunidade de conquistar o direito à cidadania e de inserir-se no mercado de trabalho formal (Oliveira, 1991). São ainda destacados entre as dificuldades enfrentadas o autoritarismo dos professores (Souza, 1993) e o medo do fracasso e do isolamento dos alunos em relação aos colegas na escola (Giglio, 1998).

Anexo 1

INDEXAÇÃO DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS

007864 DATA DE ENTRADA: 24/04/00

TIPO DE MATERIAL: DISSERTAÇÃO

ACERVO(S): Ação Educativa

CÓDIGO: 05.04.02.01

Que

mot

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. *Motivações para a alfabetização entre jovens e adultos*: estudo de caso em três experiências de alfabetização no Distrito Federal. Brasília, 1993. 257 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

ORIENTADOR: BELLONI, Isaura.

AUTOR(ES) SECUNDÁRIO(S): UnB

RESUMO:

Desenvolve, a partir da ótica dos alfabetizados, as motivações que levaram jovens e adultos a ingressar e permanecer nos programas de alfabetização do Distrito Federal. A referida pesquisa foi realizada com alfabetizados inseridos em três experiências: alfabetização do Paranoá, organizado e gerido pela própria comunidade; alfabetização do Seconci, organizado e realizado pelo Serviço Social da Indústria da Construção Civil, com os trabalhadores da construção civil nos canteiros de obras do Distrito Federal, ambas organizadas numa perspectiva de educação popular; programa de ensino supletivo da FEDF (Fundação Educacional do Distrito Federal), realizado com verbas públicas de educação e atendendo a perspectiva educacional de adultos. Com esse programa, trabalhou-se com jovens e adultos de uma classe de Ceilândia-DF. Concluiu-se que as motivações para a alfabetização entre jovens e adultos entrevistados são, entre outras, a manutenção do emprego e a melhor integração social na cidade.

IDIOMA: PORTUGUÊS

REGIÃO: DF

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; MOTIVAÇÃO; ENSINO SUPLETIVO; EDUCAÇÃO POPULAR.

Anexo 2

ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: DISSERTAÇÃO

ACERVO(S): Ação Educativa

CÓDIGO: 05.04.02.01

Que

mot

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. *Motivações para a alfabetização entre jovens e adultos: estudo de caso em três experiências de alfabetização no Distrito Federal*. Brasília, 1993. 257 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

ORIENTADOR: BELLONI, Isaura.

AUTOR(ES) SECUNDÁRIO(S): UnB

RESUMO:

Desenvolve, a partir da ótica dos alfabetizados, as motivações que levaram jovens e adultos a ingressar e permanecer nos programas de alfabetização do Distrito Federal. A referida pesquisa foi realizada com alfabetizandos inseridos em três experiências: alfabetização do Paranoá, organizado e gerido pela própria comunidade; alfabetização do Seconci, organizado e realizado pelo Serviço Social da Indústria da Construção Civil, com os trabalhadores da construção civil nos canteiros de obras do Distrito Federal, ambas organizadas numa perspectiva de educação popular; programa de ensino supletivo da FEDF (Fundação Educacional do Distrito Federal), realizado com verbas públicas de educação e atendendo a perspectiva educacional de adultos. Com esse programa, trabalhou-se com jovens e adultos de uma classe de Ceilândia-DF. Concluiu-se que as motivações para a alfabetização entre jovens e adultos entrevistados são, entre outras, a manutenção do emprego e a melhor integração social na cidade.

IDIOMA: PORTUGUÊS

REGIÃO: DF

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; MOTIVAÇÃO; ENSINO SUPLETIVO; EDUCAÇÃO POPULAR.

OBJETIVOS/COLOCAÇÃO DO PROBLEMA:

Analisar e compreender as motivações que levam jovens e adultos a ingressar e a permanecer nas experiências de alfabetização e suas inter-relações com o contexto socioeconômico, político e cultural do Distrito Federal, a partir da ótica dos alfabetizandos inseridos em três experiências de alfabetização. Busca contribuir para ampliar a reflexão sobre o significado e o alcance da alfabetização de

jovens e adultos, visando possibilitar ações educativas mais compatíveis com os interesses dessa parcela da população.

HIPÓTESES:

Esta compreensão acerca dos fatores ligados à permanência dos indivíduos nos programas de educação dos adultos deve permitir adotar estratégias para reduzir as altas taxas de evasão que vêm caracterizando essas atividades.

TEXTO (Referencial teórico):

O referencial deste estudo divide-se em duas partes. A primeira discute a concepção dialética da educação, a partir de conceitos básicos elaborados por Antonio Gramsci. Na segunda parte encontram-se arrolados alguns estudos sobre a motivação para a alfabetização, visando compreender a valorização atribuída à educação, mais especificamente, das classes populares. Foram usados como referência, entre outros, Sylvia Schmelkes, M. I. Infante e M. Gajardo.

TEXTO (Metodologia da pesquisa):

Estudo de caso de caráter exploratório que se desenvolve com base na análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas, das observações diretas em sala de aula e da análise de documentos. Como autores de referência, podem ser citados: Michel Thiollent e Spradley.

CONCLUSÕES:

Conclui-se que detectar os reais interesses dos alfabetizandos parece constituir a noção chave para instituições públicas e entidades não-governamentais elaborarem propostas de alfabetização de jovens e adultos mais adequadas à realidade dessa parcela da população. A análise desenvolvida indica que as motivações para alfabetização predominantes nesse grupo são aquelas que visam a uma melhor integração ao contexto social dominante. Por isso, a maioria desses sujeitos ingressa e permanece nas experiências de alfabetização com expectativas de melhorar suas condições de vida e de trabalho. Considerar as motivações para a alfabetização de jovens e adultos na elaboração de programas e propostas educativas parece contribuir para a redução da evasão entre essa parcela da população.

RECOMENDAÇÕES:

Alguns passos podem ser indicados: considerar os reais interesses dos alfabetizandos; explorar os diversos tipos de motivações, através da mídia, escolas (crianças aos pais), entidades comunitárias. Considerar os aspectos pedagógicos: número de horas-aula respeitando a capacidade de assimilação dos alunos; turmas pequenas para que o professor possa dar maior atenção; construir materiais didáticos adequados à realidade desses jovens e adultos.

LEITOR: PN

O professor

Maria Margarida Machado *

Entre as 183 dissertações e teses analisadas neste estado do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, defendidas no período de 1986 a 1998, convencionou-se classificar o conjunto daquelas que tratavam mais especificamente de assuntos relacionados ao professor como Tema I. O total de pesquisas classificadas neste tema foi de 32: quatro teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado.

A classificação por temas foi uma opção dos pesquisadores para organizar, de forma mais objetiva, a produção analisada. Isto, porém, não retira destes trabalhos a riqueza da abrangência ou a intersecção de mais de um aspecto abordado nas pesquisas. Optou-se também por uma subtematização, a fim de facilitar pesquisas posteriores, sendo este um dos objetivos de um estudo desta natureza.

O Tema I, portanto, foi dividido em dois subtemas: o primeiro – Relações Professor/Aluno e Visões sobre EJA – abordou as relações entre professores e alunos e as visões que têm de si e do processo de aprendizagem; o segundo – Professor: sua Prática e sua Formação – tratou de pesquisas mais voltadas para o professor e sua prática, juntamente com a questão da formação de professores para atuar em Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar que, neste último subtema, se encontram três das quatro teses de doutoramento sobre esse tema.

Nos Anexos 1 e 2, estão relacionadas, por subtema e segundo a ordem alfabética dos autores, as pesquisas que compõem o Tema I.

SUBTEMA I.1 – RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNO E VISÕES SOBRE EJA

Este primeiro subtema dentro do Tema I está composto por uma tese e 11¹ dissertações que tratam mais especificamente das questões em torno da relação professor/aluno na Educação de Jovens e Adultos, bem como da visão que ambos têm sobre si e sobre o ensino como um todo. São pesquisas que tratam, ao mesmo tempo, dos dois sujeitos da aprendizagem – o professor e o aluno –, o que as difere das pesquisas que serão apresentadas no Tema 2, onde o interesse-alvo se restringe ao aluno.

Principais Problemas Abordados

Os objetivos dos trabalhos analisados apontam para uma preocupação central: conhecer a realidade da educação de jovens e adultos através dos seus sujeitos, quer em

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹ A dissertação de Beloni Ozelame só foi consultada no CD-ROM ANPEd, por falta de exemplar na Ação Educativa.

experiências inovadoras ou em práticas já consolidadas. A busca deste conhecimento chega a apoiar-se em questões mais específicas, tais como os conteúdos trabalhados (De Camillis, 1988; Ozelame, 1998), o processo coletivo de transmissão de conhecimentos e atitudes (Ferraz, 1989; Junqueira, 1986), as características, valores e expectativas que marcam professor e aluno nesta relação de aprendizagem (Almeida, 1992; Caffer, 1990; Cianfa, 1996; Fernandes, 1990; Sachetti, 1992) e a relação da escola com o mundo do trabalho, seja ele urbano ou rural (Alvarim, 1992; Castro, 1990; Rombaldi, 1990).

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As pesquisas que tratam mais especificamente das questões que envolvem a relação professor/aluno apontam para problemas já evidenciados há muito na Educação de Jovens e Adultos:

a) Há, por parte de professores e alunos, preconceitos em relação a essa modalidade de escolarização, difundindo-se uma concepção de que já é tarde para se aprender algo. Contraditoriamente, projetos exitosos no noturno têm mostrado a importância da garantia de uma educação de qualidade para jovens e adultos, apresentando, inclusive, mudanças nos relacionamentos interpessoais dos sujeitos envolvidos (Almeida). Exemplo disto se evidencia quando o professor começa a redesenhar o aluno-trabalhador como um sujeito com potencial para aprender, com capacidade de reflexão, com direitos e perspectivas de futuro (Ozelame). A reflexão conduz o professor a um reexame da realidade, e, por isso, é preciso contribuir para que ele desenvolva um modo de agir e de pensar centrado nos interesses do aluno-trabalhador, além de se perceber também como classe trabalhadora (Ferraz; Cianfa).

b) A crise do ensino noturno passa pelo aluno que não consegue questionar os esquemas rígidos da escola regular e, por vezes, quer que lhe seja “facilitada” a conclusão dos estudos; passa por professores que vêem no turno uma continuidade das práticas com crianças (Fernandes); por coordenadores pedagógicos e diretores que julgam o turno noturno como uma perda de tempo, restringindo o acesso a materiais, equipamentos e espaços específicos da escola (Caffer). Onde há indicações de processos de superação destas tendências da crise, como em experiências exitosas de alfabetização numa perspectiva crítica, reforça-se a necessidade de construção participativa da escola noturna, para ser possibilitada a constituição de uma nova identidade dos sujeitos envolvidos (Junqueira). Superar o conceito de escola do silêncio, da subserviência, hierarquizada, centralizadora, controlada (Sachetti; Alvarim).

c) Professores e corpo técnico estão distantes das condições concretas dos alunos trabalhadores que buscam o ensino noturno; não há formação específica para atuar com estes alunos (De Camillis). Isto tem preocupado algumas instituições formadoras de profissionais da educação que apontam a necessidade de contemplar em seus currículos um espaço específico para discussões sobre EJA, enfatizando a questão do papel do educador como profissional, o que o distingue de um missionário (Castro).

d) É necessário compreender o limite do papel social da escola, para que se busquem mudanças, para além de seus muros, que contribuam com o avanço da EJA (Rombaldi).

SUBTEMA I.2 – PROFESSOR: SUA PRÁTICA E SUA FORMAÇÃO

Da análise realizada nas 32 pesquisas que tratam de temas ligados aos professores, foram encontradas nove que se referem mais especificamente à prática pedagógica dos professores que atuam na EJA, todas referentes a dissertações de mestrado. As outras 11 – três teses e oito dissertações² – enfocam como questão central a formação dos professores dessa modalidade de ensino. Há uma quase unanimidade na constatação da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada em exemplos de experiências pesquisadas ou na comprovação das precariedades dos trabalhos dos professores onde esta formação não ocorre. Dada a proximidade dos aspectos abordados neste subtema – prática e formação –, optou-se por analisar as 20 pesquisas conjuntamente, mantendo, em alguns momentos, destaques que as diferenciam e parecem pontuar melhor uma ou outra questão.

Principais Problemas Abordados

Existem dois eixos nos objetivos propostos pelas dissertações que analisam as práticas dos professores, sendo que o primeiro e majoritário enfoca experiências de escolarização em classes de ensino regular ou supletivo: Abrantes (1991), Campos (1998), Coltro (1994), Cruz (1994), Guidelli (1996), Machado (1990) e Oliveira (1995). O segundo eixo, encontrado em duas dissertações (Almeida, 1988; Talavera, 1994), busca conhecer a prática de alfabetizadores populares e a prática de agentes formadores de alfabetizadores populares. Os objetivos podem ser assim sintetizados:

a) Conhecer o professor do período noturno e suas representações, focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, buscando confrontar a função que exerce com sua formação teórico-prática (Coltro; Cruz; Machado):

Receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infra-estrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o ensino noturno. (Coltro, 1994, p. 2).

b) Trazer elementos para a discussão em torno da didática da educação básica de jovens e adultos, que tem como maior desafio garantir, no processo ensino-aprendizagem, as dimensões política, técnica e humana (Abrantes; Guidelli):

(...) o foco de análise do fazer pedagógico do professor foi o da sua intencionalidade no processo ensino-aprendizagem (dimensão política), o da forma e conteúdo trabalhado nesse processo (dimensão técnica) e o da relação professor e aluno (dimensão humana). (Abrantes, 1991, p. 6).

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho). (Guidelli, 1996, p. 13).

c) Compreender as peculiaridades existentes no trabalho docente realizado por professores do EDA e por monitores do Mova-SP (Campos):

(...) de um lado temos as/os monitoras/es do Mova-SP com uma história marcada pelo engajamento nos Movimentos Populares e por isso têm um olhar diferente sobre a Educação

² A pesquisa de Tereza Cristina Loureiro só foi consultada no CD-ROM ANPEd, por ausência de um exemplar nos arquivos da Ação Educativa. As outras 19 dissertações e teses foram lidas na íntegra, para a elaboração deste texto.

de Jovens e Adultos Trabalhadores, de outro lado temos as/os professoras/es que compõem o quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e que, neste período, puderam fazer uma opção dentro do quadro do Magistério: a de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores como professoras/es da EDA da Secretaria Municipal de Educação. (Campos, 1998, p. 14-15).

d) Discutir as implicações do Construtivismo Piagetiano e da Psicogênese da Língua Escrita na prática pedagógica de alfabetização de adultos (Oliveira).

e) Discutir a questão pedagógica da educação popular a partir da análise histórica da ação dos educadores populares nas décadas de 60-80:

A relação pedagógica enquanto igualdade entre sujeitos que ensinam e aprendem requer cuidados por parte do educador, no sentido de não interferir no processo pedagógico, transmitindo conteúdos que expressem juízos de valor do segmento social a que ele pertence (...) podendo, assim, dominar o processo de aprendizagem, o que implica desigualdade na interação dos educandos com os educadores. (Almeida, 1988, p. 54).

f) Fazer crítica à prática dos “agentes de transformação” na experiência educacional, desenvolvida num acampamento rural. No contexto desta pesquisa há uma discussão singular da educação popular:

... a educação popular seria mais voltada para as práticas educacionais alternativas, ou seja, promovidas pelas próprias organizações populares. Na outra visão, defendia-se a possibilidade de realizá-la no contexto da educação formal da população em geral, promovida pelo Estado. (Talavera, 1994, p. 19).

Analisando-se os objetivos expressos nos trabalhos sobre formação de professores, podem ser identificadas duas tendências: uma primeira que busca analisar experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores e sua percepção dos objetivos da atuação em EJA (Telles, 1998),³ à relação entre formação e o fracasso escolar (Menin, 1994), à formação em serviço (Prada, 1995;⁴ Souza, 1995; Christov, 1992; Toledo, 1998); uma segunda tendência busca apontar caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA – superar a separação entre a teoria e a prática (Piconez, 1995), combinar docência com pesquisa (Piconez, 1995), identificar no adulto-educando suas características bio-psico-sociais (Giubilei, 1993),⁵ considerando que estas se constituem subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequada à sua natureza (Loureiro, 1996; Calvo Hernandez, 1991; Oliveira, 1994).

³ “A estrutura de formação permanente consistiu basicamente em: cursos de Formação Inicial, reuniões pedagógicas dos supervisores populares com equipe técnica da Secretaria (chamada de Supervisão) e reuniões pedagógicas dos supervisores populares com os monitores em suas entidades, reuniões de supervisão integrada (reuniões pedagógicas entre monitores, supervisores populares e técnicos da secretaria), cursos de formação complementar (cursos e/ou oficinas temáticos), seminários e encontros regionais.” (Telles, 1998, p. 35).

⁴ Esta pesquisa analisa principalmente a experiência de capacitação em serviço de docentes da Colômbia no chamado Projeto do Noturno, cujos objetivos são: “... oferecer possibilidades de capacitação aos docentes e de integrar-se entre si mesmos, gerar reflexões pedagógicas sobre a cotidianidade do trabalho escolar, diagnosticar problemas pedagógicos na educação noturna, projetar ações de mudança no trabalho pedagógico, motivar os docentes às mudanças através da própria participação no projeto, estruturar coletivamente uma proposta de ajuste curricular e administrativo para a educação noturna” (p. 15). Mas há também uma análise da experiência da PUC-Camp, do projeto supletivo, fazendo, inclusive, referência à pesquisa de Giubilei (1993).

⁵ Há neste trabalho, especificamente, uma preocupação com a teorização da educação continuada e com o aprofundamento do referencial teórico sobre o homem na vida adulta (Capítulo IV).

Referencial Teórico

As pesquisas que tratam mais especificamente das práticas⁶ dos professores que atuam em EJA, assim como aquelas que trataram da sua formação,⁷ apontam, em sua maioria, como um dos suportes utilizados para seu referencial teórico, um resgate do histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para este resgate, são mais destacados os autores Celso de Rui Beisiegel (Telles, 1998; Talavera, 1994; Coltro, 1994; Guidelli, 1996), Hugo Lovisolo (Giubilei, 1993), Vanilda Pereira Paiva (Calvo Hernandez, 1991; Giubilei, 1993; Almeida, 1994; Coltro, 1994; Cruz, 1994; Guidelli, 1996), Luis Eduardo Wanderlei (Almeida, 1988), Laurinda R. Almeida (Coltro, 1994), Jorge Nagle (Coltro, 1994), Marília Sposito (Telles, 1998; Coltro, 1994), Pedro Demo (Machado, 1990), Celia Pezzolo Carvalho (Menin, 1994; Machado, 1990; Coltro, 1994), Sergio Fiker (Menin, 1994), Carlos Rodrigues Brandão (Giubilei, 1993; Souza, 1995; Almeida, 1988; Talavera, 1994), Rosa Maria Torres (Christov, 1992; Guidelli, 1996), Sergio Haddad (Calvo Hernandez, 1991; Telles, 1998; Guidelli, 1996), Gaetana Maria Jovino Di Rocco (Cruz, 1994). As pesquisas, em geral, fazem referências ao histórico da EJA, destacando os equívocos presentes nesta modalidade de ensino desde sua concepção original como educação compensatória, supletiva e de caráter emergencial. Podem ser destacados alguns destes enfoques:

A educação de adultos hoje oferecida no Brasil, embora pobremente, tem por funções não só a de complementar uma formação incompleta, insuficiente, recuperando o adulto marginalizado, como a de ensinar a ler e escrever aos deserdados sociais. Os planos governamentais, principalmente nas últimas três décadas, apontam para o atendimento principalmente à última destas funções; tão-somente a alfabetização. (Giubilei, 1993, p. 4).

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa, não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. (Guidelli, 1996, p. 126).

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania. (Piconez, 1995, p. 37).

Foram identificados nos referenciais teóricos também os autores marxistas nas análises históricas de conjuntura e estrutura, sendo os mais destacados Karl Marx (Talavera, 1994; Machado, 1990), Friedrich Engels, Karel Kosik (Machado, 1990), Antonio Gramsci (Talavera, 1994) e Lev Semenovitch Vygotsky, que também é citado quando o estudo se propõe um confronto com a teoria piagetiana.

⁶ Uma exceção à presença destes referenciais encontra-se no trabalho de Oliveira (1995), que tem como enfoque principal as teorias de Piaget e Vygotsky apropriadas pela Pedagogia.

⁷ Uma exceção à presença destes referenciais encontra-se no trabalho de Oliveira (1994), que, sendo produzido em um departamento de lingüística, utiliza-se de autores especificamente ligados a esta área.

Quando a ênfase maior é dada à prática do professor, são citados Paulo Freire (Christov, 1992; Calvo Hernandez, 1991; Menin, 1994; Prada, 1995; Telles, 1998; Talavera, 1994; Almeida, 1988; Abrantes, 1991; Cruz, 1994; Guidelli, 1996; Campos, 1998), Enrique Pichon-Riviere (Cruz, 1994), Acacia Kuenzer (Coltro, 1994), Carlos R. Brandão (Menin, 1994; Prada, 1995; Talavera, 1994), Dermeval Saviani (Piconez, 1995; Talavera, 1994; Machado, 1990; Abrantes, 1991), Menga Lüdke (Calvo Hernandez, 1991; Menin, 1994; Piconez, 1995), Marli André (Piconez, 1995) e Antonio Novoa (Campos, 1998).

(...) a Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar o espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (Abrantes, 1991, p. 25).

Numa discussão mais específica sobre a prática do professor a partir da teoria psicogenética, além de Jean Piaget, Ana Teberosky e Emília Ferreiro (Calvo Hernandez, 1991; Oliveira, 1995), são utilizados, ainda, os autores Lev Semenovitch Vygotsky (Oliveira, 1995), Alexander Romanovich Luria, Marta Kohl de Oliveira, Isilda Campaner Palangana e Vera Maria Masagão Ribeiro (Oliveira, 1995).

Para Piaget, o conhecimento não pode ser mecanicamente predeterminado pelas estruturas internas do indivíduo (apriorismo, ou concepção que delega o conhecimento ao amadurecimento, em etapas organizadas e predeterminadas, de fatores inatos ou programados na bagagem hereditária do indivíduo). Não pode também ser determinado pelos caracteres preexistentes do objeto (empirismo, uma concepção psicológica que entende a gênese do conhecimento do indivíduo como obra da percepção, um “carimbo” do meio). Tais negativas se devem ao fato de que, para ele, o conhecimento resulta de uma construção efetiva e contínua do indivíduo em sua relação com o mundo, e os objetos só podem ser apreendidos como tais pela mediação dessas estruturas. (Oliveira, 1995, p. 10).

Segundo Ribeiro (1993), quando Emília Ferreiro usa a concepção piagetiana de desenvolvimento, afirmando que o processo endógeno, descrito como linha evolutiva, dirige a construção do conhecimento do início ao fim e que o processo cognitivo realiza-se mediante a experiência direta da criança com o objeto, relega a segundo plano a mediação do adulto ou dos colegas, através das informações, modelos e conflitos proporcionados, restringindo-se a aspectos não essenciais do processo. (Oliveira, 1995, p. 36).

É através das relações sociais, na interação com outros indivíduos, que o homem interioriza as formas de funcionamento psicológico estabelecidas culturalmente. A cultura, para Vygotsky, é um “palco de negociações”, onde todos os elementos são carregados de significação e os membros estão em constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Portanto, as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais. (Oliveira, 1995, p. 44).

Já os estudos que analisam a prática a partir das representações e do imaginário dos docentes apontam como autores-chave R. Chartier, Gilbert Durand, Bronislaw Baczko, Castoriadis Corbnelius, Maryvonne Saison, René Barbier, Gaston Bachelar, Eliade Mircea, Jacques Le Goff, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Bader Buriham Sawaia, Serge Moscovici e D. Jodelet, entre outros.

Chartier (1990) discute aspectos importantes sobre as diversificadas representações das capacidades de ler e de escrever. Para ele, as representações variam de acordo com as práticas culturais que são construídas histórica e socialmente. No caso da leitura, lembra que, frente ao texto escrito, os leitores não são apenas receptores passivos de informações mas estão em permanente ação, produzindo uma leitura a partir de sua experiência de vida e das suas referências culturais. (Souza, 1995, p. 55).

Especificamente sobre formação de professores, são também citados Luiz Carlos Freitas e Vera Maria Candau (Piconez, 1995; Abrantes, 1991), Maria das Graças F. Feldens (Menin, 1994),

Guiomar Namó de Mello (Piconez, 1995; Abrantes, 1991), Antonio Joaquim Severino, Dermeval Saviani (Abrantes, 1991), Zaia Brandão (Menin, 1994) e António Nóvoa (Piconez, 1995; Campos, 1998). Nesta temática são incluídas também várias referências às discussões que estabelecem vínculo entre teoria e prática: Selma G. Pimenta, Donald Schön, Leda M. F. Azevedo e Adolfo Sanchez Vazquez.

(...) consideramos que as funções do estágio curricular, tais como vêm sendo desenvolvidas, parecem refletir um dos sinais mais visíveis da contradição que impera em nossa sociedade, o da dicotomia entre teoria e prática. Os estágios dimensionam mais uma forma de ajuste utilizada para solucionar o problema da defasagem entre conhecimentos teóricos e trabalho prático. É difícil encontrar projetos pedagógicos coletivos nos cursos que formam professores integrando uma teoria pedagógica à luz de problemas significativos encontrados nas escolas, campos naturais de estágios. (Piconez, 1995, p. 13).

Relacionado especificamente ao fracasso escolar, são referidos os autores Maria Helena S. Patto (Crua, 1994) e Neubauer da Silva (Menin, 1994). No que se refere às reflexões sobre o cotidiano (Prada, 1995), são citados Agnes Heller, Peter Berger e Tomas Luckmann.

Por este espectro geral dos referenciais teóricos utilizados nestas 20 pesquisas em EJA, podemos constatar a variedade de intersecções que são realizadas nesta área temática. Isto acaba por revelar uma riqueza em termos de aportes que são utilizados para buscar compreender as práticas e a formação dos professores que atuam em EJA, ao mesmo tempo em que aponta para algumas fragilidades em termos da consistência e segurança na utilização de um referencial mais homogêneo.

Metodologias de Pesquisa

As pesquisas, em sua maioria, se caracterizam como qualitativo-descritivas, tendo, algumas, a tentativa de intervir na realidade analisada, sejam elas desenvolvidas por secretarias de educação e universidades ou em movimentos sociais. Alguns autores classificam seus trabalhos como pesquisa etnográfica (Oliveira, 1994; Abrantes, 1991), pesquisa participante⁸ (Prada, 1995), pesquisa-ação (Giubilei, 1993).

Sendo o fenômeno educativo quem determina o procedimento metodológico, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico foi a mais indicada para essa pesquisa, porque os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente. (Abrantes, 1991, p. 8).

Como a intenção desta pesquisa é desvelar o fenômeno alfabetização de adultos tal como ele ocorre, nada melhor que uma abordagem flexível no seu delineamento, permitindo alterações sempre que necessário, daí a escolha de uma abordagem qualitativa e com método de coleta de dados centrado na análise documental, chegando – em alguns momentos – ao registro de situações não documentadas. (Calvo Hernandez, 1991, p. 83).

Em lugar de acreditar na validade das conclusões de pesquisa pela quantidade dos dados ou sujeitos (como é típico da tradição quantitativa positivista), a pesquisa de caráter etnográfico opta pela análise de um pequeno cosmos, de caracterização microestrutural, a fim de determinar quais serão as ações dos sujeitos (assumidos individualmente): o que os sujeitos fazem e como se percebem; qual o sentido, para eles, do lugar onde estão e sua função naquele ambiente; qual o sentido dos papéis sociais que ali estão em jogo, etc. (Oliveira, 1994, p. 47).

Esta tese é desenvolvida considerando enfoques qualitativos e especificamente participativos do pesquisar. Pesquisa entendida como “um processo de construção de conhecimento a partir do

⁸ Este trabalho não só utiliza a pesquisa participante como método, mas também como objeto de sua análise; portanto, existe uma vasta indicação de referenciais teóricos que embasam a experiência da Colômbia: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, René Barbier, D. Juan E. Bordenave, João Bosco Pinto, Orlando Borba Fals, L. Salvador Moreno, Ivani Fazenda e Nelly Stromquist, entre outros.

saber de experiências feito”. Disso decorre que os participantes na pesquisa expressem seus conhecimentos, detectem suas necessidades e interesses como fundamento para contrastar tais conhecimentos com os universalmente sistematizados e comunicados através de publicações bibliográficas. (Prada, 1995, p. 11).

Os dados são obtidos mediante a observação direta e sistemática das atividades de sala de aula, além de entrevistas com professores, alunos, diretores e outros profissionais da escola, complementadas com a análise dos documentos produzidos, planos de ação, relatórios, ofícios, palestras, programas de governo do Estado e das organizações da sociedade civil, panfletos, atas e materiais didáticos. Finalmente, busca-se a discussão e articulação das informações coletadas com os respectivos referenciais teóricos. Aparecem como autores que dão suporte ao uso deste referencial metodológico: Marli André, Menga Lüdke, F. Erickson, Augusto Trivinos, Carlo Ginzburg, entre outros.

As informações relacionadas às concepções e práticas dos professores e sua formação são adquiridas por meio de produções escritas dos professores e alunos, relatórios, publicações das secretarias e anotações de experiências de formação, questionários e entrevistas realizadas com técnicos, coordenadores e professores. Há utilização de revisão bibliográfica e de análises de discussões realizadas em conferências e seminários.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

Nas discussões relacionadas à prática dos educadores populares, retoma-se a necessidade da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que aproxime da realidade da escola; que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, mas, também, na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas. Neste sentido, as análises feitas por Talavera (1994) e Almeida (1988) repõem preocupações significativas das práticas da educação popular que apontam também para questões fundamentais nas práticas em geral de todos os educadores de EJA:

Na época, não percebíamos qualquer problema teórico em nossas formulações. Agora, porém, fazendo algumas considerações sobre essas idéias no confronto com a própria orientação teórica na qual buscávamos referência (Paulo Freire), percebemos as contradições, os equívocos e desvios cometidos nessa experiência (Talavera, p. 111).

(...) propõe-se a retomada da questão pedagógica da educação popular incorporando-se o caráter político que foi privilegiado na ação dos educadores populares nos “anos setenta”. É justamente esse conteúdo político que permite superar a oposição entre educação popular e educação escolar, e é a retomada do caráter pedagógico da educação popular que proporciona a distinção entre o pedagógico e o político. (Almeida, p. 130).

Nas análises que partiram mais especificamente de experiências escolares, destacam-se algumas conclusões mais:

a) A presença significativa de mulheres na docência em EJA foi assunto destacado na pesquisa de Coltro.

Nota-se maior proporção de mulheres (72%), podendo-se caracterizar o curso noturno (na cidade de Salto-SP) como uma atividade feminina. Isto pode estar relacionado ao fato da carreira do magistério possibilitar uma maior flexibilidade de acomodação de horários. (Coltro, 1994, p. 44).

b) A maioria dos professores trabalhou e estudou, mas isso não contribuiu para que eles se identifiquem com os alunos-trabalhadores do ensino noturno.

Em relação ao número de professores que trabalharam durante sua formação educacional, é importante salientar que 86% dos pesquisados vivenciaram experiências profissionais conjunta-

mente com os estudos (...). Embora tenham vivenciado a condição de trabalhador-estudante (...), para o professor, o aluno tem a principal parcela de responsabilidade pelo seu fracasso. (Coltro, p. 48, 102-103).

c) O docente ainda apresenta uma visão extremamente preconceituosa em relação ao aluno, pois acredita que ele é responsável pelo seu fracasso e que somente frequenta a escola porque quer obter o diploma.

O aluno trabalhador que frequenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas na escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor. (...) A baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua autodesvalia: aligeirar o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa “chance” de estudar; acreditar que esses alunos são menos inteligentes que os da escola particular; imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente face à sua incapacidade intelectual. (Abrantes, 1991, p. 51-52).

d) O imaginário de alguns educadores encerra uma dimensão imediatista, sendo a práxis função de um assunto presente que precisa ser contornado. O professor vai experimentando com os alunos, e, nesta troca de experiências, vai, segundo ele, aprendendo a lidar com EJA.

Tendo em vista sua formação acadêmica bastante deficiente, corre o professor o risco de, nessa prática, tornar-se razoavelmente capaz de exercer o magistério de forma honesta e interessada, porém desempenhando o papel de reproduzidor do sistema social vigente. (Cruz, 1994, p. 115).

e) A vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento, seja através de estudos ou de cursos. Quando existe, a formação recebida pelos professores é insuficiente e inadequada para atender as demandas do ensino noturno e, conseqüentemente, da educação de jovens e adultos.

(...) um profissional: desestimulado, professor de ensino de segunda classe, desesperado, encara sua tarefa no supletivo como “um bico”, cansado, sem preparo acadêmico, desinteressado e abandonado. (Machado, 1990, p. 79).

A opção política por trabalhar com estagiários, e não com professores formados, e por criar projetos informais de educação de adultos é histórica, e revela mais uma vez o descaso com a educação e, mais especificamente, com a educação dessa parcela tão estigmatizada da população, que são os adultos analfabetos, além de demonstrar a inexistência de um projeto político consistente sobre a educação no País. (Oliveira, 1995, p. 92).

f) Aparece em outros estudos a afirmação de que os professores, apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados, alguns se tornando autodidatas, porém sem um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico como da realidade da clientela e do próprio curso. Para que ocorram mudanças na prática, deve-se partir dos dados concretos dessa prática – o professor precisa ser estimulado a investigá-la e analisá-la à luz de uma teoria crítica, visando transformar suas concepções.

Na perspectiva de se concretizar a vinculação da teoria com a prática, aponta-se a necessidade de os processos de capacitação trabalharem com a descrição, pelos professores, das atividades que realizam e, após, eles mesmos procurarem buscar elementos teóricos que expliquem e possam permitir-lhes entender melhor as opções metodológicas que fazem. As observações que se vêm fazendo sobre formas de capacitação podem mesmo nos fazer assegurar que o professor só muda sua prática quando ele passa por esse processo: analisa a prática, identifica e avalia a teoria que a sustenta. (Abrantes, 1991, p. 189).

...sejam oriundos dos cursos normais ou de faculdades, os professores do ensino noturno não foram preparados para atuar junto à clientela jovem e adulta. Adquirem experiência aprendendo na prática diária de sala de aula, literalmente na base do ensaio e erro. (...) quando o professor atua nos dois segmentos – noturno e diurno –, a tendência dele é transportar para o segmento noturno tudo o que ele faz no diurno, como forma de facilitar o seu trabalho. Alguns inclusive defendem esta atitude, alegando elevar o nível dos alunos, já que o diurno é mais forte, e os alunos vão ter que enfrentar os concursos lá fora. (Cruz, 1994, p. 38).

g) Em relação ao fazer pedagógico, o que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana. Portanto, sua prática não deve se restringir à adoção incondicional de uma teoria (por exemplo, o Construtivismo, onde professores, por desconhecerem aprofundadamente esta teoria, caíram ou na apatia do apriorismo ou no ativismo na sala de aula).

Vimos nas falas dos professores, supervisores e coordenadores do PMEA a dificuldade de uma prática pedagógica construtivista, expressa principalmente quando afirmam não saber o que fazer especificamente para ensinar a ler e escrever, que tipos de atividades utilizar, e solicitam do Construtivismo uma posição mais pragmática. (...) um dos principais fatores causadores dessa dificuldade por parte do professorado é a tentativa de tradução linear do Construtivismo para a Pedagogia, que se frustra diante da impossibilidade de se transformar o Construtivismo em método. (Oliveira, 1995, p. 124).

h) Apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. Portanto, várias pesquisas retomam a necessidade da relação teoria/prática.

Apesar de se reconhecer a riqueza profissional que o professor vai adquirindo na sua prática em sala de aula, uma prática pedagógica mais conseqüente necessita do preenchimento de uma série de lacunas na sua formação profissional. Estas lacunas, na verdade, não diferem muito daquelas que vêm sendo apontadas pelas pesquisas e pelos educadores. Dentre elas o distanciamento da teoria em relação à prática, o conhecimento ministrado de forma fragmentada, a ausência de um corpo teórico sobre os fundamentos da educação de jovens e adultos, basicamente ligados à área da psicologia, psicolingüística, pedagogia, etc. (Abrantes, 1992, p. 31-32).

i) As pesquisas relacionadas a formação de professores também ressaltam, em suas conclusões, a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer sejam oferecidas por secretarias de estado e municípios ou por universidades.

A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente. (Giubilei, 1993, p. 4).

Formação de professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado, implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa. (Prada, 1995, p. 106-107).

Um projeto político-pedagógico adequado às necessidades e conhecimentos dos alunos adultos pouco escolarizados não pode continuar sendo gestado em gabinetes administrativos. Existem peculiaridades ligadas à definição de um projeto de educação escolar para adultos que não podem ser ignoradas. A pesquisa combinada com o ensino, na sala de aula, pode fornecer estas peculiaridades. (Piconez, 1995, p. 172).

j) Quando analisadas as práticas dos coordenadores pedagógicos ou técnicos das secretarias de educação de diferentes experiências em EJA, dois aspectos são destacados: a falta de aprofundamento teórico e uma visão já predeterminada de participação e atuação dos professores em sala.

A exigência de respostas imediatas aos problemas administrativos dos PEAs era a justificativa utilizada pelas três equipes coordenadoras para explicar a ausência de estudos e reflexões coletivas. (...) Estas coordenações pretendiam a participação dos professores, mas não abandonaram o forte desejo de vê-los participando dentro de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva da coordenação. (...) Percebendo nestes a ansiedade e o desejo de fórmulas mágicas para a solução dos problemas docentes, a coordenação não se permitiu enfrentar esta reflexão que seria central para sua proposta de capacitação participativa, ou seja, a reflexão sobre a autonomia intelectual no processo de formação em serviço. (Christov, 1992, p. 67, 75).

Algumas vezes, por parte da equipe técnica da Secretaria de Educação, havia a reprodução de uma “educação tradicional”, sem perceber que o estava fazendo, com propostas “preparadinhas”, a serem aplicadas pelos alfabetizadores em sala de aula, e, também, “curvando a vara para o outro lado”, com uma certa improvisação, ou melhor, um despreparo ocasionado por falta de referencial sobre o campo conceitual dos alfabetizandos jovens e adultos e a realidade cultural dos diferentes grupos populares existentes. (Telles, 1998).

k) Constata-se, nas experiências, a fragilidade da formação do professor, que, por vezes, precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de uma construção coletiva dos mesmos.

Quando formado, ao engajar-se no magistério, decepções, frustrações, surpresas são prontamente identificadas. O jovem professor, que pensara poder aplicar imediatamente tudo o que aprendeu no curso de graduação, afinal se dá conta de que teve um curso ideal, com um conteúdo ideal, para uma realidade inexistente. No descompasso entre a formação escolar e a realidade existente, identico a própria fantasia fomentando o ato de formar o professor. (Menin, 1994, p. 49).

(...) o professor precisa ter sua formação voltada para a seriedade e competência, bases para a experiência dialógica de responsáveis pelo nível de qualidade das intervenções docentes em sala de aula (e não apenas no seu discurso), pois constata-se, freqüentemente, que os egressos de curso de formação pedagógica sabem falar (conhecem o saber teórico), mas têm dificuldades em por estes conhecimentos em prática. (Calvo Hernandez, 1991, p. 179-180).

(...) O desenvolvimento do professor como profissional do ensino de escrita requer tempo para a acomodação ou incorporação mais natural dos novos conceitos. A formação do professor possui, inerentemente, um aspecto de instabilidade que traz avanços e retrocessos característicos do processo de ajuste dos conhecimentos. (Oliveira, 1994, p. 149).

Outro exemplo é a avaliação feita sobre o curso de produção de textos oferecido aos alfabetizadores do Mova/SP:

O curso de produção de textos realizado para os alfabetizadores da Região Sul foi, em grande parte, um momento de reflexão sobre a ação educativa dos alfabetizadores e sobre a sua posição de alfabetizador-alfabetizando. Esses participantes aceitaram o desafio de viver as tensões e conflitos que envolvem o processo de elaboração de textos, mesmo que, às vezes, tivessem grandes dificuldades para organizar suas idéias no papel. (Souza, 1995, p. 96).

Ainda relacionada à experiência do Mova/SP outra pesquisa aponta para as diferenças constatadas na prática docente entre os monitores do Mova e os professores da rede municipal de ensino:

(...) podemos afirmar que o trabalho docente realizado pelas/os monitoras/es no Mova está mais próximo da produção de conhecimento que o das/os professoras/es, dadas as condi-

ções a partir das quais a organização do trabalho pedagógico é realizada na escola. Neste caso específico, apesar das/os monitoras/es não terem formação para o magistério, seu trabalho pode se aproximar mais da produção material do que o realizado pelas/os professoras/es (Campos, 1998, p. 120).

Os cursos de magistério, em muitos casos, não familiarizam os alfabetizadores com diferentes gêneros discursivos, com as diferentes modalidades de ensino, o que precisa ser superado com um processo contínuo de estudo e reflexão sobre a prática.

(...) em nenhum componente curricular, de nenhuma disciplina oferecida no Magistério, era feita qualquer referência de estudo acerca daquela modalidade de ensino: o ensino noturno, o ensino com o Jovem e o Adulto Trabalhador. Era um universo que ficava à margem, mas as/os alunas/os do Magistério possuíam autorização de complementar carga horária de estágio supervisionado na Suplência I (...) e, ainda, o curso que realizavam, o Magistério, habilitava-os a lecionarem nesta modalidade de ensino. (Campos, 1998, p.38).

l) As experiências realizadas por universidades⁹ destacam a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação de professores, mais aproximada da realidade escolar, com fundamentação teórica articulada à prática pedagógica.

Percebe-se, em alguns depoimentos dos alunos da Pedagogia, a compreensão do seu trabalho futuro como professor e a insegurança pela falta de conhecimento e preparo para lidar com metodologias das áreas de conteúdo do 1º grau. Ficam expressas críticas à vinculação teórica do curso distante do desempenho da profissão magistério, das próprias dificuldades em relação ao saber fazer sobre determinada realidade escolar. (Piconez, 1995, p. 111).

A síntese das conclusões expressa um chamamento à comunidade acadêmica para que assuma um compromisso maior com projetos concretos de alfabetização de adultos, dando – assim – maiores chances de participação aos privados de uma cultura letrada. (Calvo Hernandez, 1991, p. 257).

Quanto ao vínculo entre a proposta de EJA da universidade e o estágio obrigatório, os pesquisadores afirmam que,

O Projeto Supletivo para os licenciandos que estudam à noite e trabalham durante o dia é o espaço buscado para a realização do estágio e necessidade burocrática. Só que a atividade, em seu desenrolar, permite ter a sensação prazerosa da profissão, do compromisso com o outro e da confiança. (Giubilei, 1993, p. 109).

Permitiu ao estagiário adentrar a um processo de criar, conhecendo e refletindo sobre uma realidade educacional e social, sob perspectiva etnográfica da pesquisa-ação, relevante para a construção e reconstrução de conhecimentos existentes sobre o ensino e a aprendizagem, em situação escolar. (Piconez, 1995, p. 180).

Todavia, os problemas existiam e são evidenciados quando o pesquisador analisa a questão da troca de professor a cada semestre e da evasão nas turmas do projeto,

(...) Assim, para os alunos, o desempenho do professor poderia favorecer ou dificultar a permanência dos adultos nas salas de aula. Um professor mais preocupado em cumprir suas horas de estágio poderá dar mais margem ao adulto de acreditar não ter mesmo condições de voltar a estudar. (Idem, p. 122).

⁹ Piconez e Giubilei analisam experiências de EJA que ocorrem dentro das universidades – USP e PUC-Camp, respectivamente (ambas, teses de doutorado). Há também parte da dissertação de mestrado de Calvo Hernandez que se reporta ao trabalho da PUC-Camp.

m) Um elemento importante encontrado em algumas pesquisas é a capacidade de identificar os problemas relacionados à realidade da EJA, não apenas no interior da escola ou da profissão docente, mas, também, em fatores externos.

Como resultado dessas entrevistas, concluiu-se que, para os professores, as dificuldades enfrentadas por eles e seus alunos não estão restritas apenas às dificuldades de causas endógenas mas também exógenas à escola. Entre elas, a negligência do Estado em oferecer condições mínimas de trabalho e salário que garantam uma prática docente competente e comprometida. (Menin, 1994, p. 161).

Os políticos ou administradores de setores do governo, de órgão como Ministério de Educação, as Secretarias, no trabalho que desenvolvem, tomam no seu cotidiano político-administrativo decisões, a maioria das vezes baseadas em “ultrageneralizações”. Estas decisões de ultrageneralizações dificilmente consideram as características das escolas: grandes, pequenas, urbanas, rurais, particulares, estatais, de um, dois, três ou até, em alguns casos, quatro períodos diários, diurnos, noturnos, para crianças, jovens ou adultos. Muitas vezes são generalizados certos elementos para o primário, secundário e nível superior, por exemplo: estudo por disciplinas, cursos semestrais ou anuais, inscrição e matrícula nos cursos, calendários, horário, algumas formas de avaliação, etc. (Prada, 1995, p. 97-98).

(...) cabe às instituições responsáveis pela formação de professores e aos órgãos de políticas públicas dar mais atenção à educação de jovens e adultos e desenvolver programas de formação continuada a seus professores. (Guidelli, 1996, p. 128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas retomam questões que já vêm sendo discutidas em Educação de Jovens e Adultos no que se refere à relação professor/aluno que se estabelece nas mais diferentes experiências, sejam elas em cursos regulares ou supletivos ou em programas de alfabetização. Evidenciam também as visões que estes atores têm da EJA, bem como das práticas e da formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Algumas merecem ser ressaltadas:

Quanto à EJA

a) As pesquisas reafirmam a existência, ainda hoje, de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, ocorrendo o mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem. Onde isto tem ocorrido, as experiências são exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que pouco a pouco vai se distanciando do modelo padrão da escola diurna (como ponto de referência), ao mesmo tempo em que aponta para referências próprias em relação ao horário de funcionamento das aulas, aos programas desenvolvidos nos diferentes níveis, às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores, etc.

b) A formação continuada de professores deve ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula. Os “treinamentos” esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida estão avaliados nestas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino.

c) As pesquisas comprovam a aproximação das realidades vivenciadas por professores que atuam em ensino regular noturno, supletivo, classes de alfabetização e outras experiências em EJA, o que não justifica mais o isolamento destas experiências em redes de ensino onde ocorre a utilização de mais de uma delas; ao contrário, tem ficado mais evidente a necessidade das redes municipais e estaduais de ensino integrarem a seus organogramas uma estrutura específica de atendimento à EJA, seja em coordenações, setores e departamentos ou em outros níveis.

d) Ao mesmo tempo, estas pesquisas reforçam a premissa de que o professor do noturno precisa encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar como profissional que atua numa modalidade diferenciada de ensino – o noturno precisa deixar de ser “um bico”. Esta mesma observação cabe aos coordenadores pedagógicos e aos técnicos das secretarias, pois, como vimos em algumas pesquisas, esses agentes são importantíssimos na consolidação de projetos diferenciados dentro da escola, precisando então, para isto, de formação adequada.

e) Outro aspecto que aparece em destaque nas visões de alunos e professores é a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas de se discutir o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que é submetida a maioria dos alunos que freqüentam classes de EJA.

f) A presença específica de quatro dissertações com discussões relacionadas à Educação Popular, que se identificam com mais outras 24 não analisadas aqui, mas que compõem o Estado da Arte em EJA mais amplo das produções de 1986-1998, vem reforçar a intersecção dessas temáticas. Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolar do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares da necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos.

Quanto à Pesquisa em EJA

O estado do conhecimento é um instrumento valioso como referencial para aqueles que orientam trabalhos de pesquisa na área: tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido como para a identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas. Procurou-se explicitar aqui algumas considerações que emanaram desta pesquisa em produções científicas em EJA ligadas à temática do Professor.

a) Nas questões relativas aos aportes teóricos das pesquisas em EJA, percebe-se ainda uma grande dispersão entre os autores utilizados, havendo alguma unidade nas referências históricas da EJA (Celso Rui Beisiegel, Vanilda Paiva e Sergio Hadad) e uma grande utilização do pensamento de Paulo Freire, tanto no que se refere às práticas quanto à formação dos professores. As demais reflexões encontram-se dispersas em diversas referências.

b) Esta dispersão de orientações ligadas à EJA revela-se também no pouco conhecimento (constatado nas indicações bibliográficas) do que já foi produzido sobre as diversas temáticas a ela relacionadas. Muitos trabalhos poderão estar sendo enriquecidos quando puderem conhecer, avançar ou contestar temas já abordados. Neste sentido, a divulgação dos dados levantados pelo estado do conhecimento, disponíveis aos orientadores, é de fundamental importância.

c) Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão,

sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassar os estágios atingidos, buscando melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

d) No que se refere à natureza das pesquisas e às questões metodológicas de apresentação dos resultados que marcam os estudos de caso, evidencia-se ainda uma forte tendência a trabalhos que se apresentam mais como relatórios do que como pesquisa científica, ocorrendo, em alguns, adesão total entre dados obtidos e o referencial adotado.

e) Para a continuidade do estado do conhecimento, parece ser necessário ter-se o cuidado de identificar melhor qual o eixo central da pesquisa para incorporá-la num total que trata especificamente de EJA. Por exemplo, foram identificadas pesquisas da área da Lingüística com referencial teórico exclusivo e sem um estudo em profundidade que justificasse a análise a partir dos alunos jovens e adultos.

f) As pesquisas analisadas ainda não revelam um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino; as poucas experiências existentes são de trabalhos da universidade dentro dela mesma. Espera-se para os próximos anos, em função do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), um maior número de pesquisas que revelem esta relação das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA.

Anexo 1

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA I.1

Relações Professor/Aluno e Visões Sobre EJA

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALMEIDA, Laurinda R. de	1992	Tese	PUC-SP	<i>O Projeto Noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa o Projeto Noturno da rede estadual de ensino de São Paulo, de 1985, mediante as escolas que nele tiveram êxito; – Aponta as Mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos no projeto; – Identifica a construção de uma nova identidade entre professores e alunos.
ALVARIM, Vânia Maria de Sousa	1992	Dissertação	UFF	<i>Escola noturna: sonhos e lutas dos trabalhadores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ensino supletivo na rede estadual; – Analisa uma escola, mediante entrevistas com alunos, professores, coordenadores e a diretora; – Apresenta a realidade pesquisada com base na análise do discurso verbal e não-verbal.
CAFFER, Maria Aparecida Menezes	1990	Dissertação	UFSCar	<i>O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ensino regular noturno; – Pesquisa em uma escola com 69 alunos, 11 professores, nove funcionários e dois técnicos administrativos; – A análise do cotidiano revelou questões como o preconceito para com o aluno trabalhador, seu baixo rendimento e as relações conflituosas entre os sujeitos da escola noturna.
CASTRO, Elza Maria N. Vieira de	1990	Dissertação	FGV	<i>De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma práxis educativa: estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Busca identificar as representações dos trabalhadores rurais e dos professores do Vale do Rio Preto acerca da educação e do trabalho; – Entrevista 80 trabalhadores rurais e professores.
CIANFA, Célia Regina de Lara	1996	Dissertação	Unicamp	<i>A importância das relações interpessoais na educação de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexão prática com professores e alunos da Suplência III; – Uma escola da rede estadual de ensino de Itapevi.
DE CAMILLIS, Maria de Lourdes S.	1998	Dissertação	PUC-SP	<i>O conteúdo do ensino supletivo: uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de Suplência II no Estado de São Paulo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa o conteúdo da Suplência II de quatro escolas na capital paulista e uma no interior; – Entrevista 29 professores e 386 alunos; – Retoma histórico do ensino supletivo em SP; – Utiliza a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos para analisar os dados obtidos.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
FERNANDES, Dorgival Gonçalves	1990	Dissertação	UFPB	<i>Alfabetização de jovens e adultos: as representações sociais de alfabetizados e alfabetizadores.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Alfabetização de jovens e adultos na rede estadual de ensino em Cajazeiras-PB;– Parte do referencial teórico da representação social de alfabetizados e alfabetizadores a respeito da alfabetização.
FERRAZ, Marilene de Carvalho	1989	Dissertação	UFPE	<i>O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão dos professores.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Ensino regular noturno de 5ª a 8ª série da rede estadual;– Entrevista oito professores do projeto “Ensino Noturno – alternativas de solução com processos não-convencionais” da SEE-PE, a partir de 1985;– Busca captar as representações que os professores têm dos alunos e do ensino noturno, bem como as mudanças nestas representações no decorrer do projeto.
JUNQUEIRA, Liliâne Rezende	1986	Dissertação	PUC-SP	<i>Uma investigação sobre a consciência política do educando de alfabetização de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa realizada em duas salas de aula do curso de alfabetização de adultos do município de São Paulo, em 1985;– Investiga a influência político-pedagógica do monitor sobre os alfabetizados;– Contrapõe a educação problematizadora à educação tradicional;– Aponta questões relacionadas à formação dos professores.
OZELAME, Beloni	1998	Dissertação	PUC-RS	<i>Alfabetização de adultos: idéias centralizadoras e organizadoras.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Estudo qualitativo-descritivo com base em depoimentos de oito alunos e seis professores de um curso de EJA;– Busca refletir as questões político-pedagógicas que perpassam a organização curricular.
ROMBALDI, Maria Rosa	1990	Dissertação	UFRGS	<i>O ensino noturno e a formação do trabalhador.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Ensino noturno de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino de Porto Alegre;– Pesquisa com 14.600 alunos, 1.100 professores, 33 escola de 1º grau e 12 escolas de 2º grau;– Traça o perfil da realidade pesquisada;– Aponta os limites da atuação da escola para contribuir com a transformação social.
SACHETTI, Virginia A. Reis	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Curso de Educação de Adultos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;– Entrevistados 15 alunos de uma escola conveniada para identificar a visão do aluno sobre o papel do professor e da escola, confrontando com os conceitos de autoritarismo e liberdade.

Anexo 2

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA I.2

Professor: sua Prática e sua Formação

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ABRANTES, Wanda Medrado	1991	Dissertação	PUC-RJ	<i>A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa o conceito de Didática e a didática em EJA; – Analisa experiências da 2ª etapa do PEB numa escola politécnica e 3ª série num colégio particular (exemplos da prática confrontados com as dimensões política, técnica e humana).
ALMEIDA, José Luiz V. de	1988	Dissertação	Unicamp	<i>A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa publicações em livros e revistas sobre Educação Popular; – Critica conceitos pedagógicos e de direção em Educação Popular; – Conclui com relação entre Educação Popular e Educação Escolar.
CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis	1991	Dissertação	PUC-RS	<i>Alfabetização de adultos: à procura de um referencial metodológico.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – A partir do Seminário sobre Alfabetização de Adultos realizado na UFRGS em 1989, discute a problemática da EJA; – Aponta referências metodológicas para alfabetização de adultos, analisando os vários depoimentos sobre EJA no México, na Argentina e no Brasil.
CAMPOS, Silmara de	1998	Dissertação	Unicamp	<i>O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina/ Paulo Freire no município de São Paulo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa a prática de professores da EJA e do Mova e de monitores do Serviço Social do município de São Paulo; – Relata a experiência da autora como profes-sora de EJA e do magistério; – Analisa a profissão docente; – Confronta as práticas do Mova e da EJA.
CHRISTOV, Luiza H. da Silva	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Enfoca as experiências do Programa de Educação de Itaquera e Presidente Prudente e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Diadema; – Analisa os modelos de capacitação de educadores e seus resultados.
COLTRO, Deborah F. Pires	1994	Dissertação	PUC-SP	<i>Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Destaca o histórico da EJA no Brasil (SP); – Apresenta o curso noturno de 1º e 2º graus e seus problemas; – Analisa com profundidade o perfil de 64 professores de 16 escolas de Salto-SP.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
CRUZ, José Maria Simeão da	1994	Dissertação	UFRJ	A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o ensino regular noturno de 1ª a 4ª série;– Retoma o histórico da EJA;– O foco é o Departamento de Educação Básica de Jovens e Adultos de Duque de Caxias e duas escolas, oito professores, dezesseis alunos e dois orientadores;– Analisa as experiências baseando-se em Paulo Freire.
GIUBILEI, Sônia	1993	Tese	Unicamp	<i>Trabalhando com adultos, formando professores.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o Projeto Supletivo da PUC-Camp, atividade de formação de professores via extensão universitária, mediante entrevistas com alunos e equipe pedagógico-administrativa;– Aprofunda os conceitos de Educação Continuada e Educação Permanente.
GUIDELLI, Rosângela Cristina	1996	Dissertação	UFSCar	<i>A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...</i>	<ul style="list-style-type: none">– Retoma o histórico da EJA;– Pesquisa em escola municipal, Suplência I, uma professora de pós-alfabetização (correspondendo a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental);– Constata dificuldades da prática pedagógica em EJA.
LOUREIRO, Tereza Cristina	1996	Dissertação	PUC-Camp	<i>A formação do educador na prática pedagógica com adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa parte da linha Universidade e o Ensino Fundamental e Médio, abordando a experiência da Prática de Ensino de Licenciatura em Projeto Supletivo organizado pela universidade;– Enfoca a sala de aula como elemento importante na formação do educador de adultos.
MACHADO, Terezinha C. da Silva	1990	Dissertação	FGV-RJ	<i>O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o supletivo de 5ª a 8ª série dos Núcleos de Educação Comunitária;– Apresenta a lei e algumas leituras sobre supletivo;– Analisa questionário aplicado a 11 pessoas;– Proposta pedagógica(?).
MENIN, Ana Maria da Costa Santos	1994	Dissertação	Unesp	<i>Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta reflexões sobre fracasso escolar;– Entrevista professores de Português de 5ª série do ensino regular noturno;– Analisa a formação desses professores.
OLIVEIRA, Cibele	1994	Dissertação	Unicamp	<i>O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta as discussões sobre letramento social e escrita, realizados no Projeto de Extensão de Formação de Alfabetizadores em serviço;– Analisa a prática de uma professora de alfabetização do supletivo, sua leitura e escrita;– Análise restrita aos aspectos da lingüística.
OLIVEIRA, Marília Villela	1995	Dissertação	PUC-SP	<i>O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta a Teoria Piagetiana;– Apresenta a Teoria Vygotskyana;– Apresenta o PME de Uberlândia-MG;– Analisa o uso do construtivismo durante um ano nesse programa.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
PICONEZ, Stela C. Bertholo	1995	Tese	USP	<i>Educação escolar de adultos:</i> possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores.	<ul style="list-style-type: none">– Discute a relação formação de professores/ estágios supervisionados;– Apresenta um Estado da Arte de EJA;– Historiciza o Programa de Educação de Adultos da Faculdade de Educação da USP;– Enfoca as questões relacionadas à pesquisa na sala de aula.
PRADA, Luis Eduardo Alvarado	1995	Tese	Unicamp	<i>A formação em serviço de docentes de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa práticas de capacitação de professores em serviço na Colômbia e no Projeto Supletivo da PUC-Camp;– Destaca questões do cotidiano e da formação de professores;– Reflete sobre a utilidade da pesquisa participante.
SOUZA, Ana Lucia Silva	1995	Dissertação	PUC-SP	<i>Escrita e ação educativa:</i> a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP.	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta a história do Mova/SP;– Discute o sentido da escrita para os alfabetizadores da região sul de São Paulo, a partir de curso de produção de textos;– Analisa os desacertos entre a proposta e a realidade.
TALAVERA, João Roberto	1994	Dissertação	UFMT	<i>Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte:</i> os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação.	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta histórico da Educação Popular;– Apresenta a experiência de alfabetização de trabalhadores rurais "brasiguaios" no MS;– Discute a relação Poder Público/Movimento Popular;– Analisa os desencontros e o papel dos "agentes de transformação" do NPPE.
TELLES, Silvia de A. da Silva	1998	Dissertação	UFF	<i>Todo ser humano tem condições de construir conhecimento:</i> uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo – Mova/SP.	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta o histórico do Mova/SP;– Discute a relação Movimentos Populares/ Secretaria Municipal de Educação;– Aponta reflexões sobre a formação dos educadores populares.
TOLEDO, Paulo de Tarso G. de	1998	Dissertação	UFF	<i>O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Apresenta a trajetória profissional do autor;– Apresenta as experiências Programa de Educação Juvenil, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e Formação de Educadores, da ONG SAPÉ;– Analisa a proposta de formação de professores para EJA do IERJ como uma das modalidades de estudos adicionais.

Tema II

O aluno

Maria Margarida Machado *

Das 183 dissertações e teses analisadas neste estado do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, defendidas durante o período de 1986 a 1998, convencionou-se classificar aquelas que tratavam mais especificamente de temas relacionados ao aluno como Tema II. O total classificado neste tema é de 48 pesquisas, sendo três delas teses de doutorado e 45, dissertações de mestrado.

O Tema II foi dividido em dois subtemas: Perfil dos Alunos e Visão do Aluno. O primeiro tratou de pesquisas mais voltadas para as características e os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais do perfil dos alunos; o segundo abordou a visão que o aluno tem da escola, dos professores e do seu processo de aprendizagem, incluindo aí suas expectativas e decepções em relação à escolarização.¹

As 48 pesquisas classificadas neste tema se encontram nos Anexos 1 e 2, correspondentes aos dois subtemas, ordenadas segundo a ordem alfabética dos autores.

SUBTEMA II.1 – PERFIL DOS ALUNOS

Principais Problemas Abordados

Das 20 pesquisas analisadas que tratam mais especificamente do perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, 17 são dissertações de mestrado e três são teses de doutorado. Os objetivos destes trabalhos podem ser analisados sob duas abordagens: a primeira, de cunho sociológico, trata das representações sociais da escola e do conhecimento, cujo referencial teórico remete a autores deste campo para buscar uma caracterização dos alunos atendidos em classes de alfabetização (Queiroz, 1993; Silva, 1998), cursos e exames supletivos (Amaral, 1987; Manzano, 1989; Martins, 1988; Kalaf, 1990; Maria Virginia Freitas, 1995), ensino noturno fundamental e médio (Fiker, 1989; Jussara Freitas, 1994; Pereira, 1995; Reginato, 1995; Nunes, 1995; Marques, 1995; Guimarães, 1990), através da identificação dos anseios, necessidades, valores, concepções de mundo destes alunos, bem como da forma como eles se inserem no contexto sociocultural, no mundo do trabalho e na busca pela construção de sua identidade. As pesquisas que pertencem a este eixo, na sua maior parte, indicam que, ao traçar o perfil destes alunos, também buscam compreender a realidade da escola noturna, incluindo os conflitos relacionados à definição de currículos.

* Mestre em Educação pela Universidade de Goiás e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹ Três das 20 pesquisas classificadas no primeiro subtema (Martins, 1988; Queiroz, 1993; Silva, 1998) e quatro das 28 classificadas no segundo (Binz, 1989; Portaluppi, 1996; Oliveira, 1996; Santos, 1998) não se encontravam na Ação Educativa no momento da elaboração deste relatório, tendo sido consultadas apenas através do CD-ROM da ANPEd.

A segunda abordagem deste subtema, de cunho psicológico, encontrada em seis pesquisas, trata de questões relativas ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Pretende inferir dados mais especificamente relacionados aos níveis de aprendizagem, habilidade, uso e função da leitura e escrita para o aluno jovem e adulto. Podem ser destacadas diferentes articulações que cada pesquisador faz com estes dados: dois deles (Costa, 1987; Slomp, 1990) buscam relacionar os níveis de aprendizagem com os estágios do desenvolvimento estudados por Piaget; outros dois (Ribeiro, 1998; Santana, 1996) verificam como os usos e funções da escrita se expressam entre jovens e adultos em diferentes contextos ou na tentativa de superação do analfabetismo; o quinto pesquisador (Pagotti, 1992) investiga, entre as causas do insucesso escolar dos alunos de quinta série do noturno, as dificuldades na construção e utilização do pensamento verbal-lógico; o último (Fagundes, 1990) busca perceber a capacidade de aprendizagem de alunos migrantes de zonas rurais e sua inserção na realidade urbana.

Referencial Teórico

Na descrição dos referenciais teóricos, fica explícita, mais uma vez, a diferença dos dois eixos que compõem este subtema. O primeiro eixo, que envolve 14 pesquisas, utiliza-se, para uma análise mais ampla da estrutura econômico-social capitalista, de referenciais teóricos marxistas, onde podem ser destacados os autores Karl Marx, Antonio Gramsci, Frederic Engels, Georg Lukacs e Karel Kosik. Observa-se também o uso de referenciais ligados à História da Educação de Jovens e Adultos, destacando-se Anísio Teixeira, Vanilda Paiva, Celso Beisiegel e Sérgio Haddad. Finalmente, podem ser destacados alguns referenciais indicados para temas mais específicos, tais como: filosofia – Cartolano, Antonio Joaquim Severino, Paulo Guiraldelli Jr., Leandro Konder (Pereira, 1992), juventude – François Dubet, Mellucci, Marília Spósito (Freitas, 1995; Marques, 1995) e trabalho – Gaudêncio Frigotto (Fiker, 1989; Manzano, 1989).

No segundo eixo são delimitados dois grandes referenciais: um ligado à psicogênese, citando principalmente Jean Piaget e Emília Ferreiro (Costa, 1987; Slomp, 1990) e outro ligado à concepção sociointeracionista (Ribeiro, 1998; Santana, 1996), com Lev Semenovich Vygotsky e A. R. Luria, por exemplo. Em torno desta discussão central, outras referências são feitas, principalmente nas discussões ligadas a representações sociais e linguagem, como, entre outras, a Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Magda B. Soares e Michael Bakhtin. Especificamente sobre o contexto rural (Fagundes, 1990) são citados Margarida Moura, Manoel Correia de Andrade, Carlos Rodrigues Brandão e Otavio Ianni.

Metodologias de Pesquisa

Assim como fora observado no código anterior, também nestas pesquisas a ênfase é para o enfoque qualitativo de análise, mediante o uso de instrumentos como questionários, entrevistas, depoimentos, análise de discurso, debates, análise de textos produzidos pelos alunos e observações em escolas. São pesquisas de caráter exploratório, etnográficas, estudo de caso, e, em algumas, pode ser identificado o caráter de intervenção na realidade (Pagotti, 1992). Em alguns casos, há uma conjugação da análise qualitativa com pesquisa quantitativa, sendo um exemplo disto a pesquisa descritiva sobre os alunos que fizeram exames supletivos (Amaral, 1987), onde se aplicou aos dados uma análise estatística (distribuição de freqüência simples, teste do qui-quadrado, correlação de Pearson, correlação de Spearman), a partir da qual foram interpretadas as relações entre as variáveis dependentes e independentes.

Nas pesquisas em que o enfoque parte das representações sociais apanhadas pela análise do discurso ou pela história oral, foram citados, como autores referência, na definição dos critérios metodológicos, Thompson, Lakatos e Alberti Verena (Guimarães, 1990; Reginato, 1995; Santana, 1996).

Nas pesquisas que utilizam a psicogênese como base empírica, são destacados o método clínico Piagetiano de pesquisas individuais e o estudo exploratório para diagnóstico do comportamento operatório. Nestes casos, ressalta-se o tratamento estatístico dos dados.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

Podem ser observadas algumas conclusões que ratificam um perfil já conhecido entre os alunos jovens e adultos:

a) São indivíduos que, juntamente com seus familiares, estão marcados por “carências” socioeconômicas e culturais. Como alunos, além da carência material, apresentam também carências afetivas e falta de participação nos processos de decisão dos rumos que serão dados ao seu destino profissional e societário (Guimarães, 1990). Há uma inserção cada vez maior de mulheres (Silva, 1998) e jovens (Marques, 1995) nos programas de EJA.

b) A escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista; está longe da realidade e das necessidades concretas dos alunos. Daí resultam repetência, evasão e fracasso, muito evidenciados entre os jovens que cada vez mais ocupam as escolas noturnas (Fiker, 1989). Os conteúdos e metodologias partem de um padrão de aluno “ilusório” (Freitas, J. R., 1994; Freitas, M. V., 1995). Por outro lado, não se pode desconsiderar que a escola noturna é marginalizada, a frequência às aulas é prejudicada pela falta de professores, os serviços de apoio pedagógico são inexistentes, o relacionamento com o corpo administrativo não é cordial (Nunes, 1995). As experiências de cursos e exames supletivos reforçam esta marginalidade da Educação de Jovens e Adultos, segundo os autores.

c) Da parte dos alunos, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos do noturno como inevitável (Kalaf, 1990). Esta concepção também é visível entre alunos oriundos da zona rural.

d) Foi identificada, também, entre os alunos do noturno, principalmente no ensino médio, uma visão individualista e utilitarista da educação. A escola deve certificar e preparar para o trabalho – nada mais (Pereira, 1995). Já entre os mais jovens, ainda há uma busca do processo de socialização na escola, tão difícil de se dar no âmbito das comunidades locais (Marques, 1995).

e) Ainda com relação ao mundo trabalho, podem ser identificadas conclusões contrárias quanto a sua relação com a escolarização. Enquanto para os alfabetizandos das experiências de Brasília (Queiroz, 1993) alfabetizar-se significa manutenção do emprego e melhor integração social, para os alunos do curso noturno investigado por Reginato (1995) o trabalho é o principal fator de exclusão escolar, pois, em função do cansaço e do ritmo pesado no emprego, muitos abandonam a escola. Outra experiência que se destaca nesta temática “mundo do trabalho” é a pesquisa de Manzano (1989) sobre a escola da Volkswagen, onde os alunos demonstram possuir consciência de que os efeitos escolares são mais importantes do que os dos treinamentos, pois o saber apropriado se constitui um patrimônio.

Quanto às pesquisas que buscavam um perfil mais específico no que se refere aos níveis de aprendizagem, habilidade, uso e função da leitura e escrita para o aluno jovem e adulto, foram encontradas conclusões bem adversas, algumas contraditórias, como se vê a seguir:

Os adultos analfabetos sujeitos do estudo exploratório, quando solicitados a realizar operações inerentes às provas piagetianas, apresentam um baixo nível no que se refere às opera-

ções mentais, isto é, às atividades que se executam sem a presença do objeto ou dado concreto. O modo de operar desses sujeitos circunscreve-se aos limites de seu universo, dentro do qual privilegiam a percepção e a experimentação. (...) A pesquisa com adultos analfabetos mostrou claramente que seu nível intelectual situa-se nos estágios mais baixos das operações mentais concretas. Esses resultados não podem ser esquecidos por aqueles que pretendem alfabetizá-los. (Costa, 1987, p. 97-98).

Conforme os nossos resultados, podemos dizer que são notáveis as semelhanças entre crianças e adultos pré-alfabetizados. Os adultos manifestam as mesmas exigências que as crianças em relação à quantidade mínima e variedade interna de letras; manifestam igualmente a distinção entre o que está escrito e o que se pode ler; enfrentam dificuldades cognitivas análogas; (...) Estas semelhanças, entretanto, não devem nos levar a minimizar as diferenças. As pesquisas com crianças revelam níveis de conceitualização ainda primitivos que os encontrados em adultos do meio urbano. Além disso, estes diferem daquelas por possuírem uma boa distinção entre letras e números, por terem conquistado a possibilidade de realizar cálculos mentais, por compreenderem melhor a importância da segmentação do texto, por raramente agregarem nomes semanticamente para interpretar sobras de texto na análise de orações, etc. (...) A escolarização não é um dado decisivo para prever os conhecimentos dos sujeitos individualmente, mas talvez seja um fator que afete a distribuição dos sujeitos no conjunto da amostra. (Slomp, 1990, p. 146-147 e 150).

Estas conclusões nos parecem contraditórias e fruto de um debate muito contundente que se fazia no cenário da EJA do final da década de 80 e início da década de 90, quando se perguntavam os pesquisadores sobre a possibilidade ou não de transposição dos resultados obtidos nas pesquisas de Emília Ferreiro sobre a aprendizagem das crianças para a realidade dos jovens e adultos em processo de alfabetização. As divergências apontam para a complexidade do tema, bem como para a necessidade de mais pesquisas a respeito.

Para além das contradições, estas pesquisas também trazem contribuições importantes no sentido de possibilitar melhor compreensão do significado da leitura e escrita para as pessoas jovens e adultas. Como evidencia Ribeiro:

As análises multivariadas aplicadas aos dados relativos à amostra paulistana indicam que o nível de escolaridade é o melhor preditor do desempenho dos sujeitos, ainda que também a intensidade com que fazem uso da leitura e da escrita, principalmente no trabalho, exerça aí uma influência significativa. Corrobora-se, portanto, a tese de que o alfabetismo nas sociedades ocidentais contemporâneas é um fenômeno intrinsecamente associado à escolarização. (...) Sabe-se, entretanto, que não apenas à escolarização está associado esse modo de pensamento tradicionalmente identificado com o alfabetismo; (...) outras atividades associadas a esse perfil cognitivo são o trabalho coletivo envolvendo tomada de decisões e planejamento e a militância por alguma causa política ou social, todas atividades que envolvem alguma forma de transcendência com relação à experiência imediata. (...) Para atingir os níveis de habilidade de leitura e escrita que permitem seu uso autônomo em situações diversas e para sedimentar as atitudes correspondentes, não são suficientes intervenções fugazes e assistemáticas. Programas visando a alfabetização de adultos precisam, portanto, articular mecanismos de continuidade dos estudos, preferencialmente visando a continuidade da escolaridade obrigatória. (Ribeiro, 1998, p. 233, 236).

SUBTEMA II.2 – VISÃO DO ALUNO

Principais Problemas Abordados

Entre os subtemas analisados, este incorpora o maior número de pesquisas: são, ao todo, 28 dissertações de mestrado cujo objetivo central é apresentar a visão dos alunos sobre a escola, o significado dela no processo de formação de cada um, na vida como um todo e na relação com o mundo do trabalho em especial. Há uma preocupação em verificar o impacto da experiência escolar nos âmbitos pessoal, familiar e profissional dos educandos.

Outras questões que derivam do objetivo central estão ligadas às visões dos alunos sobre evasão (Silva, 1987; Comerlato, 1994; Foltran, 1993), propostas curriculares dos cursos (Portela, 1989), métodos de ensino (Binz, 1989), autoridade docente (Maria Cristina Souza, 1993), medo na escola (Giglio, 1998), a relação entre a falta da leitura e da escrita e o exercício da cidadania (Araújo, 1995).

Principais Conclusões Presentes na Pesquisas

As conclusões apresentadas nas pesquisas reafirmam um dilema que a Educação de Jovens e Adultos carrega consigo: o de pretender dar garantias de um direito que foi negado a estes alunos, que é a escolarização básica, mas, ao mesmo tempo, levantar uma grande expectativa nos alunos que freqüentam os cursos quanto às mudanças que eles esperam no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional, quando isto não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções, por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela. Por outro lado, há, na trajetória histórica da EJA, um desvio nos seus objetivos maiores, quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino.

Alguns dos trechos abaixo resumem as principais conclusões a que estas pesquisas chegaram, em relação a vários temas:

Sobre a escola:

a) Os estudantes, em relação à escola, consideram-na importante para ascender social e economicamente, entretanto deixam transparecer um certo desencanto quando se expressam sobre o cotidiano escolar. Atribuem à escola o papel de transmitir o conhecimento e, ao defini-la, não conseguem ultrapassar os princípios que hoje a orientam (Escarião, 1996; Portaluppi, 1996).

b) Os alunos investigados apresentam uma capacidade de crítica em relação não só a suas vivências curriculares, como também em relação a suas aspirações de continuidade de estudos, a sua busca de realização pessoal e profissional, à impossibilidade de o sistema escolar instrumentalizar o indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania (Foltran, 1993), bem como aos limites a esse exercício de cidadania numa sociedade contraditória e injusta (Hickman, 1992; Portela, 1989).

c) A representação de escola vai se transformando com o passar do tempo (Abilene Souza, 1994). Nessa trajetória, os alunos passam primeiro por um momento de expectativa antes do ingresso na escola, depois, por um momento de decepção, de desânimo, culminando com a desistência. No entanto, o valor que os alunos dão à escola não decresce (foi se fortalecendo no período em que ficaram fora dela). A pesquisa de Dias (1998) destaca a forte carga afetiva e emocional que a

vivência educacional provocou nos alunos trabalhadores de Camaçari. Permanece, em alguns alunos, a avaliação de que a escola do diurno é sempre melhor do que a escola do noturno (Galindo, 1995).

d) Os altos índices de evasão e repetência observados nas pesquisas reafirmam a escola como obstáculo para o aluno trabalhador, e, ao mesmo tempo, este aluno vê a escola como uma oportunidade de conquistar o direito à cidadania e se inserir no mercado de trabalho formal (Ametista Oliveira, 1991). São ainda destacados, entre as dificuldades enfrentadas, o autoritarismo dos professores (Maria Cristina Souza, 1993) e o medo do fracasso e do isolamento dos alunos em relação aos colegas na escola (Giglio, 1998).

Sobre o processo de alfabetização:

a) Evidenciaram-se os limites no programa de alfabetização analisado para formar uma consciência crítica em seus participantes, embora seja atribuído ao mesmo programa o envolvimento dos alunos nos movimentos comunitários (Santos, 1998).

b) Já a experiência analisada por Marília Oliveira (1996) revela nos alfabetizados a construção deles mesmos como seres políticos e histórico-sociais.

c) No caso específico da pesquisa com as mulheres do Morro do Borel, esta revela ter ocorrido uma melhora na auto-estima, o que não se observou, porém, nas relações de trabalho e familiares ou na participação na comunidade (Barbosa, 1994)

d) Ainda na alfabetização, são destacados como fatores para o sucesso: a percepção do professor, sua eficácia profissional, sua afetividade e seu interesse em partilhar e compreender o mundo dos alunos (Cruz, 1993).

e) Para o aluno adulto, “não-saber” significa estar excluído, “nas trevas, em ‘erro moral’; saber é estar ‘por cima’, ‘é ser importante’, ‘estar correto moralmente’, ‘é ter poder’”. As representações e sentidos da língua escrita, construídas pelos alunos adultos, revelam dificuldades no processo de alfabetização. Existe um caráter funcional do escrito legitimado na sociedade. O uso de imagem e textos na escola é restringido para atender a um caráter de substitutos da realidade, ficando mais restrito ainda quando são rebaixados a uma “linguagem de segunda categoria”, no caso dos analfabetos (Comerlato, 1994).

f) Araújo (1995) destaca o papel fundamental da linguagem escrita no exercício da cidadania, uma vez que ela possibilita aos indivíduos ampliar seus limites e conhecimentos e o reconhecimento da realidade/vida. É um instrumento de poder.

Relação escola e trabalho:

a) Em relação ao trabalho, alguns estudantes enfatizam a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e não percebem a face da exploração e da alienação (Escarião, 1996).

b) Atribui-se à escola o mérito de possibilitar a superação de dificuldades impostas pelo mundo do trabalho e de ascensão social (Cesana, 1992; Dorigon, 1997, Lassalvia, 1992). A intenção é sair das ocupações manuais para as consideradas intelectuais (apesar de esses conceitos não conferirem com conceitos mais atuais sobre trabalho manual e intelectual). Reconhecem os alunos

que a escola oferece habilidades básicas para a obtenção posterior de um conhecimento técnico, além de atribuírem a ela a qualificação social, ou seja, aprender a tratar bem as pessoas, a defender seus direitos e discutir sobre vários assuntos (Almeida, 1993).

c) Os alunos trabalhadores estão inseridos num processo educativo do qual fazem parte diversos espaços (família, trabalho, bairro, escola). A categoria trabalho aparece para eles como uma forte experiência educativa, ambígua sim, mas fundamental, principalmente quando se inserem plenamente no mundo do trabalho, quando se descobrem dominados e identificam suas limitações e possibilidades. Contrariando os pressupostos pedagógicos que centram na infância o espaço idealizado de preparação prévia para a vida e a inserção do mundo do trabalho, estes alunos sugerem que é na fase adulta, quando se inserem no mundo do trabalho, experimentando suas ambigüidades e contradições, que vivenciam um processo educativo denso (Dayrell, 1989; Dias, 1998).

d) A pesquisa de Neves (1992) conclui que o mundo do trabalho e o mundo da escola não estão em campos opostos, pois ambos produzem máquinas capitalistas de infantilização, culpabilização, segregação, serialização e morte. No entanto, também pode ser encontrada grande resistência por parte dos alunos em relação a esta dinâmica capitalista.

Sobre o supletivo:

a) Por se tratar de pessoas que tinham experimentado o insucesso escolar e que já haviam assimilado valores socialmente difundidos em relação ao papel da educação formal, os alunos percebiam a função do CES como sendo a de credenciamento (Silva, 1987). Por outro lado, em Miyahara (1992), o CEES é visto como oportunidade de ascensão profissional, econômica e social e de realização pessoal.

b) Quanto ao relacionamento dos alunos com a escola, não se considerava a história de vida dos estudantes, tratando todos sob as mesmas normas e condições de oferta (Maria José Oliveira, 1994). Aos alunos não eram oportunizadas atividades em que poderiam desenvolver procedimentos de interação grupal, além de que o uso exclusivo da metodologia de atendimento individualizado (no supletivo) era percebido pelo aluno como uma posição de dependência e de certa inferioridade. As professoras não possuem preparo adequado para atuar em cursos supletivos e necessitam adquirir mais conhecimento quanto às formas de operacionalização do ensino a distância (Binz, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podem ser observados diversos aspectos já levantados nas pesquisas que compuseram o Tema I – Professor, quando se buscou agrupar dissertações e teses que focalizaram preferencialmente os alunos. Procuraremos não repetir todos, mas retomar alguns e destacar outros aspectos que esta leitura chama a atenção.

Quanto à EJA

a) As 48 pesquisas analisadas, de uma forma ou de outra, retomam a condição marginal em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, seja no interior da escola, rotulada como o

turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso que tem se evidenciado com relação a esta modalidade de ensino. As reclamações dos alunos revelam um sentimento de abandono e reforçam o que já vem sendo dito por pesquisadores que analisam projetos exitosos em EJA: não se trata apenas de interesse e boa vontade de alunos e professores, mas é necessário um projeto político-pedagógico construído conjuntamente, para dar início à reconstrução da escola noturna.

b) No que se refere aos níveis e habilidades de aprendizagem do aluno jovem e adulto, as pesquisas vêm reforçar a premissa de que apenas programas que garantem continuidade das iniciativas primeiras de alfabetização podem lograr algum resultado concreto. Apontam também para a necessidade de o processo de escolarização estar vinculado a uma realidade de uso das habilidades adquiridas na escola, ou seja, não se deveria aprender apenas para uso da escola, pelo contrário, o cotidiano dos alunos de EJA (família, trabalho, lazer...) precisa estar repleto de apelos para o uso e recriação dos conhecimentos adquiridos.

c) Quando a proposta de atendimento a EJA se dá via cursos e exames supletivos, estes vêm sendo bastante questionados. Não são questões novas: são a qualidade dos cursos, o tempo que é curto, a metodologia individualizante, a falta de preparo de professores e alunos... São muitos problemas para uma modalidade que já existe há quase 30 anos, tida em alguns estados como a única forma de EJA e para a qual não se vê uma política de acompanhamento e avaliação da esfera federal nem da estadual.

Quanto à Pesquisa em EJA

a) Aparece em algumas das pesquisas analisadas o destaque para a emergência de mulheres e jovens, nos últimos anos, em EJA. Este nos parece ser um fenômeno importante e que precisa ser mais aprofundado, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do ensino fundamental e médio do turno diurno, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano.

b) O conjunto das pesquisas desta temática – que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos – revela muitas contradições. Este fato nos parece indicar uma necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas sociais, a educação e o trabalho, a fim de compreender a intersecção necessária de ambas nesta modalidade de ensino. Isto nos remete a uma aproximação maior entre EJA e as pesquisas sobre o ensino médio e profissionalizante que vêm sendo realizadas no Brasil.

Anexo 1

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA II.1

Perfil dos Alunos

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
AMARAL, Ivone Tabado do	1987	Dissertação	PUC-RS	<i>Ensino supletivo: um estudo da clientela presente aos exames supletivos de 2º grau.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Traça o perfil dos candidatos que realizaram exame supletivo em 1979, em Porto Alegre, associando-o ao desempenho; – Reafirma a concepção do supletivo como ensino de segunda ordem, destinado a uma população excluída.
COSTA, Otaviana Maroja J.	1987	Dissertação	Unicamp	<i>Estudo sobre o nível intelectual do aluno do Mobral da cidade de Campinas-SP.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Procura verificar o nível intelectual de alunos analfabetos inscritos no PAF da cidade de Campinas-SP; – Pesquisa de caráter exploratório, fundamentada na Teoria de Piaget, com aplicação de sete provas a 60 alunos, para diagnosticar o comportamento operatório; – Conclui que o aluno analfabeto possui fraco poder de realizar operações que ultrapassem o período operatório concreto.
FAGUNDES, José Alves	1990	Dissertação	Unimep	<i>Uma análise do perfil do migrante numa perspectiva histórico-cultural.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa com dois professores da zona rural e 12 migrantes nascidos em Turvolândia-MG, que passaram pela escola rural e migraram para o centro industrial; – Busca interpretar o desenvolvimento pessoal do migrante educando, como ele assimila novos valores urbanos e sua visão sobre a vida rural e a vida de operário; – Destaca a alienação dos migrantes que não passaram por movimentos sociais que possibilitassem sua formação crítica.
FIKER Sérgio	1989	Dissertação	USP	<i>Escola noturna: a dupla condição do trabalhador-estudante.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa com 192 alunos de 5ª a 8ª série do ensino noturno de uma escola estadual de São Paulo; – Questiona a relação escola pública noturna/mercado de trabalho, com base na Teoria do Capital Humano; – Os motivos das dificuldades e da evasão no ensino noturno são apontados dentro e fora da escola.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
FREITAS, Jussara da Rocha	1994	Dissertação	PUC-RS	<i>Alunos e alunas da classe trabalhadora na escola noturna: obediência e resistência.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com 185 alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau noturno, de uma escola estadual de Porto Alegre;– Busca compreender as manifestações de mecanismos de obediência e resistência em alunas e alunos trabalhadores, que variam com a classe social e o gênero dos sujeitos;– Outros temas básicos investigados foram o currículo proposto e o real e a realidade da vida dos alunos.
FREITAS, Maria Virginia de	1995	Dissertação	USP	<i>Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Identifica as representações dos jovens do ensino supletivo de 1º grau de uma escola particular de São Paulo;– Compara dois grupos de alunos: o primeiro, de origem rural e com experiência escolar apenas no supletivo; o segundo, de origem urbana e tendo ingressado no supletivo após a 5ª série;– As conclusões diferem para os dois grupos, principalmente no que se refere à sua visão de escola.
GUIMARÃES, Elizabete da F.	1990	Dissertação	Unicamp	<i>O aluno trabalhador: das possibilidades de um cotidiano político e uma política para o cotidiano.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca conhecer, mediante a aplicação de questionários a 405 alunos e professores, o aluno da escola noturna de 5ª a 8ª série do 1º grau de Uberlândia-MG, assim como apreender o caráter político que envolve seu cotidiano;– Afirma que o estudo não possibilitou a apreensão da totalidade da experiência cotidiana dos jovens, contribuindo, sim, para maior compreensão da realidade social a partir do conhecimento de um grupo.
KALAF, Maria Lúcia	1990	Dissertação	PUC-RJ	<i>A revelação do avesso: o aluno supletivo por ele mesmo.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Questionamento sobre o modo como os alunos do supletivo são vistos na escola e no âmbito mais abrangente do sistema educacional;– Busca traçar um perfil aproximativo do aluno do supletivo, mediante as representações sobre si mesmo e sobre seu processo educacional;– Entrevistas feitas com 18 alunos do supletivo correspondente ao 1º e 2º graus de uma escola estadual do Rio de Janeiro.
MANZANO, José Carlos Mendes	1989	Dissertação	USP	<i>A produção do saber e o saber da produção: experiência de ensino na escola de primeiro e segundo graus 'Volkswagen'.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa realizada numa escola do supletivo de 1º e 2º graus da Volkswagen de São Bernardo do Campo-SP;– Foram aplicados 750 questionários a alunos e funcionários;– Objetiva estabelecer parâmetros indicativos de alternativas para escolas de ensino supletivo;– Destaca os aspectos positivos de uma escola dentro da empresa.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
MARQUES, Maria Ornélia da S.	1995	Tese	USP	<i>Os jovens na escola noturna: uma nova presença.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Realizada em uma escola pública de 1º grau noturna de Salvador, com 30% dos alunos das turmas de 5ª a 8ª série, tendo sido entrevistados posteriormente 18 alunos;– Busca identificar a função da escola noturna na construção/afirmação da identidade do jovem trabalhador;– Conclui que os jovens buscam na escola noturna não apenas qualificação para o trabalho, mas um espaço de socialização, e aponta para o repensar da escola noturna sob o referencial da juventude.
MARTINS, Rosângela Maria B.	1988	Dissertação	PUC-RS	<i>Valores predominantes entre os alunos dos cursos supletivos de segundo grau de Porto Alegre.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Alunos dos cursos supletivos de 2º grau de Porto Alegre;– Estudo teórico de investigação que pretende demonstrar a que valores os alunos atribuem importância como orientadores de sua vida.
NUNES, Antonietta Aguiar	1995	Dissertação	UFBA	<i>Lutando para estudar: o aluno e a escola média noturna em Salvador.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com 12 alunos do ensino médio noturno de uma escola de Salvador-BA;– Busca traçar o perfil dos alunos e suas expectativas em relação à escola, à vida e ao trabalho.
PAGOTTI, Antonio Wilson	1992	Tese	PUC-SP	<i>Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Procura compreender o ensino noturno de 1º grau e as razões do fracasso escolar em três quintas séries de escolas públicas de Uberlândia-MG: uma noturna, uma diurna com repetentes e outra diurna com alunos novatos;– Verifica que os alunos têm dificuldades na construção e utilização do pensamento lógico-verbal.
PEREIRA, Francisco Donizete	1995	Dissertação	PUC-SP	<i>Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino médio noturno: uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mundo dos alunos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa realizada em três escolas estaduais de São Paulo, com 244 alunos do ensino médio, sobre a disciplina de Filosofia;– Procura descrever as buscas, anseios, valores, concepções e representações dos alunos sobre o aprendizado de Filosofia.
QUEIROZ, Norma Lúcia N.	1993	Dissertação	UnB	<i>As motivações sobre alfabetização de jovens e adultos: um estudo de caso em três experiências do Distrito Federal.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca compreender as motivações que levam jovens e adultos a ingressar e permanecer em programas de alfabetização;– Foram pesquisados alunos de três programas: Alfabetização do Paranoá, Alfabetização do Seconci e Programa de Ensino Supletivo da FEDF (uma classe da cidade satélite de Ceilândia).
REGINATO, Ana Maria	1995	Dissertação	Unimep	<i>O curso noturno e a exclusão do aluno trabalhador: um estudo de caso.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Procura compreender as causas da exclusão escolar e verificar como se estabelece a relação estudo/trabalho em casos concretos;– Pesquisa com 50 ex-alunos de 5ª a 8ª série de curso noturno, excluídos entre 1984 e 1993, do município de Rafard-SP;– Conclui que o fator que mais contribuiu para a exclusão escolar foi a necessidade de trabalho.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
RIBEIRO, Vera Maria Mazagão	1998	Tese	PUC-SP	<i>Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca caracterizar a população adulta pesquisada do município de São Paulo, quanto a níveis de habilidade e usos da leitura e escrita em diversos contextos;– Pesquisa em duas etapas: quantitativa (questionário com amostra representativa da população de 15 a 54 anos) e qualitativa (subamostra entrevistada e que realizou tarefas simuladas de leitura e escrita);– Conclui que o melhor preditor de desempenho nos testes é o nível de escolaridade, seguido dos usos da leitura e escrita no mundo do trabalho;– Verifica que distintos modos de ler caracterizam os sujeitos cujas práticas de leitura se relacionam predominantemente à expressão da subjetividade.
SANTANA, Luciene	1996	Dissertação	UFMG	<i>Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca investigar os usos e funções da leitura e escrita, as motivações e as necessidades dos jovens e adultos analfabetos e recém-alfabetizados;– Entrevista com oito alunos da escola municipal Imago, de Belo Horizonte;– A expectativa dos alunos com a alfabetização é de se desenvolverem social e economicamente.
SILVA, Edna Maria Lopes da	1998	Dissertação	UFPB	<i>Gênero, alfabetização e cidadania: para além da habilidade da leitura e da escrita.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Alfabetização de mulheres de cinco escolas municipais de João Pessoa-PB;– Analisa as motivações, expectativas, necessidades, dificuldades do cotidiano, acesso e permanência na escola, procurando saber como a alfabetização tem contribuído na vida dessas mulheres.
SLOMP, Paulo Francisco	1990	Dissertação	UFRGS	<i>Conceitualização da leitura e escrita por adultos não-alfabetizados.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Procura descobrir que conhecimentos os adultos não-alfabetizados possuem do sistema de escrita, baseando-se na psicogênese;– Entrevista 35 sujeitos pela metodologia clínica piagetiana, concluindo que existem grandes semelhanças de conceitualização da escrita e de níveis de aquisição do código alfabético entre crianças e adultos.

Anexo 2

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA II.2

Visão do Aluno

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALMEIDA, Elizabeth Gomes de	1993	Dissertação	USP	<i>Na relação escola-trabalho, o sonho que ainda permanece: um estudo sobre a representação que os alunos da Suplência II da rede municipal de ensino fazem da socialização escolar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa com alunos do 4º termo da Suplência II (correspondente à 8ª série), de uma escola da rede municipal de São Paulo, mediante 70 questionários e 12 entrevistas; – Busca compreender as representações sociais construídas pelos alunos sobre a relação educação/trabalho.
ARAÚJO, Liana Bispo de Castro	1995	Dissertação	UFSCar	<i>O valor da linguagem escrita para o educando jovem e adulto: em busca da cidadania negada.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Busca verificar como têm sido vivenciadas a ausência da linguagem escrita e a necessidade da leitura e escrita na vida de 56 alunos do ensino supletivo (correspondente à faixa de 1ª a 4ª série) de uma escola estadual de Ouro Preto-MG; – Conclui que aqueles que não têm domínio da leitura e da escrita ficam cerceados no exercício da cidadania.
BARBOSA, Paulo Corrêa	1994	Dissertação	UFRJ	<i>Quando Maria aprende a ler maria: a fala de um grupo de mulheres do Morro do Borel e da Favela da Indiana, a respeito da alfabetização.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa com nove alunos concluintes de um programa de alfabetização do Morro do Borel e da Favela Indiana, no Rio de Janeiro, dando atenção especial ao relato das mulheres; – Buscou avaliar os efeitos da alfabetização na vida profissional, familiar e pessoal dos alunos, constatando mudanças apenas do ponto de vista pessoal dos alfabetizados.
BINZ, Jussara Ferreira	1989	Dissertação	PUC-RS	<i>Opiniões de alunos de um curso supletivo de educação geral, em nível do ensino de segundo grau, quanto aos métodos de ensino utilizados pelos professores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa com 28 alunos e dois professores do curso supletivo de 2º grau de uma escola estadual de Porto Alegre-RS; – Busca conhecer a opinião dos alunos quanto aos métodos utilizados pelos professores da disciplina de Português; – Os alunos concordam com a forma como os professores desenvolvem o ensino direto, mas sugerem que o ensino a distância seja repensado.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
CESANA, Marina Roniere	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>O retorno à escola: Suplência II na rede estadual de ensino de São Paulo.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca desvelar, por meio da linguagem do cotidiano, o significado da escola para os alunos;– Análise qualitativa do discurso de dez alunos da Suplência II, na rede estadual de ensino de São Paulo;– Conclui que os estudantes procuram o ensino supletivo em busca de uma instrução mínima para ascender socialmente.
COMERLATO, Denise Maria	1994	Dissertação	UFRGS	<i>Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com 20 funcionários da Prefeitura de Porto Alegre, com idades entre 21 e 54 anos, participantes de dois grupos da primeira etapa de alfabetização do Seja;– Objetiva pensar sobre a alfabetização de adultos, por meio do imaginário do aluno, procurando desvendar a razão da evasão e o que os impede de aprender.
CRUZ, Maria Waleska	1993	Dissertação	PUC-RS	<i>Processo de alfabetização de adultos: sentimentos vividos nesta trajetória.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca compreender os sentimentos relatados por oito alunos adultos do processo de alfabetização de uma escola estadual de 1º grau noturno de Porto Alegre, em relação ao significado do ensino e da professora nesse processo;– Aponta a necessidade do redimensionamento das estratégias de ensino, no sentido de considerar os sentimentos como relevante fator no processo de alfabetização.
DAYRELL, Juarez Tarciso	1989	Dissertação	UFMG	<i>De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca refletir como os estudantes trabalhadores do curso noturno percebem sua trajetória escolar;– Pesquisa realizada mediante 55 questionários e 13 depoimentos gravados com ex-alunos do Colégio Loyola, de Belo Horizonte-MG;– A escola aparece como etapa complementar da educação adquirida no processo de trabalho.
DIAS, Maria Rosália Correa	1998	Dissertação	UFBA	<i>Identities cruzadas: ser aluno para continuar "peão".</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com um grupo de trabalhadores de uma indústria em Camaçari que frequenta o supletivo de 2º grau, oferecido pelo Sesi e patrocinado pela indústria;– Busca analisar a interferência do papel de aluno na construção da identidade do trabalhador;– As conclusões apontam que a vivência educacional modificou a rotina diária, familiar e de trabalho, refletiu na auto-imagem e ainda trouxe ganhos de novos conhecimentos.
DORIGON, Rosana	1997	Dissertação	UFRGS	<i>As representações sociais de jovens e adultos trabalhadores tardiamente escolarizados sobre a escola: estudo de caso na Argentina e no Brasil.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Objetiva conhecer e significar as representações dos jovens e adultos sobre a escola;– Pesquisa com alunos de duas escolas da Argentina e dois programas de suplência no Brasil;– As representações atribuem à escola o papel de oportunizar mudanças positivas no cotidiano das pessoas.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ESCARIÃO, Glória das N. Dutra	1996	Dissertação	UFPB	<i>Educação escolar e trabalho</i> : um estudo sobre o significado da educação escolar e trabalho a partir das representações sociais dos estudantes-trabalhadores.	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com 51 alunos de 7ª e 8ª séries do ensino regular noturno de duas escolas estaduais da Paraíba;– As conclusões ressaltam a distância entre educação escolar e o mundo do trabalho.
FOLTRAN, Nerilda Santos	1993	Dissertação	PUC-SP	<i>Voltando aos bancos escolares</i> : um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos do Balneário de Camboriú.	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com grupo de jovens e adultos dos núcleos de alfabetização do município de Balneário do Camboriú;– Busca analisar o fenômeno da evasão/abandono escolar sob o ponto de vista do aluno que regressa à escola.
GALINDO, Neuza Prates	1995	Dissertação	Unesp	<i>O aluno trabalhador do curso noturno</i> : um estudo exploratório.	<ul style="list-style-type: none">– Investiga a visão de 101 alunos do curso noturno de 1º grau de três escolas públicas de Marília-SP;– Constata a falta de posicionamento crítico dos sujeitos quanto à falta de posicionamento crítico dos sujeitos quanto à deficiência do ensino noturno oferecido pela escola pública.
GIGLIO, Angela Maria Zago	1998	Dissertação	PUC-SP	<i>O medo na escola</i> : percepção de alunos jovens e adultos de ensino supletivo.	<ul style="list-style-type: none">– Investiga situações nas quais o medo ocorre na escola e como ele se manifesta na percepção dos alunos jovens e adultos do ensino supletivo fundamental;– Foram aplicados, para isto, questionários e uma redação aos alunos de uma escola da 2ª fase do ensino fundamental supletivo em São Paulo;– Os medos mais recorrentes são o do fracasso escolar e o de isolamento em relação ao grupo.
HICKMANN, Roseli Inês	1992	Dissertação	UFRGS	<i>Estudar e/ou trabalhar</i> : ser aluno-trabalhador é possível?	<ul style="list-style-type: none">– Busca identificar o significado da escola para 21 trabalhadores de uma escola pública de 1º grau (de 5ª a 8ª série) do ensino regular noturno de Sapucaia do Sul-RS;– É dada ênfase ao trabalho como elemento predominante no processo de exclusão dos alunos da escola noturna, destacando que a escola também contribui para a evasão.
LASSALVIA, Digelza F. Câmara	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>O retorno à escola</i> : o Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Maria Mantelli.	<ul style="list-style-type: none">– Busca desvelar, por meio da linguagem cotidiana, o significado da escola para os alunos;– Análise qualitativa do discurso de dez alunos da Suplência II, na rede estadual de ensino de São Paulo;– O significado das falas dos sujeitos aponta para a necessidade de se repensar a educação escolar.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
MIYAHARA, Sergio Fumo	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>O retorno à escola:</i> Centro Estadual de Educação Supletiva "Professora Cecília Dultra Caram" em Ribeirão Preto.	<ul style="list-style-type: none">– Busca desvelar, por meio da linguagem cotidiana, o significado da escola para os alunos;– Análise qualitativa do discurso de dez alunos de um Centro Estadual de Educação Supletiva de Ribeirão Preto-SP;- Apresenta as expectativas dos alunos e as possibilidades garantidas no CEES para conclusão do 1º grau
NEVES, Claudia Elizabeth Baeta	1992	Dissertação	UFF	<i>Um olhar cartografando a escola do aluno trabalhador.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa numa escola pública estadual noturna supletiva de 1º grau do Rio de Janeiro;– Reflete sobre a produção dos processos de subjetivação engendrados pela sociedade capitalista nos alunos trabalhadores;– Conclui que o mundo do trabalho e o mundo da escola produzem máquinas, embora também sejam encontradas resistências entre os alunos.
OLIVEIRA, Ametista Nunes de	1991	Dissertação)	UFBA	<i>A escola noturna:</i> um obstáculo ou uma esperança para o aluno trabalhador?	<ul style="list-style-type: none">– Busca compreender a relação escolaridade/ sobrevivência do aluno das primeiras séries do ensino básico de uma escola noturna do município de Camaçari-BA, no ano de 1989;– Identifica na escola noturna um alunado composto de adolescentes e jovens banidos da escola regular diurna devido à necessidade precoce de trabalho;– Pesquisa realizada com 157 alunos, cinco professores e dois técnicos.
OLIVEIRA, Maria José C.	1994	Dissertação	UFMG	<i>Trajatórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno:</i> o significado da volta à escola.	<ul style="list-style-type: none">– Investiga as trajetórias escolares de 16 alunos do ensino médio noturno, da Escola Prof. Leopoldo de Miranda, de Belo Horizonte-MG, durante os anos de 1992 e 1993;– Aponta que tais trajetórias são marcadas por diferenças cuja compreensão auxilia na análise do desempenho desses alunos.
OLIVEIRA, Marília Cazali	1996	Dissertação	PUC-RS	<i>Metamorfose na construção do alfabetizando-pessoa.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa com nove alunos em processo de alfabetização: três homens e seis mulheres, com idades entre 15 e 65 anos;– Busca compreender o significado do retorno à escola na constituição da identidade e na construção de projetos de vida.
PEPATO, Sonia Aparecida A. de O.	1997	Dissertação	UFU	<i>Revisitando o fracasso escolar através das histórias de vida.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Investiga o fenômeno do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, sob o ponto de vista de ex-alunos adultos que passaram por essa experiência;– Ressalta o despreparo da escola para receber alunos marginalizados pelas desigualdades sociais, culturais e econômicas do País.
PORTALUPPI, Juacy Pereira	1996	Dissertação	PUC-RS	<i>A qualidade da expressão escrita, e as idéias apresentadas sobre a importância de estudar dos alunos do ensino supletivo.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Análise de 40 redações de alunos de curso supletivo de 2º grau de Porto Alegre, sobre a importância de estudar;– Foram feitas uma análise gramatical e uma outra pela categorização de idéias.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
PORTELA, Edy Luiza F.	1989	Dissertação)	UFPR	<i>Valores mediados pelo currículo na percepção do aluno trabalhador da escola noturna de segundo grau.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Pesquisa sobre currículo escolar e características dos alunos da 1ª série do 2º grau noturno, tendo como amostra oito escolas da rede estadual de Curitiba e abrangendo 68 alunos do curso regular e 120 do curso profissionalizante;– Busca perceber como os alunos identificam o desenvolvimento das propostas curriculares dos cursos que freqüentam
SANTOS, Ivanete Rodrigues dos	1998	Dissertação	UFMT	<i>O Programa de Alfabetização de Adultos: um projeto para a construção da consciência do aluno analfabeto (1983-1988).</i>	<ul style="list-style-type: none">– Investiga a contribuição do PAA da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT, para a consciência política do adulto analfabeto;– Conclui que o PAA não alcança o objetivo de formar a consciência política, apesar de ter contribuído para o envolvimento dos alunos no movimento comunitário.
SILVA, Hilda Lobo da	1987	Dissertação	UFES	<i>Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar: o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Visão dos alunos de um Centro de Estudos Supletivos sobre evasão;– Aponta críticas à chamada instrução individualizada como método exclusivo;– Pesquisa realizada com oito alunos novos e 11 alunos antigos.
SOUZA, Abiliene Bispo de	1994	Dissertação	PUC-SP	<i>A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Busca compreender as representações de escola dos alunos dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização do Seja, em Santo André-SP;– Entrevista com quatro alunos com idades entre 15 e 18 anos;– A pesquisa aponta que os alunos passam a ver a escola como algo essencial, apesar das expectativas em relação a elas serem imediatistas, e a ela retornam pelas necessidades impostas pela sociedade.
SOUZA, Maria Cristina V.T.	1993	Dissertação	PUC-SP	<i>Concepções sobre autoridade docente: um estudo com alunos do curso noturno.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Procura entender o problema da autoridade docente a partir das concepções de alunos trabalhadores dos cursos noturnos de 2º grau (propedêutico e profissionalizante) de uma escola pública de Santos-SP;– Pesquisa realizada com 60 alunos de 3º ano do 2º grau noturno;– Aponta que a autoridade do professor é vista de diferentes formas, dependendo do curso que o aluno freqüenta, seu sexo, idade e nível de relacionamento com o professor.

Concepções e práticas pedagógicas

Monica M. de O. Braga Cukierkorn *

Os estudos que abordam as concepções e práticas de escolarização de jovens e adultos, elaborados no período 1986-1998, totalizaram 39 trabalhos, sendo 35 dissertações e quatro teses. Para efeito da análise desse conjunto, foram identificados três subtemas: o primeiro – Fundamentos Teóricos – reúne seis estudos sobre as bases filosóficas, princípios e concepções de educação de jovens e adultos; o segundo – Propostas e Práticas Pedagógicas – reúne dez estudos sobre as práticas de sala de aula, a seleção e o desenvolvimento curricular e os métodos de ensino; e o terceiro – Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares – reúne 23 trabalhos, compreendendo 12 estudos sobre aquisição da leitura e da escrita, sete de Matemática e quatro de outras áreas de conhecimento (Física, Química, Educação Física e Ciências).

As pesquisas que compõem estes subtemas se encontram relacionadas nos Anexos 1, 2 e 3, segundo a ordem alfabética dos autores.

SUBTEMA III.1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Principais Problemas Abordados e Conclusões

Mediante uma abordagem histórica, o estudo de Terra (1991) procura identificar e analisar comparativamente as concepções de alfabetização de adultos presentes nos projetos de alfabetização de jovens e adultos implementados no Brasil no período de 1946 a 1964. Baseando-se sobretudo em fontes documentais, o estudo concluiu que a adesão às concepções de alfabetização de adultos no Brasil, nesse período, refletia o engajamento dos promotores a um determinado projeto sociopolítico para o País. Assim, para analisá-las, tornou-se necessário compreender as contradições da sociedade brasileira no contexto do nacional-desenvolvimentismo, substrato sobre o qual foram formuladas as idéias filosóficas, sociais e políticas que fundamentaram as práticas pedagógicas daquele período.

Na análise de Terra, as concepções técnicas e funcionais de alfabetização de adultos expressas nas três primeiras campanhas oficiais de educação de base – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) – refletem a dimensão político-social inerente ao funcionamento da democracia liberal e do Estado nacional-desenvolvimentista.

* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo.

Ao final do período emerge a concepção antropológica de alfabetização de adultos, cujo ponto de partida é uma visão de homem em relação cognoscente com o mundo, que lhe permite transitar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que, por sua vez, pode ser colocada a serviço da transformação social humanizadora. Nessa perspectiva, ler e escrever são interpretados como atos políticos capazes de desencadear processos de conscientização e estimular a participação social.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire é, sem dúvida, a principal referência do conjunto de dissertações que analisam os fundamentos epistemológicos da educação de jovens e adultos. Há pesquisadores que reafirmam e aderem às teses freireanas, há os que o criticam, bem como os que traçam paralelos e tecem comparações com outros autores, mas nenhum estudo deixa de referi-lo.

Alguns estudos desse bloco apontam limites do pensamento freireano e a necessidade de ampliar as idéias de Freire em relação às concepções marxistas sobre os sujeitos do ponto de vista histórico-cultural (Cf. Moura, 1999).

Cruz (1987) é autor de um dos estudos que abordaram criticamente aspectos epistemológicos da pedagogia freireana. Através de parâmetros qualitativos, o autor selecionou como material empírico dois livros de Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, a partir dos quais levantou questões epistemológicas, remetendo a autores diversos situados no campo do materialismo dialético – Marx, Engels, Lukacs e Althusser. Conclui que as diferenças fundamentais entre as concepções de Paulo Freire e as do materialismo dialético referem-se ao papel da subjetividade na história e ao estatuto dos enunciados científicos.

Outro estudo que aborda criticamente a obra de Paulo Freire é o de Bortolozo (1993), que realiza uma análise da concepção de subjetividade implicada nos conceitos de *diálogo* e *conscientização* e conclui haver uma incongruência lógico-metodológica que perpassa seu pensamento. A análise teórica desse autor procura mostrar que tanto na ontologia como na epistemologia a concepção de subjetividade de Freire oscila entre a conformidade com o pensamento cristão e o alinhamento ao materialismo histórico-dialético, ambigüidade essa que compromete o rigor sistemático da sua pedagogia. Ele conclui que o pensamento de Freire não possui a pretensão de sistema e que seu praticismo tem caráter dogmático e despótico.

O pensamento de Paulo Freire é objeto também do trabalho de Dalpiaz (1988), que privilegia as categorias *ideologia* e *conscientização*, por entender que a educação só estará comprometida com um projeto mais amplo de transformação da sociedade na medida em que se apresentar como proposta de trabalho que possibilite a geração da contra-ideologia através do desvelamento da realidade. Constatou que a sala de aula é um local possível para analisar criticamente o conhecimento transmitido pelas escolas e, também, a realidade socioeconômica e política em que elas estão inseridas. Através de trabalho participativo, é possível avançar no processo de conscientização, já que os professores e os alunos passam a ter uma visão menos ideologizada do mundo e das relações sociais que o determinam e/ou influenciam. O comprometimento com o trabalho passa a ser de todos, e o ato educativo pode superar a dimensão da sala de aula e assumir uma perspectiva de compromisso com a classe popular, minimizando o fracasso e a exclusão escolar.

Com base na análise da prática pedagógica desenvolvida no projeto de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Pelotas, RS, o estudo de Rosa (1997) procura compreender qual a contribuição e os limites da categoria *conscientização*, ao mesmo tempo em que procura apresentar alternativas à formação do educador envolvido com esta temática no sentido das novas competências necessárias para a atuação com adultos analfabetos. Conclui que os cursos destinados à formação dos professores devem ter em seu projeto a intenção de prepará-los, com qualidade, para uma época marcada pelo desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação que tornam o conhecimento imediato, simultâneo e global, requerendo que a escola passe a interagir não só com a escrita, mas também com a imagem, o som e a informática, além de saber ouvir, compreender e utilizar a informação que

chega através da mídia. Uma outra competência deverá ser o aprimoramento da sensibilidade para o convívio incluyente e tolerante em sociedade e o exercício democrático do poder.

É importante considerar que, a partir de meados da década de 80 e, principalmente, na década de 90, novas referências passaram a influenciar a Educação de Jovens e Adultos, pautando novas questões para a área. Nesse sentido, pode-se citar as contribuições das pesquisas relacionadas à psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emilia Ferreiro, e da teoria histórico-cultural, em especial as idéias de Vygotsky (Cf. Moura, 1999).

Nessa linha, cabe ressaltar o estudo de Faria (1996), que estabelece um paralelo teórico entre o pensamento pedagógico de Paulo Freire, particularmente em relação ao método de alfabetização de adultos que leva o seu nome, e a psicogênese da língua escrita no adulto, conforme sistematizada por Emilia Ferreiro (1983). A autora parte do pressuposto de que essas duas vertentes teóricas são passíveis de diálogo, embora apresentem particularidades que, por vezes, podem ser consideradas incompatíveis. As informações obtidas pela leitura das obras mais importantes de Freire e Ferreiro, bem como de outros que se debruçaram sobre suas contribuições, serviu de base para uma leitura descritiva que procura, também, levantar críticas e evidenciar as interseções e a especificidade desses autores. As conclusões confirmam a hipótese inicial, a partir da qual são feitas algumas recomendações para embasar a prática de alfabetização de adultos.

SUBTEMA III.2 – PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Principais Problemas Abordados e Conclusões

É conveniente ponderar que boa parte das pesquisas que abordam as propostas e práticas pedagógicas refere-se a um universo pequeno de sujeitos e situações de ensino-aprendizagem muito singulares (um projeto, uma sala de aula, etc.), sendo, antes, estudos exploratórios cujas conclusões não podem ser generalizadas sem cuidadosas mediações.

A maior parte desses também toma como referência as concepções pedagógicas da educação popular e o que se convencionou chamar “o método de Paulo Freire”. O foco de debates incide na busca de novas diretrizes para o ensino de jovens e adultos tendo em vista não apenas a alfabetização, mas a conscientização de alunos e professores a respeito do contexto socioeconômico, político e cultural no qual estão inseridos, com o objetivo de construir uma proposta pedagógica progressista, na perspectiva emancipatória.

Palmeiras (1998) analisou a experiência de 11 anos em alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), entre 1983 e 1995, com o objetivo de verificar as possibilidades de construção de um processo educativo que contribuísse na formação da consciência cidadã dos educandos. Segundo a autora, o programa estudado foi capaz de construir esta consciência, pois, além do ensino do código escrito, procura realizar uma leitura do mundo.

O estudo de Angelim (1988) procurou desenvolver uma metodologia de pesquisa da prática educativa a partir do estudo do método de alfabetização de adultos baseado na pedagogia de Paulo Freire. Empregando uma metodologia observacional com uso de videoteipe, a autora analisou o ato da descoberta nos círculos de cultura da alfabetização de adultos, o processo avaliativo dos coordenadores e a discussão da expressão chave “Educar é descobrir”. Seu estudo sugere um redimensionamento dos paradigmas holísticos na pesquisa educacional brasileira.

O trabalho de Amorim (1990) descreve o processo de escolarização do aluno trabalhador de baixa renda em um curso noturno de 1ª a 4ª série de uma escola municipal de Camaçari, na Bahia, com o objetivo de explicitar as teorias pedagógicas subjacentes à práxis pedagógica, tendo como referências de análise as visões de mundo jesuítica, liberal e marxista, as diferentes concepções sobre educação de adultos e o contexto econômico do município. As observações e análises

desse estudo de caso evidenciaram uma seleção de conteúdos descontextualizados em relação ao desenvolvimento local e uma práxis assentada em concepções estereotipadas sobre o adulto e seu fracasso na aprendizagem, práxis esta que oscila entre o conservadorismo da escola tradicional e o espontaneísmo da escola renovada, embora diga-se fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Arruda (1992) analisou a experiência de uma escola pública estadual de ensino médio de Porto Alegre que possui uma única proposta pedagógica para os cursos diurno e noturno. No discurso de seus professores, essa proposta era progressista; no entanto, na opinião da comunidade, a escola apresentava um padrão de ensino noturno insatisfatório. Tal proposta foi analisada em seus fundamentos teóricos e em seu desenvolvimento em ambos os turnos, procurando detectar as características e dificuldades específicas do curso noturno em comparação com o diurno. Confirmou-se a hipótese de que a divergência entre discurso e prática pedagógica, construídos a partir da ideologia liberal, é a principal causa da oferta diferenciada de ensino para as clientelas do diurno e do noturno na escola pesquisada. O estudo discorreu sobre as atitudes e situações cotidianas a partir das quais se constatou essa contradição, com o objetivo de que, uma vez percebida, pudesse ser superada.

Sances (1998) sistematiza uma experiência com a técnica de aula passeio elaborada a partir da obra pedagógica de Célestin Freinet. O autor pretende, através de reflexão e documentação de uma prática pedagógica pautada numa pedagogia definida pela intenção transformadora do espaço escolar, contribuir para a transformação da sociedade. Segundo o autor, a experiência permitiu alcançar três objetivos: a) descrever e avaliar o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos, partindo-se do seu referencial vivencial e cognitivo intermediado pelo conteúdo programático, com o objetivo de se atingir a aprendizagem significativa; b) evidenciar a atuação dos alunos sobre a dinâmica do trabalho escolar e organização do aprendizado como processo participativo; e c) mostrar o papel da relação cooperativa em sala de aula como fator importante no desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos.

Através de uma experiência de ensino com alunos de 1º termo do curso supletivo, Gasparini (1990) apresentou um histórico da implementação do Projeto Noturno e uma análise de seus pressupostos teórico-metodológicos e resultados. A experiência buscou compreender e superar a dicotomia existente entre o conhecimento já dominado pelo aluno e aquele saber escolar que ele ainda não domina, mas precisa dominar, viabilizando, assim, uma prática pedagógica efetiva e significativa para a sua clientela. O estudo procurou oferecer alternativas ao rebaixamento do nível de ensino na classe de alfabetização de adultos.

A dissertação de Barbosa (1991) procurou fundamentar teoricamente e legitimar como produção de conhecimento uma proposta curricular de História e Geografia desenvolvida pela própria autora quando era coordenadora da área de Estudos Sociais do Projeto Pra-Valer. Como a proposta não pôde ser implementada devido à descontinuidade político-administrativa no governo municipal, o estudo se restringiu a analisar a receptividade do corpo docente. A autora constatou a falta de formação específica dos monitores e a necessidade de se desenvolver um treinamento no qual eles recebessem uma formação técnica e política.

Alves (1991) analisou textos produzidos por estudantes dos CES, com o objetivo de verificar em que medida os conteúdos dos módulos de ensino de Língua Portuguesa instrumentalizam estes alunos com o saber e a prática social necessária à leitura de sua realidade e ao pleno exercício da cidadania. Os resultados evidenciaram que os módulos são alienantes, tendo em vista os seguintes aspectos: repetem a divisão de trabalho observada no meio fabril, uma vez que, em nome da racionalidade, rapidez e eficiência, o aluno adquire partes do saber em detrimento do todo; os objetivos, puramente formais, são do professor e não do aluno e não guardam relação com a experiência existencial do educando; escamoteiam as verdadeiras relações entre educação e classe social, educação e poder; veiculam aspectos da cultura burguesa, com excessiva valorização do verbalismo; não problematizam o mundo do aluno, e as relações de produção não são trabalhadas; a linguagem dos módulos é acentuadamente autoritária.

A pesquisa de Santa Cecília (1986) investigou, à luz do pensamento de Georges Snyders, a configuração do trabalho pedagógico desenvolvido por uma escola regular noturna de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, propondo-se verificar e analisar como se dá a transmissão de conhecimentos na dinâmica interna de sala de aula. O estudo constatou que o livro didático é o referencial básico do trabalho do professor e aponta para a necessidade de este se preparar para fazer desse material didático, como de outros, elemento estimulador da capacidade criadora, aberto e não-conclusivo.

O problema de pesquisa proposto por Barreto (1989) relacionou-se à existência de universos diferentes entre professores e alunos – linguagens, interesses, percepções, valores e vivências – que dificultam a comunicação e, conseqüentemente, o processo educativo. Em busca de uma metodologia alternativa para uma classe de alfabetização de jovens e adultos, a pesquisadora empregou o “método Paulo Freire”, que se mostrou adequado ao grupo. O resultado foi uma alteração da prática educativa, levando a uma atitude atenta, receptiva e reflexiva que conduziu a uma avaliação contínua do trabalho do professor/pesquisador, fazendo-o reajustar ou reformular objetivos e estratégias sempre que necessário. Entretanto, no que se refere à alfabetização dos alunos, o êxito foi parcial, não só devido às dificuldades inerentes às condições individuais de aprendizagem da população-alvo, mas, também e principalmente, pelas próprias condições e limitações do trabalho docente no ensino supletivo.

SUBTEMA III.3 – PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Leitura e Escrita

Alguns estudos que abarcam o processo de aquisição da leitura e da escrita procuraram refletir sobre a relação entre pensamento e linguagem ou, mais especificamente, sobre os possíveis impactos da alfabetização no desenvolvimento cognitivo.

Inserido nesta perspectiva, o estudo de Pereira (1987) discute a função que a legibilidade da escrita desempenha nos períodos iniciais do aprendizado escolar do alfabetizando adulto. A autora opera com a hipótese de que a legibilidade é um dos elementos necessários para o processo de aquisição da linguagem escrita que o alfabetizando adulto precisa desenvolver e automatizar no início de seu aprendizado, para que ele, realmente, domine esta linguagem enquanto meio de comunicação. Em suas conclusões, a autora reafirmou a idéia de que a aquisição da linguagem escrita não é um aprendizado “natural” como a aquisição da fala, pois requer condições artificiais e programadas para o seu aprendizado.

A linguagem escrita necessita de qualidades mais complexas, o que a torna a modalidade mais desenvolvida da linguagem humana. É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem. Os símbolos e sinais gráficos são, entre outros, elementos que formam a imagem da linguagem escrita. A precisão de sua representação, portanto, vai influenciar na transmissão, assimilação e reformulação do conteúdo do pensamento que esses símbolos e sinais veiculam. Por isso, é preciso que o educador programe adequadamente as condições de ensino necessárias para que o alfabetizando vá assimilando, gradativa e eficazmente, os mecanismos da linguagem escrita. (Pereira, 1987).

Lima (1993) realizou uma pesquisa objetivando detectar em que medida a alfabetização de sujeitos adultos está relacionada ao seu desenvolvimento cognitivo. A autora constata que:

(...) durante o processo de alfabetização o crescimento da complexidade estrutural de um texto está diretamente ligado à atividade sócio-comunicativa envolvida na sua elaboração. Assim sendo, esses processos acabam por privilegiar um tipo de reflexão descontextualizada que favorece um contato com textos culturais e com a própria cognição. Portanto, é possível apontar a existência da relação entre aquisição da escrita e a cognição, na medida em que a escrita, para cumprir

seu papel de comunicação com o outro, torna-se um instrumento internamente orientado, que cumpre um papel auto-regulador. (Lima, 1993).

Outros estudos aportam contribuições da lingüística aplicada, da psicolingüística e da sociolingüística para a análise dos processos de aquisição da escrita e da leitura, cujo resultado é a ampliação do campo de investigação das práticas sociais do uso da linguagem escrita.¹

Oliveira (1988) realizou uma revisão da proposta de alfabetização de Paulo Freire naquilo que se refere à ação do alfabetizando na aquisição da língua escrita e na leitura crítica de mundo, segundo uma abordagem lingüística. Os resultados indicaram que “a teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire, ainda que dentro de uma perspectiva dialética, não explica o processo de aquisição da escrita”. A autora procurou localizar nos estudos de Freire um espaço para incorporar os achados de Emilia Ferreiro com relação à psicogênese da língua escrita. A partir de análises dos textos produzidos por alfabetizandos, interpretados à luz dos fundamentos da lingüística, a autora concluiu que é possível uma revisão da proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire naquilo que se refere à ação do alfabetizando como agente do processo de aquisição da língua escrita e da leitura crítica do mundo.

Pincano (1990) desenvolveu um estudo com empregadas domésticas na faixa etária de 20 a 57 anos, consideradas por suas patroas limitadas na leitura e escrita, que teve os seguintes objetivos: a) desvelar quais são os fatores da vida cotidiana que afetam o desempenho na produção de textos, a partir de uma análise derivada dos campos da lingüística aplicada, da psicolingüística e da sociolingüística; b) investigar os efeitos das contribuições da lingüística e da psicolingüística para a superação das dificuldades de aprendizagem que os alunos manifestam.

Aspectos relacionados à produção de texto também foram objeto de análise de Mazzeu (1992) e Santos (1998).

O Programa de Educação de Adultos da Universidade Federal de São Carlos ofereceu o material empírico ao estudo de Mazzeu (1992), que analisou o ensino de ortografia na pós-alfabetização, procurando identificar técnicas de comunicação escrita e indicar possíveis caminhos para um ensino no qual essas técnicas sejam assimiladas pelos alunos como instrumentos para uma comunicação efetiva. Concluiu que a atribuição de significado às técnicas de comunicação escrita contribui para que os alunos transfiram para as demais instâncias da prática social essa atitude de busca do significado das ações que executam, atitude essa que é fundamental para a superação das relações sociais alienadas em todas as esferas da atividade humana.

O trabalho de Santos (1998) resultou de uma pesquisa qualitativa em Educação Popular, com educandos da classe popular que compartilharam a experiência de produção de textos. A pesquisa aproximou e entrelaçou os fundamentos pedagógicos de Paulo Freire (Educação Popular) com o pensamento de Henry Giroux (Pedagogia Radical) e os pressupostos de Ana Maria do Vale (Escola Pública Popular). Esse estudo de caso apresenta as produções textuais durante a alfabetização, realizadas a partir das interpretações da realidade cotidiana das classes populares, intencionando contribuir no processo contra-hegemônico das classes exploradas e dominadas. Por meio da fala dos personagens e do material pedagógico, buscou-se, na construção dos textos, o elo com os fundamentos teóricos, considerando a constante parceria educandos-educadores na busca de favorecer a (re)construção da identidade de ambas as partes como seres humanos dotados de necessidades, paixões, sofrimentos, alegrias, etc. O estudo apontou a necessidade de compreensão do processo de produção de textos como momento de valorização da existência de um saber popular, não significando rejeitar o saber elaborado, mas problematizar esses saberes, de modo a permitir a construção de uma contra ideologia. Tal construção assume um caráter transitório, pois a educação

⁴ Estas pesquisas estão inseridas “em um campo interdisciplinar no qual reúnem-se esforços de diferentes áreas do conhecimento para compreender e explicar o desenvolvimento, o impacto e a disseminação das práticas sociais de uso da linguagem escrita em diferentes contextos e sociedades. O seu foco disciplinar recai sobre as áreas da psicologia e da psicolingüística e, especialmente, sobre os estudos que tratam do funcionamento cognitivo de pessoas escolarizadas e não escolarizadas” (Vóvio, 1999).

popular, mesmo no espaço da escola pública, deve buscar uma nova forma de conceber o ato de aprender, tendo por base princípios populares ressaltando a denúncia do posto em prática e anunciando a construção de uma nova prática, de uma Escola Pública Popular, oferecendo, no seio dessa escola, elementos que incrementem a organização popular.

De maneira geral, os estudos sobre a aquisição da escrita e da leitura fazem referência a dois aspectos distintos: ou abordam os mecanismos de funcionamento da linguagem escrita ou a sua utilização na vida cotidiana.

No primeiro caso, podemos citar o trabalho de Araújo (1990), que procurou mostrar: a) se a consciência das palavras enquanto seqüência de sons contribui no processo de alfabetização; b) se o surgimento da consciência fonológica ocorre antes do ou paralelamente ao surgimento das hipóteses silábica e alfabética; c) como as concepções de leitura e escrita dos adultos se relacionam com a presença ou não da consciência fonológica e seu nível de habilidade segmental; d) se a superação do realismo nominal estaria relacionada com a emergência da consciência fonológica; e) se as sílabas são detectadas com maior facilidade que os fonemas; f) se o treinamento em categorização de sons contribui para o aumento da leitura e da escrita; e g) quais as semelhanças e diferenças entre a alfabetização de crianças e a de adultos. Com relação às questões teóricas, os resultados mostraram que: a) existe uma relação entre consciência fonológica e superação de realismo; b) a consciência fonológica está relacionada com a alfabetização; c) o grupo que recebeu o treinamento apresentou, com relação aos outros grupos, maior progresso na aquisição da escrita, apesar de não apresentar maior desempenho nas habilidades fonológicas e no domínio da leitura; sendo assim, o treinamento em categorização de sons contribui mais para o desenvolvimento da escrita que para o desenvolvimento da leitura; logo, a consciência fonológica está muito mais relacionada à escrita que à leitura. O estudo também concluiu que existem mais semelhanças que diferenças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita entre crianças e adultos.

Compondo o grupo de estudos que aborda os usos sociais da linguagem escrita, Kato (1992) investigou a utilização que os alunos da Fase IV de uma escola de ensino supletivo do município do Rio de Janeiro fazem da escrita e da leitura na vida cotidiana, as dificuldades que encontram no uso da escrita e da leitura e de que forma reagiram diante das atividades didáticas propostas na Oficina da Palavra. O estudo objetivou contribuir para a adoção de estratégias mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de ensino supletivo. Os resultados revelaram que os alunos de Curso de Suplência utilizam de forma reduzida a leitura e a escrita na sua vida cotidiana, encontrando muita dificuldade para construir o significado dos textos de leitura. A escrita por eles realizada apresenta problemas de estruturação do texto e muitas falhas ortográficas. Concluiu-se que o curso supletivo pode vir a ser a forma mais adequada de atendimento a jovens e adultos, desde que ocorra uma melhoria do trabalho desenvolvido junto a essa clientela, fator que exige, além do aperfeiçoamento da prática pedagógica, uma adequação de ordem metodológica.

A pesquisa de Giroto (1995) visou contribuir para a revisão da atual prática pedagógica do ensino da língua materna e das atividades de leitura/escrita desenvolvidas em sala de aula, com vista à construção de uma proposta didático-pedagógica crítica de ensino da língua que privilegie a aquisição de habilidades de expressão e compreensão de mensagens. A autora parte do suposto de que o sistema educacional não se preocupa com a formação de verdadeiros leitores-escritores, restringindo-se a promover formação de sujeitos portadores de conhecimentos alfabéticos. São apresentadas propostas para a prática de leitura e produção de textos, bem como relatados e analisados os momentos relevantes da experiência vivida. O resultado da experiência propõe que o professor tenha em mente que o objetivo é desenvolver no aluno habilidade de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua e não o ensino sobre a língua –, além de capacitá-lo para uma atitude de autonomia/sujeito de sua aprendizagem.

A pesquisa de Piola (1994) correspondeu a uma intervenção pedagógica cujo objetivo específico foi aumentar a capacidade dos educandos para reconhecer a realidade vivida como produto de uma construção histórico-social e compreender a escrita como um sistema de representa-

ção da língua. Ao final do experimento, os ganhos acrescentados ao conhecimento da escrita por parte alunos foram significativos. Dentro das possibilidades reais de freqüência às aulas, foi possível verificar o avanço quanto ao conhecimento do que a escrita representa e a compreensão de seus usos. Uma conquista relevante foi o desenvolvimento do diálogo em grupo, o que proporcionou confiança e auto-estima. Entretanto, os educandos não conseguiram reconhecer completamente que seus dramas se originaram de processos sociohistóricos. O estudo reafirma a necessidade de se conhecer a realidade dos alunos das classes populares, pois não é possível denunciar nem estabelecer um projeto educacional sem conhecê-la.

Ao analisar como o adulto analfabeto ou semi-analfabeto oriundo da zona rural interpreta textos escritos acompanhados de imagem, Sauner (1994) questionou de que modo a experiência de vida desses alunos desempenharia um papel relevante na antecipação de conteúdos de textos acompanhados de imagem. Procurou verificar o nível de conceituação de escrita de cada sujeito, em relação ao domínio do código gráfico e da interpretação de um texto ilustrado. Concluiu que o adulto analfabeto detém conhecimentos prévios sobre a língua (oral e escrita), apresentando antecipações significativas pertinentes aos textos presentes no espaço urbano. Diferentemente da criança diante do texto ilustrado, o adulto procura correspondência entre grafema e fonema, assim como estabelece a diferença entre os sistemas simbólicos do desenho e da escrita.

Durante (1996) investigou a viabilidade de uma prática de educação de adultos que toma o texto como a unidade básica do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa hipótese foi testada em um projeto de alfabetização de adultos desenvolvido com um grupo de trabalhadores da construção civil – migrantes nordestinos, em sua maioria – entre os anos de 1995 e 1997, na cidade de São Paulo, e sua comprovação deveria explicitar-se no domínio do sistema alfabético, no desenvolvimento da competência textual e numa nova postura frente à língua. O trabalho realizou a sistematização do projeto curricular, organizando as orientações didáticas, os blocos de conteúdos, os projetos didáticos e as situações de aprendizagem, e analisou a relação dos educandos e da educadora com esta concepção educacional, evidenciando a necessidade de formação do educador e do trabalho em parceria. Concluiu ressaltando a necessidade de se introduzir, na educação básica de jovens e adultos, o texto de uso social como unidade básica do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e oral.

Matemática

Em comparação com as décadas de 70 e 80 (Ribeiro, V. M., 1992), a produção acadêmica mais recente revela uma ampliação dos estudos relativos à educação matemática, indicando a progressiva incorporação da aprendizagem do cálculo a um conceito ampliado de alfabetização.

As dissertações de Duarte (1987) e Souza (1988) trataram do processo de aquisição dos conhecimentos vinculados ao sistema de numeração e das quatro operações. O primeiro analisou uma seqüência de ensino-aprendizagem da Matemática durante o processo de alfabetização de adultos. Ao mostrar a relação entre o lógico e o histórico, o estudo concluiu que não basta ao educador conhecer determinados conteúdos, sendo necessário que ele conheça também o processo histórico de construção desse conhecimento – essa é a tendência atual dos cursos de Licenciatura. Souza desenvolveu uma pesquisa-ação em que analisou a intervenção pedagógica das educadoras no ensino da Matemática junto a adultos que freqüentavam classes de pós-alfabetização em Vitória-ES. O estudo concluiu que a compreensão e aceitação do conhecimento prévio expresso pelos alfabetizados por parte da alfabetizadora é condição essencial para que ela seja capaz de intervir no processo, problematizando as situações. Nesse contexto, os alfabetizados se tornaram mais seguros no registro de suas representações e passaram a construir e reconstruir espontaneamente o seu conhecimento matemático a partir do que já conheciam.

Tiengo (1988) avaliou a efetividade e a eficiência dos módulos instrucionais elaborados pelos orientadores de aprendizagem do Centro de Estudos Supletivos de Vitória (ES) como facilitadores da aprendizagem do aluno na disciplina de Matemática de 1º grau. O autor considerou o ensino supletivo através de módulos instrucionais para a área de Matemática uma alternativa viável para a instrução de adultos, porém os materiais necessitam de uma maior adequação das orientações, objetivos, conteúdos, atividades e teste à realidade da clientela em apreço, em face das características socioeconômica e cultural detectadas.

Monteiro (1992) analisou um curso preparatório ao exame de suplência que seguiu o método de Modelagem Matemática, cuja adequação pode ser percebida à medida que o educando é agente do processo. Nele, as experiências e conhecimentos adquiridos formal ou informalmente são essenciais para o decorrer do processo; o conteúdo que surge dos questionamentos dos educandos, normalmente relacionados com assuntos de seu dia-a-dia, é sistematizado e formalizado; o educador tem de assumir, necessariamente, um papel de facilitador, que parte da experiência do educando e não da sua, para a sistematização dos conteúdos envolvidos. No que se refere ao curso preparatório, questionou-se sua validade, uma vez que se organiza num espaço de tempo muito curto (uma aula por semana, e seis meses para todo o curso), impossibilitando uma aprendizagem de qualidade, que acaba por dificultar a implantação de um método que proponha o diálogo e a participação dos educandos.

As teses de doutoramento de Carvalho (1995), Knijnik (1995) e Monteiro (1998) constituem material mais aprofundado na busca de interação entre o conhecimento matemático da prática e aquele veiculado na escola. O primeiro investigou o processo de aprendizagem da Matemática quando a escola busca incorporar em sua metodologia de ensino os procedimentos (por vezes complexos e até sofisticados) construídos pelos educandos na resolução dos problemas que emergem das situações práticas. Os dois últimos inserem-se na vertente denominada Etnomatemática, articulando conhecimentos acadêmicos, saberes e cultura populares.

Carvalho (1995) realizou uma pesquisa-ação junto a duas turmas de jovens e adultos que cursavam o primeiro segmento do ensino fundamental no município de São Paulo. A pesquisadora observou que os alunos apresentaram dificuldades iniciais, como resistência para explicitar oralmente seus raciocínios ou o constante uso da cópia, tanto do quadro como dos colegas, por meio da qual procuravam encobrir seus erros. Também o registro das operações não era visto pelos alunos como um instrumento matemático e sim como uma tarefa escolar cuja lógica muitas vezes lhes parecia estranha; eles estavam sempre esperando um modelo, pois, sabendo que existem normas convencionais para a representação gráfica, não aceitavam fazer uso dos próprios instrumentos de cálculo. Quanto ao conteúdo, as maiores dificuldades encontradas referem-se ao fato de que nem sempre a representação errada levava o aluno a resultados errados, não percebendo, assim, a necessidade de reformular algo que, sob a ótica da prática, cumpria seu objetivo. Os avanços ocorridos não atingiram a todos os alunos e nem incidiram sobre todas as atividades propostas.

Na pesquisa de Knijnik (1995), as conexões entre cultura e pedagogia são examinadas sob a ótica da Sociologia da Educação, inserindo-se na perspectiva da vertente da educação matemática denominada Etnomatemática.² A abordagem do estudo incide na questão das inter-relações entre o saber acadêmico e o saber popular no âmbito da educação matemática, no contexto da luta pela terra. Tendo em vista o resgate das práticas, das tradições e das concepções matemáticas do grupo estudado – integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do Rio Grande do Sul –, conclui afirmando a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico articulando conhecimentos acadêmicos com conhecimentos populares.³

² Essa pesquisa fundamenta-se na Educação Matemática, intitulada por Ubiratan D'Ambrosio como Etnomatemática – o ensino da Matemática comprometido com o multiculturalismo.

³ Adaptação do resumo publicado em Farias (1996).

Monteiro (1998), a partir da experiência vivida como pesquisadora e assessora de um curso de alfabetização de adultos junto ao assentamento rural de Sumaré-SP, procurou discutir a Etnomatemática numa abordagem pedagógica, como uma proposta que tenta estabelecer relações entre o saber matemático acadêmico e o saber matemático das práticas cotidianas. Essa discussão ocorre sob duas perspectivas: uma focalizando o uso de saberes matemáticos em algumas situações cotidianas do grupo estudado, discutindo as possibilidades pedagógicas emergentes, e outra com foco no percurso dos professores envolvidos no curso, no qual pretendeu-se por em prática a proposta pedagógica da Etnomatemática. Nesse estudo, a autora conclui que a Etnomatemática configura-se como uma alternativa educacional que se contrapõe ao projeto educacional que dissocia o conhecedor do conhecimento e do conhecido. Visa à formação do homem com competências múltiplas, com a capacidade e sensibilidade para aprender. Para a realização dessa proposta, é necessária uma reflexão sobre e na ação. Experienciar um trabalho nessa perspectiva é fundamental para que o professor possa mudar sua postura perante a educação.

Outras Áreas

O que caracteriza os estudos relativos às demais áreas de conhecimento é a preocupação em não apenas compreender a problemática do aluno trabalhador que frequenta o curso noturno, mas buscar alternativas pedagógicas adequadas a essa realidade.

O estudo de Raboni (1993) procurou compreender o cotidiano do aluno trabalhador para a reformulação do ensino de Física no curso noturno. Através de uma pesquisa de característica etnográfica, buscou no trabalho de produção de óculos (armações e lentes) subsídios para tornar a ação educativa eficiente e para que mudanças ocorram no sentido de fazer da escola algo imprescindível ao aluno trabalhador, seja em sua formação profissional, seja em sua capacidade de compreender e transformar a realidade. O estudo constatou que tanto os trabalhadores quanto os alunos são favoráveis à implantação de novas tecnologias nas empresas, demonstrando ter desejo em trabalhar com máquinas avançadas; no entanto, manifestam preocupação com o desemprego gerado pela automação. Mesmo sem interagir com uma tecnologia sofisticada, o trabalho faz com que o trabalhador desenvolva habilidades, conhecimentos e capacidade de abstração semelhantes às que se desenvolvem na escola. A análise dos dados realizada pelo autor se opõe à visão preconceituosa de que o aluno do noturno é incapaz de aprender. Os conteúdos escolares mostram-se pobres diante da realidade encontrada no processo de trabalho: as simplificações feitas com o objetivo de facilitar o aprendizado acabam despojando de significado o conteúdo trabalhado no ensino médio. Os trabalhadores demonstraram ser portadores de conhecimentos e habilidades em ótica e nas conexões com outras áreas envolvidas na produção para fins de solucionar problemas concretos imediatos. Cumpre à escola propiciar a aquisição de conhecimentos científicos ampliados que possibilitem maior compreensão da realidade. No caso da Física, existe um vasto campo de aplicações tecnológicas com o qual os alunos trabalhadores interagem, o que contextualiza o ensino de Física quando a realidade do trabalho é considerada.

O ensino de Química é abordado por Haracemiv (1994) na perspectiva de articulação entre o conhecimento já dominado pelo aluno (porque vinculado às práticas cotidianas) e o conhecimento escolar, que ele ainda não domina. O estudo incide numa proposta pedagógica para o ensino de Química envolvendo alunos da Universidade do Paraná, licenciados em Química, e alunos do Centro de Estudos Supletivos, cuja clientela é constituída de alunos trabalhadores. Conclui que a proposta pedagógica se mostrou adequada ao tipo de curso de Química (supletivo para alunos adultos trabalhadores). A metodologia adotada, que envolveu o aluno na busca de informações sobre assuntos do cotidiano e na sala de aula, articulou aluno e professor na discussão para a compreensão das relações econômicas e sociais de nossa sociedade. Esta postura contribuiu na possibilidade de criar condições para que o aluno faça uma leitura crítica do mundo, elevando o grau de consciência e colaborando na socialização do saber.

A dissertação de Pedroso (1996) buscou compreender como é a prática da Educação Física com o aluno trabalhador no ensino noturno e conhecer as opiniões dos envolvidos no processo. O resultado da pesquisa indicou um desconhecimento por parte do profissional em Educação Física ao lidar com o aluno trabalhador:

O trabalho enquanto fenômeno humano não interfere na prática pedagógica deste profissional, tanto no planejamento geral quanto no conteúdo ministrado, isto é, a ligação da escola com o mundo do trabalho do aluno não acontece. (Pedroso, 1996).

Já o ensino de Ciências foi abordado por Souza (1995), que sugere mudanças visando ultrapassar sua característica comportamentalista. O estudo focaliza a dinâmica das relações professor-aluno e de interação do aluno com o material didático. A experiência conseguiu diminuir a evasão escolar, alterando-se o processo de avaliação, tornando-o menos traumático e transformando-o num momento de aprendizagem. Além disso, procurou-se fazer um trabalho com novos conteúdos, adequando-os às necessidades dos alunos. Estruturou-se uma sala de estudos para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas, favorecendo a interação professor-aluno-conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos apresentados, algumas indicações pretendem contribuir para pesquisas futuras que tenham como objeto a análise das concepções e práticas pedagógicas presentes na Educação de Jovens e Adultos, principalmente na última década. Assim, as recomendações baseiam-se na análise dos subtemas e podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Quanto às Fundamentações Teóricas

Vários são os estudos desenvolvidos à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire e das categorias freireanas (conscientização e ideologia). Alguns desses estudos apontam limites do pensamento desse educador e a ele se contrapõem. Faltam, porém, estudos gerais que aprofundem a referência da pedagogia freireana aos estudos de EJA, com características de estado da arte.

Quanto às Propostas e Práticas Pedagógicas

De um modo geral, os problemas de pesquisa dominantes nos estudos desse bloco não permitem generalização, pois tratam de projetos, programas, experiências singulares. Ou seja, esses estudos referem-se quase sempre a um universo pequeno de sujeitos e situações de ensino-aprendizagem muito singulares (um projeto, uma sala de aula, etc.), sendo, antes, estudos exploratórios cujas conclusões não podem ser generalizadas sem mediações e cuidado.

Quanto aos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares

Em relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita, os principais problemas de pesquisa são: 1) as relações entre alfabetização e desenvolvimento cognitivo dos sujeitos; 2) os aportes da psicogênese da língua escrita e as possibilidades de conciliação com o paradigma freireano de alfabetização de adultos; 3) os usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita por sujeitos não alfabetizados ou escassamente escolarizados e suas implicações para o processo de alfabetização

(consciência fonológica, conhecimento prévio de sistemas simbólicos, o texto como unidade lingüística de alfabetização).

A abordagem do tema da educação matemática na EJA tem como precursores os trabalhos de Duarte (1987) e Souza (1988). Os estudos de Carvalho (1995), Knijnik (1995) e Monteiro (1998) se constituem teses de doutorado e são mais aprofundados que os estudos de Tiengo (1988) e Monteiro (1992), que tratam de aspectos pontuais. O método da Modelagem Matemática, o modo de se incorporar as relações entre os aspectos lógicos e históricos da Matemática no ensino do sistema de numeração e das operações fundamentais, a incorporação dos conhecimentos práticos dos alunos à matemática escolar e como a Etnomatemática pode ajudar a estabelecer essa relação caracterizam a abordagem desse bloco.

O conteúdo essencial das pesquisas relativas às demais áreas – Física, Química, Educação Física e Ciências – também incide na relação entre conhecimento escolar e os saberes adquiridos pelos educandos na experiência de vida e trabalho.

Em síntese, os aspectos que caracterizam esses estudos buscam, de alguma forma, relacionar os conhecimentos e saberes que os alunos pouco ou não escolarizados adquirem na sua vivência cotidiana aos conhecimentos e saberes veiculados pela escola. A necessidade do aprofundamento de questões dessa natureza parece surgir das dificuldades que os educandos enfrentam, principalmente no início do processo de aprendizagem, provocadas pela falta de familiaridade com o “conteúdo escolar”. Nesse sentido, é preciso considerar o fato de que nem sempre é possível estabelecer uma relação direta entre a experiência cotidiana e o conhecimento escolar, pois este possui aspectos específicos e suas diferentes áreas, naturezas distintas.

Currículo

Os aspectos acima enfatizados poderiam ser aprofundados em estudos sobre “currículo” na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, essa discussão esteve praticamente ausente nos estudos aqui cotejados.

O estudo de Barbosa (1991), intitulado *Educação popular na escola: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo*, pode ser considerado o único que, embora não tenha como objeto o currículo em si, analisa uma proposta curricular.

Anexo 1

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA III.1

Fundamentos Teóricos

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
BORTOLOZO, Moacir	1993	Dissertação	Unicamp	<i>Incurções pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico.</i>	– Procura, mediante a análise de concepção de subjetividade, evidenciar a incongruência lógico-metodológica que perpassa pela ontologia e pela epistemologia do pensamento pedagógico de Paulo Freire.
CRUZ, Sérgio Amancio	1987	Dissertação	Unicamp	<i>A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas.</i>	– Analisa os pressupostos epistemológicos da Pedagogia de Paulo Freire; – Esboça o contexto histórico no Brasil na década de 70, marcado pelo autoritarismo e sua influência nos debates e produção teórica na área de educação nessa época.
DALPIAZ, Maria Martha	1988	Dissertação	UFRGS	<i>Conscientização e educação popular: uma experiência no ensino supletivo noturno.</i>	– Analisa as categorias ideologia e conscientização. – Utiliza como base teórica a questão do conhecimento escolar e sua relação com a organização do currículo, além do modelo conscientizador de Paulo Freire.
FARIA, Elza Maria Batista Monte Mor	1996	Dissertação	UFRJ	<i>Revisitando Paulo Freire à luz do construtivismo.</i>	– Estabelece um paralelo teórico entre o pensamento pedagógico de Paulo Freire, particularmente em relação ao método de alfabetização de adultos que leva o seu nome, e a psicogênese da língua escrita do adulto, conforme sistematizada por Emilia Ferreira.
ROSA, Cristina Maria	1997	Dissertação	UFSM	<i>Novas competências para um outro século: um estudo crítico da conscientização na educação de adultos.</i>	– Analisa a relação entre teoria e prática pedagógica desenvolvida no projeto de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Pelotas-RS.
TERRA, Neuza Salles	1991	Dissertação	UERJ	<i>Concepções de alfabetização de adultos no Brasil no período de 1946 a 1964.</i>	– Investiga a concepção de alfabetização de adultos no Brasil num período de redemocratização (1946 a 1964), época em que a alfabetização de adultos teve uma expansão significativa.

Anexo 2

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA III.2

Propostas e Práticas Pedagógicas

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALVES, Maria José Soares	1991	Dissertação	UERJ	<i>Educação de jovens e adultos via supletivo: uma análise de módulos de ensino, adotados nos Centros de Estudos Supletivos – CES (5ª a 8ª série), no município do Rio de Janeiro.</i>	– Análise de textos produzidos por estudantes, com o objetivo de verificar em que medida os módulos de Língua Portuguesa adotados nos CES do Rio de Janeiro instrumentalizam os alunos com o saber e a prática social necessária à leitura de sua realidade e ao pleno exercício da cidadania.
AMORIM, Neide Correia Sant'Ana de	1990	Dissertação	UFBA	<i>A práxis pedagógica no processo de escolarização do trabalhador: o caso de Camaçari.</i>	– Estuda a prática pedagógica desenvolvida na escolarização do aluno trabalhador de baixa renda, no município de Camaçari-BA.
ANGELIM, Maria Luiza Pereira	1988	Dissertação	UnB	<i>Educar é descobrir: um estudo observacional exploratório.</i>	– Estudo exploratório desenvolvido a partir de uma metodologia de pesquisa que emprega técnicas de observação direta com uso de videoteipe.
ARRUDA, Judite Sebastiany	1992	Dissertação	UFRGS	<i>Uma proposta pedagógica progressista no ensino noturno: dificuldades e contradições na sua implantação.</i>	– Análise da proposta pedagógica de uma escola pública estadual de ensino médio, localizada em Porto Alegre, que pretende detectar as especificidades que imprimem um ritmo diferenciado ao curso noturno.
BARBOSA, Derly	1991	Dissertação	PUC-SP	<i>Educação popular na escola: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória.</i>	– Proposta curricular de História e Geografia desenvolvida pela autora quando coordenadora da área de Estudos Sociais do Projeto Pré-valer, implementado no município de Osasco-SP, na década de 80.
BARRETO, Jandyra de Oliveira.	1989	Dissertação	UERJ	<i>Investigação interativa: a experiência do cotidiano subsidiando uma proposta de tecnologia alternativa para uma classe de alfabetização do ensino supletivo.</i>	– Proposta de tecnologia alternativa para uma classe de alfabetização do ensino supletivo de uma escola noturna estadual do município do Rio de Janeiro. – Procurou-se identificar as diferenças entre universos simbólicos de professores e alunos, visando superar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem, tendo como referencial teórico a proposta educacional de Paulo Freire.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
GASPARINI, João Batista	1990	Dissertação	UFSCar	<i>A lei dialética da negação da negação na busca de superação da dicotomia entre o conhecimento prévio do aluno e o saber escolar.</i>	– História e analisa um projeto de ensino noturno para jovens e adulto, focalizando em especial uma experiência de ensino de porcentagem com alunos de primeiro termo do curso supletivo.
PALMEIRAS, Maria Rosa das	1998	Dissertação	Unimep	<i>Educação de adultos como possibilidade de formação cidadã.</i>	– Análise do Programa de Educação de Adultos desenvolvido pela Universidade Metodista de Piracicaba.
SANCES, Raquel Cristina Ferraroni	1998	Dissertação	Unesp	<i>Freinet no contexto da educação de adultos: um exemplo de “tateio experimental” em escola de Marília (SP).</i>	– Pretende, através de reflexão e análise da documentação de uma prática pedagógica definida pela intenção transformadora do espaço escolar, contribuir para a transformação da sociedade, numa perspectiva de construção de uma prática educativa significativa para o adulto que se educa.
SANTA CECILIA, Maria B. Costa	1986	Dissertação	PUC-RJ	<i>A transmissão de conhecimento na dinâmica interna da sala de aula.</i>	– Investiga o trabalho pedagógico de quatro professoras de Língua Portuguesa em uma escola regular noturna de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Anexo 3

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA III.3

Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares

a) Aprendizagem da leitura e escrita

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
PEREIRA, Rita Aparecida Bernardi	1987	Dissertação	UFSCar	<i>A função da legibilidade no desenvolvimento da relação pensamento-linguagem escrita pelo alfabetizando adulto iniciante.</i>	– Estudo cuja base empírica refere-se ao Projeto de Alfabetização de Funcionários (PAF) da Universidade Federal de São Carlos, que reflete sobre a importância que a legibilidade tem para os períodos iniciais do aprendizado da linguagem escrita pelo alfabetizando adulto.
PINCANO, Antonia Barbosa	1990	Dissertação	PUC-RJ	<i>O cotidiano e a construção da língua escrita: um estudo em uma classe de alfabetização de adultos no Rio de Janeiro.</i>	– Estudo em uma classe de alfabetização no Rio de Janeiro, que buscou desvelar os fatores da vida cotidiana que afetam o desempenho da escrita – produção de textos –, a partir de uma análise derivada dos campos da lingüística aplicada.
PIOLA, Maria Aparecida Gomes	1994	Dissertação	Unesp	<i>Os dramas e as tramas: o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização.</i>	– Elabora um caminho para alfabetizar adultos e adolescentes matriculados no 1º segmento do ensino fundamental em curso supletivo de uma escola pública estadual do distrito de Jafa, município de Garça-SP.
SANTOS, Lúgia Pereira dos	1998	Dissertação	UFPB	<i>O processo de produção de textos e a alfabetização de jovens e adultos na construção da escola pública popular.</i>	– Proposta educativa, vivenciada numa turma de alfabetização de jovens e adultos, no turno noturno, em Campina Grande-PB. – Pesquisa qualitativa com educandos de classe popular que compartilharam a experiência de participação em oficinas pedagógicas de produção de textos intencionando a construção da escola pública popular, dentro da educação formal.
SAUNER, Nelita Ferraz de Melo	1994	Tese	USP	<i>Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem.</i>	– Analisa como o aluno adulto oriundo da zona rural, analfabeto ou semi-analfabeto, interpreta textos escritos acompanhados de imagem, em situação de interrogatório clínico.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
PEREIRA, Rita Aparecida Bernardi	1987	Dissertação	UFSCar	<i>A função da legibilidade no desenvolvimento da relação pensamento-linguagem escrita pelo alfabetizando adulto iniciante.</i>	– Estudo cuja base empírica refere-se ao Projeto de Alfabetização de Funcionários (PAF) da Universidade Federal de São Carlos, que reflete sobre a importância que a legibilidade tem para os períodos iniciais do aprendizado da linguagem escrita pelo alfabetizando adulto.
PINCANO, Antonia Barbosa	1990	Dissertação	PUC-RJ	<i>O cotidiano e a construção da língua escrita: um estudo em uma classe de alfabetização de adultos no Rio de Janeiro.</i>	– Estudo em uma classe de alfabetização no Rio de Janeiro, que buscou desvelar os fatores da vida cotidiana que afetam o desempenho da escrita – produção de textos –, a partir de uma análise derivada dos campos da lingüística aplicada.
PIOLA, Maria Aparecida Gomes	1994	Dissertação	Unesp	<i>Os dramas e as tramas: o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização.</i>	– Elabora um caminho para alfabetizar adultos e adolescentes matriculados no 1º segmento do ensino fundamental em curso supletivo de uma escola pública estadual do distrito de Jafa, município de Garça-SP.
SANTOS, Lígia Pereira dos	1998	Dissertação	UFPB	<i>O processo de produção de textos e a alfabetização de jovens e adultos na construção da escola pública popular.</i>	– Proposta educativa, vivenciada numa turma de alfabetização de jovens e adultos, no turno noturno, em Campina Grande-PB. – Pesquisa qualitativa com educandos de classe popular que compartilharam a experiência de participação em oficinas pedagógicas de produção de textos intencionando a construção da escola pública popular, dentro da educação formal.
SAUNER, Nelita Ferraz de Melo	1994	Tese	USP	<i>Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem.</i>	– Analisa como o aluno adulto oriundo da zona rural, analfabeto ou semi-analfabeto, interpreta textos escritos acompanhados de imagem, em situação de interrogatório clínico.

b) Matemática

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
CARVALHO, Dione Lucchesi de	1995	Tese	Unicamp	<i>A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Investiga questões relativas ao confronto ou à cooperação entre as propriedades matemáticas utilizadas nos procedimentos adquiridos na prática e nos procedimentos escolares e o nível de atrelamento dos instrumentos matemáticos no contexto, escolar ou não, que os originou. – Os sujeitos desse estudo foram 37 jovens e adultos, alunos de um curso supletivo municipal da cidade de São Paulo.
DUARTE, Newton.	1987	Dissertação	UFSCar	<i>A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa uma experiência de ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas elementares com alfabetizando adultos, procurando caracterizar a relação dialética entre o lógico e o histórico dos conceitos matemáticos.
KNIJNICK, Gelsa	1995	Tese	UFRGS	<i>Cultura, matemática, educação na luta pela escola.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Examina práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, na perspectiva da vertente da educação matemática denominada Etnomatemática.
MONTEIRO, Alexandrina	1992	Dissertação	Unesp	<i>O ensino da Matemática para adultos através do Método Modelagem Matemática.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Análise de um curso de Matemática preparatório ao exame de suplência, que seguiu o método de Modelagem Matemática.
MONTEIRO, Alexandrina	1998	Tese	Unicamp	<i>Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – A partir da experiência vivida como pesquisadora e assessora de um curso de alfabetização de adultos junto ao Assentamento Rural de Sumaré-SP, o estudo procura estabelecer relações entre o saber matemático acadêmico e aquele das práticas cotidianas.
SOUZA, Ângela Maria Calazans de	1988	Dissertação	UFES	<i>Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa-ação que analisa a produção matemática oral e escrita de 30 alfabetizando adultos e adolescentes que participaram da ação educativa baseada na proposta pedagógica de Paulo Freire.
TIENGO, Arlete	1988	Dissertação	UFES	<i>O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada?</i> – um estudo avaliativo com módulos de Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa avaliativa dos módulos instrucionais de Matemática para o 1º grau elaborados pelos orientadores de aprendizagem dos Centros de Estudos Supletivos de Vitória-ES.

c) Outras áreas

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
HARACEMIV, Sônia Maria Chaves	1994	Dissertação	UFSC	<i>Química na educação de adultos: uma proposta de articulação do conteúdo escolar do centro supletivo com o conteúdo de cotidiano.</i>	– Apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de Química, envolvendo alunos da Universidade Federal do Paraná, licenciados em Química, e alunos do Centro de Estudos Supletivos – CES (fase III, equivalente ao ensino médio, função supletiva), cuja clientela é constituída por alunos trabalhadores.
PEDROSO, Antulho Rosa.	1996	Dissertação	UFU	<i>A Educação Física no ensino noturno e o aluno trabalhador: como lidar?</i>	Pesquisa sobre Educação Física realizada nas quintas séries noturnas de três escolas públicas da rede estadual na cidade de Uberlândia-MG, sendo uma escola central, uma escola intermediária e uma da periferia.
RABONI, Paulo César de Almeida	1993	Dissertação	Unicamp	<i>A fabricação de um óculos: resgate das relações sociais, do uso e da produção de conhecimento no trabalho.</i>	– Busca a compreensão do cotidiano do aluno trabalhador para a reformulação do ensino de Física no curso noturno. – A análise de questões respondidas por alunos de um curso noturno e a convivência desses alunos numa escola pública de 2º grau de Campinas-SP permitiram constatar que o trabalho ao qual eles se dedicam durante o dia, ao mesmo tempo em que lhes impõe situações rotineiras, também exige-lhes habilidades diversas.
SOUZA, Suzani Cassiani de.	1995	Dissertação	Unicamp	<i>Supletivo individualizado: possibilidades, equívocos e limites no ensino de Ciências.</i>	– Estudo sobre material didático auto-instrucional de Ciências, empregado no Centro de Estudos Supletivos da Universidade Estadual de Campinas (SP). – Procura, como professora-pesquisadora dos CEES-Unicamp, compreender as relações professor-aluno, aluno-material didático, – mediante as mudanças sugeridas pela própria professora pesquisadora –, que visam ultrapassar a característica comportamentalista do ensino da Ciências.

Políticas públicas de educação de jovens e adultos

Antonio Carlos de Souza *

Do conjunto de dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1998 e analisadas neste estado do conhecimento, foram identificados 44 trabalhos referentes às políticas públicas de escolarização de jovens e adultos em diferentes níveis de governo: são 39 dissertações de mestrado e cinco teses de doutoramento. Os estudos concentram-se na Região Sudeste, destacando-se os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que, juntos, respondem por mais da metade da produção nacional. A Região Nordeste ocupa o segundo lugar, seguida pelas Regiões Centro-Oeste e Sul.

Optou-se por organizar essa produção acadêmica em seis subtemas: IV.1 – História da Educação de Jovens e Adultos; IV.2 – Políticas Públicas Recentes; IV.3 – Alfabetização; IV.4 – Centros de Estudos Supletivos; IV.5 – Ensino Regular Noturno; e IV.6 – Políticas Municipais e Educação Popular. A diversidade dos estudos admitiria outras categorizações, e alguns dos trabalhos, por sua abrangência, poderiam ser classificados em mais de um subgrupo temático. Assim, a análise que se segue não esgota as abordagens possíveis em um estado do conhecimento sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.

Toda essa produção se encontra relacionada nos Anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, por subtema e segundo a ordem alfabética dos autores.

Os estudos realizados situam-se nas interfaces de diversas áreas do saber, assentando suas análises sobre fundamentos de natureza histórica e sociológica. Há o predomínio teórico do campo marxista, fundamentando-se as análises sobre o Estado em duas de suas concepções matriciais: aquele conceito restrito de Estado compreendido como gerenciador inequívoco dos interesses da burguesia, em sua abordagem marxiana (Marx e Engels) ou reprodutivista (Althusser e Poulantzas da 1ª fase), e as concepções que caracterizam o Estado ampliado (Antonio Gramsci, Nicos Poulantzas 2ª fase e Claus Offe, principalmente).

A fundamentação histórica e sociológica apóia-se em reconhecidos autores nacionais, entre os quais se destacam Vanilda Pereira Paiva, que vincula o ideário da educação popular de adultos à natureza do Estado populista, Celso de Rui Beisiegel, que associa as mudanças educacionais às sociais, e Sérgio Haddad, que, ao realizar um perfil da educação nas décadas de 70 e 80, explicita as contradições internas ao Estado burocrático autoritário.

As principais fontes de informação dos pesquisadores são os documentos oficiais e as estatísticas produzidas por órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas de educação de jovens e adultos.

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SUBTEMA IV.1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Principais Problemas Abordados

Neste subtema, foram classificadas cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento que analisam o período imediatamente anterior ou de conformação do regime autoritário instituído em 1964 e as políticas de educação de jovens e adultos implementadas no seu transcorrer: o Mobral e o Ensino Supletivo.

Dois autores analisam o Movimento de Educação de Base: Barros (1995) toma por objeto as ações do MEB de Goiás entre 1961 e 1966,¹ enquanto Peixoto Filho (1986) focaliza seus confrontos, alianças e a reestruturação do MEB sob novas bases a partir de 1964 (Peixoto Filho, 1986).

A tese de doutoramento de Soares (1995) analisa dois momentos favoráveis à educação de jovens e adultos em Minas Gerais: o primeiro quando da redemocratização do País e implementação da Campanha de Alfabetização de 1947; e o segundo em pleno governo ditatorial, na implantação do ensino supletivo a partir de sua conformação legal pela Lei nº 5.692/71 (LDB).

Duas dissertações (Oliveira, 1989; Dorneles, 1990) enfocam a educação de jovens e adultos no período autoritário pós-64, analisando sobretudo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A dissertação de Cavalcanti (1987) busca situar nos contextos social, econômico e político as leis de diretrizes e bases da educação nacional – Leis ns. 4.024/61 e 5.692/71 –, julgadas reformistas pela autora, confrontando-as e procurando revelar os propósitos do Estado brasileiro quanto ao que se refere ao ensino supletivo.

São estudos apoiados em amplo levantamento e revisão bibliográficos, além da utilização de fontes primárias mediante a leitura e interpretação de textos referentes à legislação, aos planos, boletins, artigos, folhetos, relatórios, materiais diversos produzidos pelas equipes técnicas e professores e entrevistas que se propuseram realizar o registro da história oral.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

Peixoto Filho (1986) analisou dois momentos do Movimento de Educação de Base, da Igreja Católica – antes e depois do golpe de 1964 –, resgatando o percurso histórico do movimento em suas contradições internas e conflitos com o Estado. Concluiu que, embora se tratasse fundamentalmente de uma proposta da Igreja para a realização de seus objetivos junto às camadas populares, este movimento educacional para adultos surgiu como produto das alianças entre a Igreja e o Estado. As divergências internas à Igreja, entre progressistas e conservadores, levaram à concretização de alianças dos progressistas com setores da Juventude Universitária Católica, que permitiram o desenvolvimento de um trabalho que apontasse a transformação social e a criação de contribuições originais em relação à Educação Popular e, mais especificamente, à alfabetização.

Cavalcanti (1987) conclui que o ensino supletivo exerce a função de “recuperação escolar” por estar estreitamente relacionado ao ensino regular, constituindo-se um elemento da estrutura discriminatória de um sistema educacional dualista, que desenha trajetórias escolares distintas para as elites e os trabalhadores. A autora interpreta que as iniciativas do Estado visam mascarar e atenuar as contradições sociais existentes para obter consenso e manter a ordem vigente. Recomenda a criação de uma Secretaria de Ensino Supletivo autônoma que integre as experiências paralelas ao sistema regular e incentive o desenvolvimento das várias formas de educação implementadas pelos movimentos sociais.

¹ Informação obtida a partir do resumo da dissertação de mestrado de Francisco A. Góis Barros, que está no CD-ROM ANPEd (1999).

Na análise de Dornelles (1990), o Mobral também aparece como política pública vinculada à seletividade do ensino regular e subordinada aos imperativos do modelo econômico vigente, que não rompe com a exclusão de amplas parcelas da população, conformando a institucionalização do analfabetismo. A autora reconhece, entretanto, que

... por mais antipopular que o Estado pudesse ser (e a ditadura militar pós-64, sem dúvida, se esmerou nesse aspecto), existiu uma concomitância entre determinadas demandas populares e a priorização de certas políticas sociais assumidas por parte do Estado. (Dornelles, 1990, p. 247).

Isto, entretanto, não foi suficiente para romper com o elitismo e a exclusão do sistema educacional.

Conclusões semelhantes estabelece Oliveira (1989) em suas análises sobre o Mobral, que relaciona a gênese das políticas de educação de adultos no Brasil às pressões dos organismos internacionais para a resolução do analfabetismo. Indica ainda o confronto entre duas formas distintas (ainda que não antagônicas) de conceber e, sobretudo, de organizar a educação: uma, liberal, correspondente à fase do capitalismo concorrencial; outra, tecnicista, correspondente ao capitalismo monopolista, que aponta a necessidade de superar as pesquisas documentais e fomentar a pesquisa empírica, investigando a atuação local do Mobral e explicando as razões de sua aceitação por diversos setores da população brasileira.

Soares (1995), ao comparar dois momentos da história das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil – o das campanhas de alfabetização posteriores à segunda guerra mundial, período marcado pela redemocratização da vida nacional, e o da implantação do ensino supletivo em pleno autoritarismo –, indica que as demandas populares imprimiram novas características à estruturação do ensino supletivo, correspondendo àquelas que orientaram a ação do Estado.

SUBTEMA IV.2 – POLÍTICAS PÚBLICAS RECENTES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste subtema estão quatro teses de doutoramento e quatro dissertações de mestrado que tratam das políticas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos. Este subtema reúne os trabalhos que abordam a evolução da política educacional de ensino supletivo, suas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, em correspondência com o contexto econômico, político e social. O confronto entre os planos legais e as práticas efetivas ilumina o debate sobre o papel do Estado na democratização das oportunidades de escolarização da população jovem e adulta.

Objetivos

Nas análises dos objetivos das produções acadêmicas sobre as políticas educacionais e a escolarização de jovens e adultos, pode-se perceber duas regularidades: a primeira reside na fundamentação rigorosa do processo histórico e dos contextos sociopolíticos e culturais que ancoram as análises posteriores; e a segunda, no destaque conferido ao papel do Estado como fomentador e gestor das ações educativas, seja como democratizador das oportunidades de escolarização, seja como aparato excludente e reproduzidor das condições sociais vigentes.

Conquanto os resultados das investigações não sejam consensuais, uma síntese dos seus objetivos pode ser apresentada da seguinte forma:

a) Definir o processo histórico instituinte das políticas públicas de educação de jovens e adultos, discutindo os conceitos de transformação social, autonomia e democratização das oportunidades educacionais;

b) Conhecer os condicionantes políticos, econômicos e sociais das ações educacionais destinadas a jovens e adultos, desvendando as relações Estado-sociedade pela análise dos planos formal (legal) e real (aspectos qualitativos/quantitativos) das políticas públicas;

c) Analisar a emergência da demanda por educação por parte das classes subalternas da sociedade, correspondendo à necessidade por escolarização em face do contexto econômico;

d) Confrontar os diferentes discursos político-pedagógicos e as práticas, para conhecer as razões do sucesso ou fracasso dos programas, cursos e projetos para jovens e adultos implementados pelo Estado.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As conclusões e os resultados das investigações são variados e revelam as diversas vertentes de análise sobre as políticas educacionais para jovens e adultos.

De modo sintético, pode-se afirmar que as conclusões da maioria dos estudos indicam que as oportunidades de escolarização abertas pelas políticas de educação de jovens e adultos não modificaram a hierarquia social pré-existente, servindo, antes, à manutenção do *status quo*.

Bastos (1986), por exemplo, compreende o ensino supletivo como um mecanismo de exclusão:

A análise crítica mostrou que o governo defendia uma posição de integração dos excluídos no sistema escolar, mas, ao apresentar uma solução legal para integrá-los, entrou em contradição, pois a legislação do ensino supletivo criou um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular de ensino. Essa contradição corresponde ao projeto político e econômico dos anos 70. O ensino supletivo, tal como está institucionalizado pela legislação, acabou se tornando um mecanismo de exclusão, na medida em que não permite o reingresso ao sistema regular de ensino. Em contrapartida, o atendimento aos excluídos realizar-se-á quando o Governo criar um sólido sistema de educação pública e gratuita capaz de oferecer vagas para todas as crianças. Enquanto o ensino público e gratuito não for universalizado, a exclusão será uma constante no sistema de ensino, já que suas causas não foram atacadas.

Sousa (1991) afirma que no período pós-64 o Estado, como instância mediadora do novo modelo econômico político, estabeleceu uma política educacional para a classe trabalhadora que visava a modernização do sistema produtivo e da sociedade, ignorando os problemas e necessidades reais da maioria da população. A modalidade de ensino supletivo acabou se enquadrando aos moldes do capital, através dos diferentes mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, onde a escola que interessa à classe trabalhadora lhe é negada a partir de sua desqualificação. A proposta de ensino supletivo, que tem a terminalidade como regra e a continuidade como exceção, não condiz com os interesses da classe trabalhadora que luta por uma escola de qualidade e com a função de alfabetizar de fato. A política para o ensino supletivo viabiliza sua manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção – conformando uma escolaridade elementar que permite um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita – e de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos que atendam às necessidades de funcionalidade das empresas produtivas. Apenas quatro por cento da população adulta do Estado do Piauí foi atendida pelo Programa de Educação Básica (PEB) no ano de 1989. Os meios instrucionais, como, por exemplo, o livro didático de Estudos Sociais do PEB, apresentam-se descontextualizados da realidade, favorecendo-se um saber abstrato que só ajuda a preservar a alienação.

O Estado é interpretado por uma parte dos estudos como espaço contraditório de mediação com a sociedade; Haddad (1991), por exemplo, explicita as contradições do Estado autoritário, que procurou realizar suas funções de fiador da relação de dominação e garantir a coesão entre

as classes sociais. Essas funções foram “realizadas historicamente através de mediações junto à sociedade, dentre elas, os direitos de cidadania”. Segundo esse autor, a educação de jovens e adultos faz parte do processo de democratização de oportunidades educacionais. Os governos militares se preocuparam com aspectos educacionais, pois os movimentos estudantis se colocavam em oposição ao regime, que realizou uma série de reformas apresentando discursos com características liberais e tecnicistas que evidenciavam a dualidade do Estado capitalista. A legislação concedida pelo Estado para democratização de oportunidades educacionais não se traduziu em conquistas reais, pois a educação não atingiu qualidade e quantidade suficientes para atender a população. O mesmo aconteceu com a educação de jovens e adultos oferecida através do Mobral e do ensino supletivo, apesar de essa modalidade receber destaque na legislação e no discurso político.

... ao mesmo tempo em que se procurava organizar um sistema educacional a serviço de um modelo de desenvolvimento, que se fazia com a exclusão da maioria da população, o Estado concedia uma legislação que ampliava os direitos educacionais e estabelecia algumas formas democráticas de organização do sistema escolar. (Haddad, 1991, p. 344).

A marginalização da educação de jovens e adultos no interior das políticas educacionais é explicitada por vários autores e revelada pela extinção do atendimento realizado pela União e a tendência de declínio do atendimento nos estados; a ação pública caracteriza-se por sua insuficiência quantitativa e qualitativa no atendimento. A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores.

Oliveira (1996) conclui que o supletivo reproduz em seu interior aqueles mesmos elementos denunciados em outros sistemas de ensino: seletividade, exclusão, autoritarismo, um ensino precário, mnemônico e centrado na subordinação do educando como objeto passivo. A ausência é o que caracteriza o ensino supletivo: ausência de materiais didáticos, de recursos humanos qualificados, de acompanhamento, de assistência, de compromisso efetivo, de responsabilidade. A escola não se apresenta como lugar de alegria ou de aprendizagem criativa: privilegia a seriedade, a formalidade. Sua marca fundamental é a exigência freqüente e intransigente do silêncio, do comportamento passivo, da obediência; assentada em métodos didáticos anacrônicos, transforma-se num espaço desmotivador e desinteressante, embora formas de resistência persistam.

Por entre as fissuras de um ensino pobre, tradicional e precário, centrado na passividade, no comodismo, no entanto, é possível perceber o núcleo do bom senso, ainda que em sua forma ingênua e espontânea, que, aqui e ali, em pequenos e lúcidos momentos de saúde e de vida, nega essa estrutura e, ao mesmo tempo, aponta possíveis soluções aos problemas vividos pelos sujeitos no seu cotidiano. É necessário, no entanto, resgatar e valorizar esses núcleos saudáveis, transformá-los, reuni-los em um projeto educativo crítico, coerente, unitário, conjuntamente construído. (Oliveira, 1996, p. 241).

Silva (1995) analisa o Projeto Palmas, implantado em Tocantins de forma impositiva, descontextualizada tanto da escola como da população a ser atendida. As decisões administrativas e pedagógicas estiveram limitadas à Secretaria de Educação. Quanto ao currículo e material didático, demonstraram-se inadequados à realidade dos alunos; além disso, os professores não estavam capacitados (não havia nenhuma proposta de reciclagem ou aperfeiçoamento para adaptá-los). Os alunos apresentaram grande dificuldade na aprendizagem (em razão do tempo de afastamento da escola), que não foi trabalhada devido à organização do horário, inadequado às possibilidades de atendimento para a resolução das dúvidas. A direção e o corpo docente, entrevistados, afirmaram que o Projeto, tal como foi estruturado, não proporcionou uma educação de qualidade.

Ragonesi (1990) afirma que, nas causas da evasão, somam-se fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. A evasão é um processo que se inicia

muito antes de o aluno abandonar o curso. Sobrecarregado com os problemas decorrentes de suas condições objetivas de vida, o estudante do supletivo passa a ter dificuldades no próprio processo de alfabetização. As causas da evasão são: o descompromisso político com esta modalidade de ensino, expresso na sua não inclusão efetiva no sistema educacional através de campanhas; falta de educadores com formação específica, utilizando mão-de-obra com formação inferior ao 2º grau e voluntária, além da falta de investimento, demonstrando claramente que este tipo de ensino não se caracteriza como prioritário.

Peixoto Filho (1994) afirma que, embora exista diferenciação entre os pressupostos e conceitos sobre educação nos sistemas formal e não-formal de ensino, não está ocorrendo diferenciação nas propostas didático-pedagógicas. Adverte para o equívoco na concepção do conceito de comunidade, que, em geral, é reduzida à proximidade física e geográfica e solução de seus problemas, mas que deveria estar direcionada para uma visão de totalidade do homem e do mundo. Conclui que uma educação comunitária progressista não pode repassar para a comunidade todos os seus problemas, mas estimular o povo a se organizar para arrancar do Estado a justiça social e a equidade a que tem direito. Aponta para a necessidade de efetivamente se compreender o trabalho como princípio educativo, e que este tema se torne presente nas relações didático-pedagógicas.

No sistema formal de ensino, a desconsideração da experiência popular do trabalho e da participação dos setores populares na produção da riqueza material e espiritual fica patente não só nas formulações de programas e projetos – sequer são apresentadas disciplinas ou atividades que permitam esta reflexão ou a incorporação dos conhecimentos produzidos no mundo do trabalho e nas lutas pela sobrevivência; mesmo quando isto acontece, é feito sem nenhuma referência histórico-social que remeta à reflexão sobre estas contribuições. Exemplos disto podem ser encontrados através dos currículos, programas, planos de aula, práticas pedagógicas, etc., que tratem dos conhecimentos científicos, sem nenhuma referência às fundamentais contribuições dos trabalhadores ao longo da História da Humanidade, para as suas produções, como citei anteriormente, a produção de Newton, Leibnitz, Lineu, entre outros. (Peixoto Filho, 1994, p. 145-146).

Esaú (1989) discute uma Matriz das Finalidades da Escola (seus aspectos cartorial-burocrático, urbanizador e existencial) e, com base na fala dos alunos, elabora uma Tese da Transparência dos Conflitos. Conclui que viver e saber deverão ser considerados como esboço, primeiro, de e para uma teoria sobre a escola, devendo ser consideradas as expectativas e conhecimentos formulados pelos educandos.

Outras Considerações

Nas análises presentes na produção acadêmica referente às políticas educacionais destinadas a jovens e adultos predominam dois campos teóricos de uma mesma matriz – a marxista. Uma delas, também chamada de crítico-reprodutivista, realiza a análise a partir dos conceitos de Althusser sobre aparelhos ideológicos do Estado, enquanto a outra, ancorada em Antonio Gramsci, Nicos Poulantzas (2ª fase) e Claus Offe, indica as mediações do Estado em relação ao conflito entre as classes sociais e às contradições internas ao próprio aparato estatal.

A convergência entre os dois campos se dá na crítica às ações públicas, conquanto indiquem resultados diferentes. O primeiro, crítico-reprodutivista, ressalta o papel exercido pela educação de jovens e adultos de formação de recursos humanos para a expansão e reprodução do capital, além de se constituir elemento legitimador do autoritarismo e do domínio de classe. O segundo critica a insuficiência da expansão da escolarização e de sua precariedade em propiciar um atendimento educacional de qualidade, ressaltando que, mesmo assim, se trata de ampliação das oportunidades educacionais para jovens e adultos, portanto indicativa da democratização, notadamente em seu aspecto legal.

A escolarização de pessoas jovens e adultas designa o Estado como determinante no fomento e gestão do atendimento supletivo. O Estado aparece algumas vezes em contraponto com as ações da sociedade civil, oposto às ações que organizaram e desenvolveram práticas informais de educação de jovens e adultos fundamentadas nas concepções de Educação Popular.²

A constatação da marginalidade da escolarização de jovens e adultos no interior das políticas públicas de educação e a crítica às ambigüidades dos poderes públicos resultantes do confronto entre as classes sociais caracterizam as análises acerca da estrutura e funcionamento do ensino supletivo, particularmente na sua função suplência.

Emerge da síntese neste subtema uma tendência que combina a análise nos planos mais gerais, nacionais ou macro-estruturais, para o plano do cotidiano, da prática efetiva, escolar, micro-estrutural. Incorpora-se às análises das políticas educacionais a sua realização nas relações concretas, pessoais ou personalizadas, entre profissionais e educandos, na práxis em que todo discurso se efetiva, em quais condições e sob que condicionantes.

SUBTEMA IV.3 – ALFABETIZAÇÃO

Neste subtema foram selecionadas cinco dissertações de mestrado que tratam predominantemente de experiências municipais de alfabetização.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As experiências de alfabetização analisadas neste subtema são referentes a ações públicas nos planos locais ou municipais, e suas conclusões referem-se a aspectos positivos e negativos surgidos ao longo da implantação dos diferentes projetos de alfabetização. Além disso, assinalam necessidades e carências para a realização de ações mais eficientes.

A análise do discurso dos educandos e educadores se faz presente na maior parte das dissertações analisadas, sendo que seus resultados confrontam as representações do senso comum relativas à escola, à educação, à sociedade e ao trabalho, com as propostas originadas nas agências estatais fomentadoras da educação de jovens e adultos. Neste sentido, merecem destaque os estudos de Scomazzon (1991), explicitando a construção coletiva da cidadania, e de Melo (1991), exprimindo a criticidade dos trabalhadores em face do discurso oficial, expropriador dos significados atribuídos pelos educandos à própria aprendizagem.

Os pressupostos ideológicos das ações educativas são examinados, principalmente, pela análise dos documentos oficiais e dos relatos dos agentes públicos, relacionando-os à conformação dos projetos, cujas debilidades são expostas em termos quantitativos e qualitativos, em suas práticas de ensino-aprendizagem.

Henriques (1988) indica a possibilidade de se conciliar um programa de educação de jovens e adultos com o ensino regular que aponte para a continuidade dos estudos. Saraiva (1998) conclui pela necessidade de uma educação mais voltada aos referenciais culturais das classes populares, o que, para Melo (1991), seria uma nova forma de alfabetização orientada pelo entendimento de que o conhecimento-língua seja produto social determinado pelo contexto social, político, econômico. Scomazzon (1991) expõe a desarticulação entre os pressupostos teórico-metodológicos e a prática pedagógica e indica a ocorrência, em um mesmo programa, de resultados diferentes quanto à participação dos alunos, sendo que esta acontece a partir da participação nas decisões e das experiências dos alunos em suas práticas sociais.

² Educação como prática libertadora de construção da cidadania e autonomia política das classes populares.

A constatação de que a escolarização de jovens e adultos analfabetos opera como um mecanismo reprodutor das formas de exclusão é abordado por Melo (1991), para quem a alfabetização é funcional ao controle social dos trabalhadores de origem rural concentrados nas cidades em meio às mudanças nas relações de produção que exigem um mínimo de escolarização ou qualificação para o trabalho. A autora expõe a apropriação das expectativas dos trabalhadores estudantes pelo discurso oficial, que visa apenas a inserção destes no mercado de trabalho, desconsiderando o conhecimento do qual são portadores.

Situada no período de transição democrática, ou Nova República, a pesquisa de Henriques (1988), indica as expectativas e esperanças geradas no final do autoritarismo e a manutenção das relações de dominação e exploração das classes dominantes sobre as camadas populares, relacionando às ações localizadas as tendências mais gerais presentes nacionalmente, conquanto os aspectos mais gerais não esgotem as particularidades pelas quais o processo de alfabetização deva ser compreendido e construído.

As indicações de Melo (1991) assinalam a necessidade de se compreender que há várias alfabetizações, dependendo cada qual do grupo, da língua e da cultura forjadas historicamente. O processo educativo deve considerar as características específicas dos alunos atendidos, seu universo cultural, suas experiências de vida, seus valores culturais. A alfabetização compreendida como leitura de mundo favorece e valoriza a identidade lingüística dos educandos como saber socialmente construído e ponto de partida para o processo alfabetizador.

SUBTEMA IV.4 – CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS (CES)

Este subtema é composto por pesquisas que abordam os Centros de Estudos Supletivos (CES), sua implantação e desenvolvimento. São oito dissertações de mestrado, seis delas defendidas em instituições do eixo Rio-São Paulo.

As investigações neste subtema seguem um caminho comum nas pesquisas acerca da educação de jovens e adultos: a reconstituição histórica precede a construção do objeto de análise. Esse resgate histórico é realizado por meio de uma revisão bibliográfica em que são freqüentes as menções a autores como Sérgio Haddad, Vanilda Pereira Paiva, Celso de Rui Beisiegel e Otaíza Romanelli.

Objetivos

As pesquisas analisadas se propõem, em sua maioria, investigar as concepções presentes na legislação que criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), percebidos como componentes da política governamental para o ensino supletivo. A análise da legislação e de documentos oficiais constitui um ponto de partida comum nas pesquisas, como, também, a análise das práticas decorrentes dos aspectos legais (Avelar, 1987; Pinheiro, 1988; Ribeiro, 1990; Feigel, 1991; Mattos, 1992; Torres, 1997; Broggio, 1998).

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

Avelar (1987), que objetivava investigar as relações entre a concepção legal (legislação) e as representações dos sujeitos envolvidos, conclui que o texto legal não se realiza na prática e que o ensino supletivo acaba se constituindo uma via complementar do ensino regular e de qualidade inferior.

Broggio (1998), que se propunha estabelecer as discrepâncias entre a educação oferecida e o perfil do usuário, conclui que o ensino supletivo não se constitui o melhor recurso de formação e qualificação do jovem e do adulto, embora seja o espaço disponível para os que lá estudam. A inadaptação da clientela, por suas características socioculturais, acaba ocasionando a auto-exclusão, além de outros fatores, como a falta de professores, o pouco horário disponível para o atendimento individual cronometrado, material pedagógico deficiente. Entretanto, o estudo indica que um número considerável de educandos obtém a conclusão de seu curso, diplomando-se.

Feigel (1991) propôs-se investigar se os CES correspondiam às necessidades de jovens e adultos. Conclui que sim: que as necessidades dos alunos são atendidas e que a evasão é menor que em outras escolas que atendem a jovens e adultos, embora poucos concluam seus cursos e os professores apresentem um conhecimento insatisfatório sobre a metodologia utilizada.

Mattos (1992) conclui que a proposta do Departamento de Ensino Supletivo do Estado do Paraná não se efetivou. Há discrepância entre a postura metodológica e o referencial teórico que se diz adotar – a concepção histórica, que se oporia ao tecnicismo em sua concepção de neutralidade, eficiência e produtividade.

Para a concepção histórica, o determinante é a sociedade, isto é, as condições históricas, sociais determinam não só os conteúdos, mas, também, as estruturas psíquicas. Portanto, a sociedade produz a realidade histórica social; o universo conceitual que a representa; a forma de pensamento que lhe é própria; e o objeto se apresenta para o sujeito através da mediação da sociedade. (Mattos, 1992, p. 179-180).

Ribeiro (1990), que se propunha avaliar os CES a partir do currículo, conclui que o planejamento curricular foi elaborado segundo a pedagogia tecnicista, não refletindo concepções atuais de ensino de História. Em relação aos professores, salienta que não há formação específica para esta modalidade de ensino e que eles não se sentem capazes de reelaborar os conteúdos com os alunos. Assim, o material didático (módulos) acaba por se constituir o próprio modelo teórico, inadequado ao aluno adulto.

Torres (1997) conclui que os CES se configuram como uma proposta mediadora diante da extinção dos movimentos educativos e culturais reprimidos pelo regime autoritário. A proposta dos CES supervalorizou o aspecto individual, sendo negligenciados aspectos como capacitação de professores, material didático adequado e legislação específica. O aluno não está situado dentro do contexto escolar. O ilimitado tempo fixado nos CES representa um descompromisso da instituição com o aluno, sendo necessária uma frequência mínima que descaracterize a fluidez de que se revestem os Centros. Torres afirma que o projeto CES “norteava-se para uma ação pedagógica complementar, traduzindo perfeitamente a modalidade suprimimento, que traz consigo a idéia de educação continuada” (p.163). Apenas cursos de suprimento de caráter manual, com ênfase na promoção de atividades práticas, encontraram guarida nos CES de São Paulo.

Pinheiro (1988) propunha-se analisar a implantação e os primeiros anos do CES Prof. “Felipe Guerra”, de Natal-RN. Conclui que a implantação teve um caráter de “apagar” resquícios de experiências de educação popular no Nordeste. Sua implantação favoreceu a tecnoburocracia, os professores reduziram-se a instrutores e os alunos, a “máquinas de dar respostas”, pouco restando para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e indagadoras.

SUBTEMA IV.5 – ENSINO REGULAR NOTURNO

Neste subtema foram selecionadas seis dissertações de mestrado, defendidas de 1988 a 1994, pelas quais buscou-se caracterizar e problematizar a educação de jovens e adultos trabalhadores atendidos pelo sistema escolar em cursos regulares de 1º e 2º graus (hoje denominados ensino fundamental e médio) no período noturno.

Principais Problemas Abordados

As dissertações selecionadas neste subtema permitem conhecer investigações acerca de escolas situadas em diferentes cidades ou estados, permitindo a caracterização de pontos comuns de variados sistemas educacionais.

O ensino noturno da rede pública estadual paulista, de 1983 a 1985, é analisado por Sampaio (1988); Arrais (1994) aborda as relações de trabalho e escola noturna em Fortaleza-CE; a evasão escolar é o tema de Rodrigues (1994), em estudo de caso em Porto Alegre-RS, no período de 1992 a 1993; segue-se o desenvolvimento da mesma temática por Bites (1992), em Goiânia-GO, e Ribeiro (1992), em Ituiutaba-MG; Gonçalves (1992) analisa a baixa produtividade do ensino de 2º grau no Paraná, numa amostragem de estabelecimentos de ensino quando da reestruturação do ensino de 2º grau noturno, de 1989 a 1990.

Pelos objetivos propostos nas dissertações, caracteriza-se o ensino noturno em sua estruturação e problemas enfrentados, enfocando experiências localizadas das quais emerge a escola como organização administrativo-pedagógica, identificando avanços e enfrentamentos nas tentativas de solucionar problemas como a evasão e a repetência, resultantes da inadequação curricular ao universo cultural dos jovens trabalhadores atendidos.

São examinadas as condições pelas quais o ensino noturno de 1º e 2º graus é ofertado, caracterizando-se o perfil do professor e do aluno; as investigações em diferentes cidades e regiões do País apontam problemas similares decorrentes da situação pela qual é estruturado o ensino noturno no atendimento das camadas populares.

Propõem-se os autores investigar e delinear as razões da baixa produtividade do ensino noturno, de seus altos índices de repetência e evasão (exclusão), como espaço de construção da educação das classes trabalhadoras (Arrais, 1994), em suas implicações decorrentes da legislação (Rodrigues, 1994) e de questões afeitas ao planejamento educacional, organização administrativa do trabalho pedagógico e do aspecto didático (Bites, 1992), evidenciando-se a distância entre as intenções manifestadas pelo Estado e a sua concretização (Gonçalves, 1992), bem como as relações dicotômicas entre sujeito e objeto, expondo-se a desconexão do ensino oferecido em relação ao mundo próprio e significativo do aluno (Ribeiro, 1992).

De modo esquemático, pode-se expor as temáticas predominantes nas dissertações selecionadas:

- a) Estudar o problema e as tentativas de solução do ensino regular noturno em São Paulo (Sampaio);
- b) Analisar uma experiência de ensino noturno e a constituição de alternativas voltadas aos interesses dos alunos em Fortaleza (Arrais);
- c) Apresentar um quadro do ensino noturno em Goiânia, procurando caracterizar a política educacional, o perfil do aluno e do professor, a escola como organização administrativo-pedagógica, a dimensão didático-pedagógica do trabalho escolar, a evasão e a repetência nessa modalidade de ensino (Bites);

d) Analisar a reestruturação do ensino de 2º grau noturno em 1989 no Paraná, identificando avanços e enfrentamentos na implementação de uma nova estrutura administrativa (Gonçalves);

e) Explicitar o compromisso e descompromisso da instituição escolar para com o estudante do período noturno e deste para com a primeira, conformando-se a casuística da evasão e da repetência (Ribeiro);

f) Avaliar a evasão escolar no ensino noturno, identificando as implicações advindas da legislação, discutindo limites e possibilidades no então projeto em debate de uma nova LDB (Rodrigues).

Referencial Teórico

Os teóricos do marxismo, Gramsci, Marx e Althusser, fundamentam as análises acerca das estruturas sociais e das características presentes na sociedade (Arrais, 1994, e Rodrigues, 1994 – quanto ao primeiro; Arrais, 1994 – quanto aos outros dois). A problematização das relações entre educação e trabalho remete-nos a categorias presentes em Gramsci, discutindo-se, por exemplo, o trabalho como princípio educativo, e em Gaudêncio Frigotto, o ensino técnico e o trabalhador (Arrais, 1994; Rodrigues, 1994); as relações entre trabalho e escola são abordadas a partir de Luiz Antônio de Carvalho Franco e Lucília R. de Souza Machado (Gonçalves, 1992), assim como o perfil do aluno trabalhador e da democratização das oportunidades de escolarização no período noturno são definidas a partir de Marília Sposito (Sampaio, 1988; Rodrigues, 1994; Bites, 1992).

As políticas educacionais que problematizam e deslindam o debate sobre a profissionalização do ensino médio encontram em Luiz Antônio Cunha o seu referencial (Gonçalves, 1992). A busca de saídas teóricas, que critiquem a Teoria do Capital Humano como suporte do regime militar pós-64, a Teoria da Modernização – que trata a educação como fator de desigualdade entre as nações –, bem como as tendências crítico-reprodutivistas, encontram em Demerval Saviani o seu referendo, permitindo a compreensão da escola em suas articulações com a sociedade vigente e indicando a sua superação para uma sociedade igualitária, socialista, constituindo-se a escola um cenário no qual se desenrola o confronto social mediatizado pela educação (Rodrigues, 1994; Bites, 1992; Gonçalves, 1992).

Uma das dissertações analisa a escola noturna e, nela, a evasão e repetência como fenômeno-existencial, procurando definir as relações dialéticas estabelecidas intencionalmente entre o homem e o mundo, o sujeito e o objeto. Recorrendo a Luiz E. Tapia e Creuza Capalbo, que abordam a fenomenologia do ensino noturno, Ribeiro (1992) intenta apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo o que está em discussão nas relações entre o jovem estudante e o conteúdo formal do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a etiologia – o estudo sobre a origem das coisas – da repetência e da evasão. Assim, evasão e repetência são experiências existenciais de amplo significado, situado além dos espectros estritos à escolarização de jovens e adultos.

Metodologias de Pesquisa

As dissertações deste subtema apresentam unidade quanto à metodologia de pesquisa. São investigações empíricas, diversificando quanto à verificação por estudo de caso (Arrais, Rodrigues, Ribeiro e Bites), verificação por estudo avaliativo (Sampaio) e, ainda, pesquisa empírica de intervenção através de pesquisa participante (Gonçalves).

A verificação por estudo de caso apresenta procedimentos comuns aos pesquisadores, a saber: perfazem pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas dirigidas e informais a autora-

des administrativas, professores e alunos, observações e registro do cotidiano escolar e aplicação de questionários semi-abertos a alunos (Arrais, 1994; Rodrigues, 1994; Ribeiro, 1992; Bites, 1992).

A pesquisa de Sampaio (1988) se faz pela escolha de um eixo de estudo das propostas de melhoria produzidas entre 1983 e 1985 nos projetos de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino noturno, referenciando os diagnósticos da Secretaria de Educação de São Paulo, situados na perspectiva histórica e no quadro geral da escolarização do momento abordado.

Gonçalves (1992) analisa as propostas de reestruturação do ensino noturno implantadas pela Secretaria de Educação do Paraná no período de 1989 a 1990, cuja elaboração e implantação foi vivenciada pela autora, que coleta dados em uma amostra de dez estabelecimentos de ensino em diferentes municípios. Além da reflexão conjunta com as equipes técnico-pedagógicas e com professores e alunos, aplica questionários, referenciando, em suas análises, a produção de diversos autores.

As abordagens de caracterização histórica, bem como o resgate da educação popular e da educação de jovens e adultos, referenciam a Carlos Rodrigues Brandão (Sampaio, 1988), Celso de Rui Beisiegel (Sampaio, 1988; Rodrigues, 1994), Sérgio Haddad, Vanilda Paiva (Bites, 1992), Anísio Teixeira (Rodrigues, 1994). As abordagens acerca das características da juventude encontram em Marília Sposito o seu principal referencial (Sampaio, 1988; Rodrigues, 1994; Bites, 1992).

Além dos autores citados, são utilizados documentos diversos, atas, resoluções e legislação produzidas pelas secretarias de educação e pelas administrações das unidades escolares investigadas, além de artigos de revistas científicas e de jornais (Sampaio, 1988; Arrais, 1994; Rodrigues, 1994; Bites, 1992; Gonçalves, 1992).

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

A caracterização do aluno e da oferta de escolarização indica

que a escola, ao não cumprir o acesso ao conhecimento-filosófico, possibilita uma situação em que o saber é apropriado por uma pequena parcela da população. Tal parcela utiliza-se deste saber como posição de poder, explorando o trabalho daqueles que o sistema mantém desqualificados. (Gonçalves, 1992, p. 8).

Assim, o ensino noturno aparece como extensão das mazelas do ensino diurno de modo mais agravado e cumprindo as funções de seletividade e hierarquização social comumente identificadas na escola.

As análises de duas propostas de reestruturação do ensino noturno indicam que ficou declarada a irrelevância do ensino nesse período dentro do sistema público estadual paulista (Sampaio, 1988) e que se restringiu, no Paraná ao “reformismo inócuo”, por não receber os investimentos necessários, inviabilizando cursos de atualização que resultariam na permeação das idéias comprometidas com a transformação social (Gonçalves, 1992).

As conclusões das pesquisas, embora realizadas em lugares e temporalidades distanciados entre si e refletindo realidades locais específicas, complementam-se quando não coincidem em suas ilações. Destaca-se a necessidade de organizar o trabalho escolar de acordo com as condições dos alunos trabalhadores (Sampaio), dentro de suas especificidades culturais, as quais permitiriam julgar a significância dos conteúdos e das práticas escolares que tenham a pretensão de atendê-los (Arrais), assegurando-se condições mínimas para a permanência na escola, que, reconhecendo a democratização do acesso ao ensino de 2º grau (Rodrigues), restringiu-se esta aos aspectos formais (Gonçalves), desconectados do mundo próprio dos estudantes noturnos e descomprometidos com o projeto existencial do aluno-trabalhador (Ribeiro), não se constituindo no ensino noturno condições organizacionais e pedagógicas próprias (Bites).

A irrelevância do ensino noturno remete-nos à marginalidade da educação de jovens e adultos no interior dos sistemas educacionais. A constatação de melhorias, como o Calendário Alternativo (São Paulo, reestruturação do ensino noturno de 1983 a 1985), que valorizou o trabalho escolar de acordo com as condições dos alunos trabalhadores, fica truncada pela falta de acompanhamento mais amplo, implicando a ausência de avaliação que permitisse novos rumos, balanço de acertos e equívocos (Sampaio).

As características dos professores do ensino noturno atuam como mais um complicador, sendo que a caracterização do período como última opção de trabalho, além da rotatividade do corpo docente e a presença de recém-ingressantes, não permite a constituição de uma identidade com a realidade da escola. Esta última, geralmente em condições materiais precárias, desprovida de recursos e ambientes específicos, como laboratório, biblioteca, sala de estudos, é incapaz de atender a amplas camadas da população (Gonçalves).

As indicações de Gonçalves (1992) e Sampaio (1988) remetem-nos às políticas educacionais para jovens e adultos trabalhadores estudantes do noturno com o intuito de melhorar o atendimento. Foram viabilizadas alterações que buscavam um outro perfil para a escola noturna quanto a sua administração e aos encaminhamentos didático-metodológicos mais adequados à clientela. Separados geograficamente e temporalmente,³ as duas investigações indicam como positivas as reestruturações do ensino noturno mais por aquilo que revelam do que pelo que efetivamente solucionam, limitadas formalmente pela ausência de vontade política de ir além do discurso traduzido em condições concretas e objetivas consolidadas na prática educacional. Sampaio (1988) explicita o tratamento dado por técnicos ao Projeto Noturno em São Paulo, como se fosse medida de uma expressão acabada e permanente, e Gonçalves (1992) destaca o empenho e denúncia efetuada por professores, técnicos e alunos da deterioração do ensino noturno de 2º grau no Paraná, o que motivou a realização de dois seminários sobre Reestruturação do 2º Grau Noturno (1987/88), resultando em novas propostas, como o Projeto de Conteúdos Essenciais para as Disciplinas do Núcleo Comum, envolvendo professores e técnicos. Os períodos referenciados nas duas investigações são caracterizados por mudanças e mobilizações sociais: 1983-1985 inaugura a eleição e posse de governos pela via direta e a derrocada do regime militar; 1989-1990 marca a mobilização em torno do pleito presidencial, quando o campo progressista e o conservador se enfrentaram claramente nas eleições. Tais acontecimentos se deram em momentos em que a discussão e o debate sobre as questões educacionais se ampliavam no interior do aparelho educacional do Estado, como destaca Gonçalves (1992, p. 14-15) em relação à conjuntura no período percorrido por sua pesquisa.

Apesar dos resultados desestimulantes que a “reforma inócua” e formal implementou, o compromisso de professores, técnicos/diretores e alunos com a solução dos problemas conduziu a algumas constatações, como a necessidade de aprofundamento teórico e de investigações que elucidem em profundidade as características do ensino noturno, subsidiando possíveis intervenções acordadas às necessidades do alunado (Sampaio e Gonçalves) que conduzam a execução adequada dos projetos gestados nos órgãos educacionais. Remete-nos assim, às contradições internas aos órgãos e ao confronto estabelecido pelas ações de técnicos e professores na busca de realizar aquilo que de início estava comprometido em sua execução (Sampaio).

A conclusão diferente chega Bites (1992), ao propor que tanto os órgãos competentes como os profissionais técnicos da escola não buscam captar a especificidade dos que atuam no ensino noturno, visando estabelecer uma política que atenda às necessidades da clientela, pois este, calcado no referencial do ensino diurno, tem as deficiências deste potencializadas.

³ Sampaio investiga a reestruturação em São Paulo, de 1983 a 1985, e Gonçalves, a reestruturação do ensino noturno no Paraná, de 1989 a 1990.

Outras considerações

Os trabalhos selecionados e descritos apontam, em algumas de suas contribuições, para o universo do jovem trabalhador, e nos indicam a necessidade social, política e econômica de se definir o ensino médio caracterizando-o além de uma modalidade de transição ao ensino superior. As últimas reformas educacionais nesse nível de ensino não solucionaram os impasses entre suas características propedêuticas e de vínculos com o trabalho ou com a formação profissional necessária.

Embora muitas das conclusões a que chegam os pesquisadores sejam sabidamente conhecidas, como diria Ribeiro (1992), a etiologia das mazelas educacionais que atingem a jovens e adultos ainda não está solucionada, o que confere atualidade aos resultados das investigações aqui sinteticamente relacionados, resultados que podem conformar pontos de partida para outras investigações, subsidiando ações efetivas dos poderes públicos se estes manifestarem a vontade política necessária, como foi indicado na maioria dos trabalhos selecionados neste subtema.

SUBTEMA IV.6 – POLÍTICAS MUNICIPAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

Neste subtema estão selecionadas seis dissertações de mestrado, quase todas defendidas no período de 1994 a 1997. São elas (por ordem alfabética dos autores):

CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. *A alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre-RS*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRANGEIRO, Lúcia Helena Fonseca. *Educação popular: limites e possibilidades no aparelho do estado*. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.

MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Goiânia, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.

SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. *Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis – MT*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Rosilda Sívio. *A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

Principais Problemas Abordados

As dissertações que compõem este subtema apresentam em comum o registro e análise de experiências empolgadas pelo paradigma da Educação Popular gestado a partir dos anos 60, entendida esta como a educação produzida pelas ou para as classes populares no âmbito das insti-

tuições estatais, no intuito de conferir às concepções e práticas a construção dialógica dos saberes e a conformação de uma cidadania ativa, participativa e contra-hegemônica.

São analisadas experiências de educação de jovens e adultos:

a) Pelas ações de governos democrático-populares de Santo André (Souza, 1994); Porto Alegre (Di Pierro, 1996); São Paulo (Camargo, 1996) e Goiânia (Machado, 1997);

b) Discutidas a partir dos referenciais freireanos no estudo circunscrito a uma experiência escolar pública enquanto espaço alternativo, no dizer de Sá (1987), para uma prática transformadora em Rondonópolis-MT.

c) E, ainda, demarcadas pelas tentativas de superação das análises crítico-reprodutivistas, indicando possibilidades de atuação no interior de uma instituição governamental como o Mobral nos Estados do Ceará, Pernambuco, Piauí e Sergipe, no período de 1984 a 1986 (Grangeiro, 1994).

Abordagens mais específicas embasam a construção do conhecimento pelos pesquisadores no levantamento de como a educação de jovens e adultos se inseriu entre as prioridades educacionais dos municípios (Di Pierro, 1996; Machado, 1997).

As mudanças metodológicas introduzidas por projetos político-pedagógicos são apresentadas relacionadas à democratização do ensino, cidadania ativa e emancipação das classes populares (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Camargo, 1996; Souza, 1994). Tais mudanças ocasionam impasses, e as perspectivas das experiências no interior das estruturas oficiais de ensino surgem indicadas como conflitos no aparelho do Estado (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Grangeiro, 1994; Souza, 1994). A flexibilização das estruturas em confronto com relações hierárquicas de poder aparece como propiciadora do aprendizado administrativo-político por parte dos agentes públicos, bem como dos grupos populares organizados (Di Pierro, 1996; Machado, 1997).

A democratização do ensino permite a construção de uma proposta curricular contrária à das listas de conteúdos, rompendo-se com a cópia do ensino fundamental regular (Machado, 1997; Di Pierro, 1996; Sá, 1987; Camargo, 1996).

Indicação dos aspectos críticos da educação de jovens e adultos, incorporação ao sistema educacional, atendimento da demanda, financiamento, carreira e formação de professores, cooperação com as demais esferas de governo, mecanismos de relacionamento entre governo e sociedade civil são analisados em conjunto por Di Pierro (1996) e se fazem presentes com menor ou maior ênfase nas demais dissertações.

Estão presentes os esforços em contextualizar as experiências dentro de um processo mais amplo das iniciativas em Educação de Jovens e Adultos; conquanto os limites municipais não facilitem generalizações, tais experiências são retomadas a partir da revisão das estratégias e da revalorização da EJA no contexto das necessidades educativas, da constituição de governos locais emergentes, das características de descentralização e desconcentração do ensino (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Camargo, 1996; Souza, 1994), no contexto de mudança tecnológica e de globalização econômica e cultural (Di Pierro, 1996).

Referencial Teórico

Os referenciais teóricos, quando informam sobre a trajetória histórica da educação popular, indicam a presença de autores como Vanilda Pereira Paiva, Sérgio Haddad, Eduardo García-Huidobro (Di Pierro, 1996; Machado, 1997), Celso de Rui Beisiegel (Di Pierro, 1996), Maria Teresa Canesin, Gaudêncio Frigotto, Peixoto Filho, Luiz Eduardo Wanderley, Pierre Furter, Sylvia Schmelkes (Machado, 1997) e Paulo Freire (Machado, 1997; Camargo, 1996; Sá, 1987).

A elaboração sobre o significado e o papel da escola na sociedade de classes, bem como a sua articulação com relações sociais mais amplas, encontra em Antônio Gramsci o seu principal referencial (Sá, 1987; Grangeiro, 1994; Souza, 1996); as análises estruturais e superestruturais se referenciam a Karl Marx (Grangeiro, 1994). A inexistência de neutralidade em educação remete a Gaudêncio Frigotto e a seus conceitos de politecnicidade (Grangeiro, 1994).

A discussão sobre as relações de diálogo destaca autores como Paulo Freire, Leontiev, Miguel Arroyo, Michel Foucault; e sobre a função ideológica das políticas públicas de educação de jovens e adultos destaca Haddad, Hugo Lovisoló (Machado, 1997; Di Pierro, 1996) e Terezinha N. J. Mendonça de Paiva (Di Pierro, 1996).

As diferentes racionalidades político-ideológicas que norteiam os processos de descentralização em educação, seus domínios (econômico-financeiro, administrativo, pedagógico-curricular) e as estratégias (regionalização, municipalização, nuclearização e privatização) apontam Juan Casassus, Ricardo Hevia Rivas, Thereza Lobo e Vicente Rodriguez (Di Pierro, 1996).

Metodologias de Pesquisa

Os trabalhos analisados se caracterizam, em sua maioria, por serem pesquisas empíricas de verificação, com ênfase nos estudos de caso (Di Pierro, 1996; Sá, 1987; Souza, 1994; Camargo, 1996; Machado, 1997), valendo-se ainda de técnicas de pesquisa qualitativa, ao se aplicar questionários a técnicos, professores e alunos e realizar entrevistas estruturadas e semi-estruturadas (Machado, Di Pierro, Grangeiro, Camargo). A pesquisa de Grangeiro se apresenta como relato de experiência e estudo avaliativo, como a de Souza, atuando na intersecção do estudo de caso e do relato de experiência. A referência à experiência vivida ainda se faz presente nas considerações de Sá e Machado, resultando na observação do objeto de investigação em reuniões e salas de aula (Di Pierro, 1996).

O tratamento dos dados coletados nos remete à contradição existente nas análises entre a reprodução e a transformação social (Grangeiro).

O levantamento bibliográfico de documentos e estatísticas oficiais foi utilizado pela maior parte dos pesquisadores na reconstituição histórica e na caracterização dos programas e projetos de EJA (Di Pierro, Machado, Grangeiro, Souza). Jornais, artigos e outros registros são analisados, categorizados como documentos que oportunizam o conhecimento conjuntural (Souza).

Há indicações de instrumentos de pesquisa assentados nos trabalhos de Marli André e Menga Lüdke (Machado, Camargo e Di Pierro).

A discussão da proposta educacional do Partido dos Trabalhadores encontra em Moacyr Gadotti e Ana Maria Saul os seus fundamentos (Camargo, 1996), além de Canesin, Alberto Damasceno, Di Pierro, Mindé Badauy Menezes (Machado, 1997). A análise documental e da legislação se torna referencial obrigatório para o estabelecimento da estrutura e funcionamento dos projetos e programas de EJA (Di Pierro, 1996; Machado, 1997; Sá, 1987; Grangeiro, 1994; Souza, 1994).

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As pesquisas indicam os problemas da educação de jovens e adultos evidenciados por pesquisas anteriores, como as de Sérgio Haddad, Vanilda P. Paiva, Celso de Rui Beisiegel, tornadas clássicas nessa modalidade de educação. A questão da marginalidade de EJA na estrutura educacional em qualquer nível de sua oferta pública ressurgiu como situação crítica a ser superada entre todas as dissertações pesquisadas.

Há indicações que apontam a participação popular em co-gestão com os órgãos estatais como indícios de maior permeabilidade do poder local (Di Pierro, 1996) ou resultantes da vontade

política diferenciada das orientações pedagógicas do Partido dos Trabalhadores e de seus aliados em governos democráticos-populares (Machado, 1997; Camargo, 1996 e Souza, 1994).

O reconhecimento da vontade política como promotora de inovações na educação de jovens e adultos remete-nos às concepções ideológicas e metodológicas componentes do acervo referendado à Educação Popular, pela qual a ação educacional de qualidade passa, sem sombras de dúvidas, pela ação educativa transformadora, adequada às necessidades da população atendida e concebida como de essencial importância para o avanço da democratização das oportunidades educacionais e da vida societária como um todo (Di Pierro, Sá, Camargo, Machado, Souza, Grangeiro).

Assim, estabelecem-se relações entre o fazer pedagógico e o fazer político, desnudando-se os múltiplos vínculos entre a educação e a organização do poder na sociedade e no âmbito dos aparatos do Estado (Di Pierro e Machado). Seria um jogo contraditório “entre aquilo que se deseja manter e aquilo com o qual se quer romper” (Machado, 1997, p. 19).

As experiências analisadas não se constituíram *proposições de massas* ou expansão do atendimento; a preocupação com a qualidade (Machado) e a extensão à população mais pobre das cidades (Di Pierro) caminhou no sentido de superação das deficiências materiais e pedagógicas (Souza). Entretanto, colocam o desafio de aprender com e no processo, em um confronto entre as formas mais flexíveis de estruturação do ensino de jovens e adultos e as relações hierarquizadas do poder que refluem sobre o trabalho pedagógico, burocratizando-o (Machado) e resultando na falta de diversificação capaz de interpor-se aos mecanismos de exclusão e seleção instalados na sociedade e no sistema escolar (Di Pierro).

Uma dupla matriz teórico-metodológica se faz presente e cuja síntese resulta dos vínculos e aproximações entre a educação popular e o construtivismo sociointeracionista, incidindo sobre o currículo “em que os conteúdos significativos de ensino são referidos à cultura popular, à experiência de vida dos educandos e às temáticas que animam os movimentos sociais locais” (Di Pierro, p.110).

Sá (1987), em suas análises, indica a superação de uma ação pedagógica atrelada ao domínio dos grupos hegemônicos. Por sua vez, Grangeiro (1994) aponta o técnico/educador e o seu compromisso com as camadas populares; este compromisso, na visão de Camargo (1996), será capaz de garantir os interesses e direitos dos cidadãos. Di Pierro (1996) e Machado (1997) demonstrarão que tais interesses conduzem a propostas de educação continuada. O reconhecimento das limitações está presente em Souza (1994), resultando na compreensão de um serviço de caráter transitório, produto das atuais condições de seletividade do sistema de ensino.

Há nas ações dos governos democrático-populares indícios de superação da visão mercantilista e utilitária de EJA (Machado). As pesquisas aqui investigadas indicam a superação da concepção compensatória da educação de jovens e adultos e das possibilidades da Educação Popular no âmbito do Estado que nos remete a considerar sobre a novidade pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros, Estado e sociedade civil.

Ao associar positivamente a educação básica à conscientização e participação política dos cidadãos, o ideário da educação popular e sua histórica associação à alfabetização de adultos contribuíram para que os governantes conferissem à EBJA uma importância relativa na política educacional do município estudado. Expressa-se aí a combinação de interesses políticos e educativos do Estado em assegurar sua legitimidade perante os setores populares, impulsionando sua participação, mobilização e formas de organização em uma conjuntura de ativação política. (Torres, 1983, apud Di Pierro, 1996, p. 108).⁴

⁴ O município estudado é o de Porto Alegre-RS.

Anexo 1

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.1

História da Educação de Jovens e Adultos

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
BARROS, Francisco A. Góis	1995	Dissertação	UFPB	<i>Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961-1964 – uma reconstituição histórica.</i>	– Analisa o MEB, estabelecendo sua atuação no início dos anos 60.
CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima	1987	Dissertação	UFPB	<i>Política educacional do Estado brasileiro sobre o ensino supletivo: 1961-71.</i>	– Analisa as ações do Estado relacionadas à reprodução do <i>status quo</i> .
DORNELES, Malvina do Amaral	1990	Dissertação	UFRGS	<i>O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo.</i>	– Procura transpor a dicotomia entre a concepção de Estado e prática cotidiana, demonstrando a interação entre políticas públicas e as demandas sociais.
OLIVEIRA, José Luiz	1989	Dissertação	lesae/FGV	<i>As origens do MOBREAL.</i>	– Vincula a educação liberal e a tecnicista a fases do desenvolvimento do capitalismo e atribui a constituição do Mobral parcialmente às pressões internacionais.
PEIXOTO FILHO, José Pereira	1986	Dissertação	lesae/FGV	<i>A travessia do popular na contradição da educação.</i>	– Reflete sobre as relações existentes entre Estado, educação e desenvolvimento social.
SOARES, Leôncio José Gomes	1995	Tese	USP	<i>Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas.</i>	– Compara a Campanha de 1947 e a implantação do ensino supletivo/1971, demonstrando que as demandas populares imprimiram novas características às ações do Estado.

Anexo 2

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.2

Políticas Públicas Recentes de EJA

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
BASTOS, João Baptista	1986	Tese	UFRJ	<i>O ensino supletivo: análise crítica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Procura desvendar o aspecto político do ensino supletivo, analisando sua legislação definida no período de 1970 a 1972. – Compreende o ensino supletivo como um mecanismo de exclusão.
ESAÚ, Marília Alves Pedrosa	1989	Tese	PUC-SP	<i>Apesar das amarras, há vida na escola: uma leitura da escola formal feita a partir das falas dos alunos do ensino supletivo – modalidade suplência de 2º grau.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Tenta elaborar uma teoria educacional partindo do discurso dos alunos de quatro escolas particulares de 2º grau supletivo.
HADDAD, Sérgio	1991	Tese	USP	<i>Estado e educação de adultos (1964-1985).</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Investiga em que medida o Mobral e o ensino supletivo pelo Estado autoritário contribuiu para o movimento de democratização de oportunidades educacionais no período de 1964 a 1985. – Realiza um perfil da educação de jovens e adultos via cursos, rádio, TV e exames, buscando uma síntese do papel do Estado nesta oferta.
OLIVEIRA, Raimundo Nonato de	1996	Dissertação	UFPB	<i>Ensino supletivo: espaço de incorporação do “popular” e gestação de um saber crítico-transformador?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Estuda o cotidiano de uma escola de ensino supletivo, o processo didático-pedagógico, a atuação do educador e suas condições de trabalho.
PEIXOTO FILHO, José Pereira	1994	Tese	UFRJ	<i>A educação básica de jovens e adultos: a trajetória da marginalidade.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Confronta diversos discursos e práticas político-pedagógicas para compreender as razões dos sucessos e fracassos da educação de adultos. – Afirma não haver diferenças nas propostas didáticas do ensino formal e não formal.
RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira	1990	Dissertação	PUC-SP	<i>A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização? Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – A partir do estudo da evasão, reflete sobre caminhos para um processo efetivo de democratização da educação básica de jovens e adultos.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
SILVA, Cenira Maria Berbert Aires da	1995	Dissertação	UnB	<i>Ensino supletivo no Tocantins: Projeto Palmas – intenção x realidade.</i>	– Avalia a implantação e o desenvolvimento do Projeto Palmas, comparando a intenção com a realidade.
SOUSA, Rosa Maria Auxiliadora Moreira de	1991	Dissertação	UFCE	<i>Ensino supletivo: os fatores político-ideológicos que permeiam sua prática pedagógica.</i>	– Critica a política do ensino supletivo materializada no Programa de Educação Básica (PEB), correspondente às séries iniciais do ensino fundamental.
SOUZA, Maria de Fátima Matos de	1998	Dissertação	Unimep	<i>Estado e políticas de educação de jovens e adultos.</i>	– Discute as iniciativas da União a partir de 1985, quando da extinção do Mobral, alertando com relação à descontinuidade dos programas de educação de jovens e adultos.

Anexo 3

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.3

Alfabetização

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
HENRIQUES, Marilda de Jesus	1988	Dissertação	UFRJ	<i>Programa de educação juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes.</i>	– Descreve e avalia o Programa de Educação de Jovens desenvolvido nos CIEPS do Rio de Janeiro.
IDE, Iolanda Toshie*	1993	Dissertação	Unicamp	<i>Congresso brasileiro de Alfabetização – 1990: explicitação de suas teses.</i>	– Analisa as teses aprovadas no Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em São Paulo em 1990.
MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo	1991	Dissertação	Unicamp	<i>De alfabetização e alfabetizações: a busca do possível.</i>	– Analisa as políticas de desenvolvimento social, as práticas de alfabetização e a identidade lingüística de trabalhadores rurais e da construção civil em Goiânia.
SARAIVA, Maria Inês Martins	1998	Dissertação	UFF	<i>Histórias de vida e outras histórias: narração e memórias na alfabetização de adultos.</i>	– Opera com os conceitos de experiência e narração de Walter Benjamin, para analisar a experiência do Programa Municipal de Alfabetização Permanente de Cabo Frio-RJ.
SCOMAZZON, Rosa Lúcia Grassi	1991	Dissertação	UFRGS	<i>Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores e alunos.</i>	– Pesquisa-ação que analisa experiência piloto de alfabetização de jovens e adultos realizada em Porto Alegre no início da gestão municipal 1989/1992.

* Não dispondo a equipe de exemplar da tese, a análise foi feita com base no resumo disponível no CD-ROM ANPed (1999).

Anexo 4

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.4

Centros de Estudos Supletivos (CES)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALVES, Mário Luiz*	1991	Dissertação	UFSM	<i>A educação de adultos através do ensino supletivo: a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados-MS.</i>	– Estuda a experiência do CES de Dourados-MS, revelando práticas, normas e objetivos similares ao ensino regular.
AVELAR, Aydé Márcia Castilho	1987	Dissertação	UFSCar	<i>Ensino supletivo: realidade e representação.</i>	– Confronta os discursos oficial e dos agentes que participaram da experiência do CES de Cuiabá-MT no período de 1972 a 1986.
BROGGIO, Antônio Celso	1998	Dissertação	Unimep	<i>Educação supletiva: uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva Prof. Antônio José Falcone, em Piracicaba.</i>	– Avalia o CES de Piracicaba no período de 1992 a 1997, para compreender a discrepância entre a educação oferecida e o perfil do usuário.
FEIGEL, Zilda	1991	Dissertação	UFRJ	<i>Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos.</i>	– Estudo comparativo da evasão e promoção em dez escolas do Rio de Janeiro, que realiza uma avaliação dos CES em face da aprendizagem, do fracasso escolar e do ensino individualizado. – Conclui que o atendimento personalizado reduz a evasão.
MATTOS, Olga Maria Silva	1992	Dissertação	PUC-SP	<i>A educação de adultos no Estado do Paraná: a experiência pedagógica dos CES e dos NAES.</i>	– Analisa a difusão dos CES e dos NAES no Paraná no período de 1990 a 1992, indagando criticamente seu alcance como instrumento de inovação educacional.
RIBEIRO, Francina Maria Monteiro	1990	Dissertação	UFRJ	<i>A proposta curricular de História do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia.</i>	– Analisa o currículo de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da disciplina de História dos CESU em Minas Gerais.
TORRES, Eliane Aparecida	1997	Dissertação	Unicamp	<i>Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo.</i>	– Analisa a gênese e o perfil dos CES criados no Estado de São Paulo entre 1980 e 1994.
PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão	1988	Dissertação	UFRN	<i>CES: a escola supletiva em Natal-RN nos anos 70.</i>	– Analisa a implantação do primeiro CES do Nordeste, em Natal-RN, na década de 70, assinalando a substituição de experiência de educação popular por uma concepção técnico-burocrática de educação de adultos.

* Não dispondo a equipe de exemplar da tese, a análise foi feita com base no resumo disponível no CD-ROM ANPEd (1997).

Anexo 5

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA IV.5

Ensino Regular Noturno

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ARRAIS, Cristiane Holanda	1994	Dissertação	UFCE	<i>Trabalho e escola noturna: uma experiência de ensino fundamental para os trabalhadores.</i>	– Analisa o ensino noturno como espaço de construção da educação para as classes trabalhadoras, desde uma experiência realizada em Fortaleza-CE.
BITES, Maria Francisca de Souza C.	1992	Dissertação	UFG	<i>O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico.</i>	– Estuda a evasão em Goiânia-GO e conclui que o ensino noturno está destituído de organização e pedagogia próprias.
GONÇALVES, Rose Mary Gimenez	1992	Dissertação	UFPR	<i>O curso de educação geral noturno no segundo grau regular: o controvertido acesso à educação – uma experiência paranaense.</i>	– Analisa a reestruturação do ensino de 2º grau noturno no Paraná de 1989 a 1990 e constata a baixa produtividade do ensino numa amostragem de estabelecimentos.
RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza	1992	Dissertação	UFU	<i>Estudo fenomenológico do ensino aprendizagem na escola noturna: casuística de evasão e repetência.</i>	– Estuda a evasão em Ituiutaba-MG e conclui que o ensino noturno está descomprometido com o projeto existencial do aluno-trabalhador.
RODRIGUES, Eduardo Magrone	1994	Dissertação	UFRGS	<i>Evasão escolar no ensino noturno de segundo grau: um estudo de caso.</i>	– Estudo de caso em Porto Alegre-RS, no período de 1992 a 1993, que trata da evasão escolar.
SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira	1988	Dissertação	PUC-SP	<i>Ensino regular em período noturno da rede pública do Estado de São Paulo: um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução.</i>	– Analisa a reestruturação técnica, administrativa e pedagógica do ensino noturno paulista, entre 1983 a 1985.

Educação popular

Marcos José Pereira da Silva *

As 24 pesquisas que se referem ao Tema V – *Educação Popular* – foram agrupadas, pela semelhança dos problemas abordados, em três subtemas: o primeiro, com nove dissertações, discute a participação e autonomia dos movimentos sociais em projetos de Educação de Jovens e Adultos nas parcerias entre Estado e sociedade civil; o segundo subtema, com 12 trabalhos, refere-se à educação para a cidadania, aquela que se processa nos movimentos sociais ou que têm como objetivo a formação da consciência crítica do cidadão; o terceiro subtema refere-se à educação popular na primeira república. Essas pesquisas se encontram relacionadas nos Anexos 1, 2 e 3, segundo o subtema e por ordem alfabética dos autores.

A maior parte da produção teórica (cerca de 50% do total) provém da Região Sudeste, especificamente do eixo Rio-São Paulo. Em segundo lugar, com cerca de 30%, vem a Região Nordeste. Em terceiro lugar, com cerca de 20% da produção teórica, está a Região Sul, sendo que todos os trabalhos são oriundos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Outra característica do conjunto da produção teórica desse tema é que três visões predominantes na trajetória da EP de 1960 a 1998 estão retratadas pelas 24 dissertações e teses analisadas.

Para alguns autores, a EP seria aquela organizada pelo sistema formal de ensino, que é destinada às classes populares, de caráter universal, ou seja, acessível a todas as pessoas. Para essa visão, a educação oferecida pelo Estado reflete, sobretudo, as idéias da classe dominante, mas não exclusivamente.

A principal autora mencionada nessa posição é Paiva (1983, 1984). Outros autores, porém, realçam o caráter político da EP na perspectiva da construção do poder popular a partir do saber das classes dominadas. As práticas educativas se dariam fora do âmbito do Estado para o desenvolvimento de uma democracia popular de modelo socialista. Como principais autores que argumentam sobre essa posição são destacados Brandão (1984a, 1984b) e Garcia (1984).

Uma outra visão centra seus esforços em analisar o que propõem os programas de EP promovidos pelo Estado ou pela sociedade civil. Para os autores que vêm a EP desse ponto de vista, o que define se um programa pode ser caracterizado como de EP são seus propósitos, se facilitam as transformações necessárias para a melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Essa posição também considera o Estado capitalista como palco de lutas entre as classes sociais, e a escola está situada em meio a essa disputa. As organizações e movimentos de classe realizam EP quando desenvolvem atividades voltadas para os seus interesses de classe. O principal expoente dessa posição, mencionado pelas pesquisas, é Wanderley (1984).

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SUBTEMA V.1 – PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM EJA

Principais Problemas Abordados

As nove dissertações que versam sobre participação e autonomia dos movimentos sociais em projetos de educação de jovens e adultos nas parcerias entre Estado e sociedade civil debatem os limites e possibilidades dessas parcerias; elas analisam fundamentalmente como a sociedade civil está ampliando seus espaços de participação e afirmando novos direitos.

O Estado é mencionado como espaço em disputa. Nas políticas de educação e especificamente nos programas analisados, a relação entre Estado e sociedade civil demonstra várias possibilidades: pode haver manipulação dos movimentos por parte do Poder Público ou favorecer a formação de um espaço público democrático e contribuir para a construção de uma pedagogia do poder.

Os textos tratam de dois problemas centrais, tomando-se por base seus objetivos. A primeira problemática circunscreve-se em discutir os limites e possibilidades das experiências de educação popular em parceria com o Poder Público.⁵ Debatem essa questão: Albuquerque (1988), Alvarenga (1991), Andrade (1993) e Neptune (1989).

Albuquerque (1988), analisando os efeitos da prática de educação desenvolvida pelo Projeto Rondon em uma favela da periferia de Fortaleza na área do Parque São Miguel, demonstra que há diferença entre a ideologia veiculada pelo Projeto Rondon e o que efetivamente fazem os agentes que atuam na favela. O saber produzido na relação entre esses agentes e comunidade permite, de algum modo, a transformação da realidade. Este trabalho pontua a necessidade de olhar o Estado não de modo monolítico, pois seus agentes podem pensar diferentemente da orientação política mais geral.

Alvarenga (1991) e Andrade (1993) têm como objeto de estudo o Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense. Alvarenga (1991) investiga em que medida o Projeto de Educação Básica contribui para o desenvolvimento da cidadania, centrando seus estudos no Projeto de Educação Básica desenvolvido pela Associação de Moradores do Bar dos Cavaleiros em convênio com a Fundação Educar/UNICEF. Andrade (1993) também analisa os limites e possibilidades da relação contraditória entre Estado e movimento popular, assume o desafio de reconstruir a trajetória do *Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense*, direcionado a jovens e adultos analfabetos, desenvolvido também pela Fundação Educar, e dá conta desse desafio...

através de uma sistematização crítica que possibilite a análise do trabalho político-pedagógico que foi desenvolvido entre o Poder Público e entidades representativas dos movimentos sociais, priorizando uma abordagem que valorize a interpretação dos atores-autores deste processo. (Andrade, 1993, p. 15).

Neptune (1989), por sua vez, vincula as práticas político-pedagógicas realizadas nos Centros Polivalentes de Educação e Cultura – CEPECs como subversão à ordem estabelecida e construção da cidadania. A experiência analisada não está vinculada à alfabetização de adultos, mas, antes, à formação política das pessoas que executavam atividades nos bairros. A autora destaca que houve um trabalho de formação política envolvendo a comunidade local. O caráter desse trabalho de formação política é circunscrito à participação nas atividades do projeto.

A segunda problemática é sobre o aspecto pedagógico do processo de participação política (Mejia, 1994). O tema maior onde está ancorado este debate reside em como se dá a construção de uma pedagogia democrática do poder. Os autores analisam a pedagogia questionando em que medida ela possibilita a construção de um projeto político de emancipação e situam as contradições dos programas de alfabetização tendo como referência a idéia de uma pedagogia democrática na construção da relação de parceria entre movimentos populares e governos municipais democráticos e populares (Pontual, 1995; Rosas, 1996; Sales, 1998; Santos, 1992; Silva, 1994).

⁵ Este foi durante muito tempo um tema bastante debatido pela EP. Em um primeiro momento, buscou-se demarcar posições, estabelecer mais os limites da relação entre EP e Estado. O referencial bastante utilizado por esses trabalhos aqui estudados é Paiva, 1984. Os estudos aqui analisados partem desse referencial, entretanto acrescentam problemas mais vinculados às experiências de relação entre Estado e sociedade civil, destacando limites e possibilidades.

Os estudos demarcaram que durante os períodos em que perduraram os governos municipais mais abertos à participação popular, no discurso e nas iniciativas, as parcerias tenderam mais para incorporar uma preocupação com o desenvolvimento de uma pedagogia da participação que considera a importância dos movimentos sociais.

Pontual (1995) analisa os desafios pedagógicos na relação de parceria entre movimentos populares e governos municipais e os aprendizados que tiveram as entidades e movimentos populares no processo de construção dessa parceria, tendo como objeto de estudo o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo. Define, como objetivo,

verificar se houve uma mudança de qualidade na relação das entidades e movimentos populares, dedicados à alfabetização de jovens e adultos, com o poder público. Procuramos verificar o impacto da relação de parceria tanto quanto aos temas pautados pelos movimentos quanto em relação à prática dos mesmos. (Pontual, 1995).

Rosas (1996) analisa como o sucesso e o fracasso escolar estão presentes na experiência da *Proposta Teimosia*, projeto de alfabetização de jovens e adultos na rede municipal do Recife. O sucesso está imediatamente vinculado à participação popular e ao contexto democratizante, em que o Poder Público aposta em uma relação diferenciada com os movimentos sociais. O fracasso e o sucesso atrelam-se às condições de funcionamento das escolas.

Sales (1998) coloca uma questão que ressalta uma bipolaridade: analisa se o movimento popular se fortalece ou é cooptado na relação de parceria com o Poder Público municipal para a realização do Movimento de Alfabetização de Adultos – Mova.

Santos (1992) e Silva (1994) têm como objeto de estudo grupos envolvidos com educação popular na gestão popular do Recife no período 1985-1988. Santos (1992) analisa a relação do Estado com movimentos sociais urbanos, considerando-a como mutuamente determinante. Investiga as relações entre a prefeitura da cidade do Recife e o movimento de bairro, através de um projeto de educação de jovens e adultos realizado em convênio com a Universidade Federal de Pernambuco.

Silva (1994), por sua vez, sistematiza o processo de organização e mobilização dos grupos envolvidos com a EP. Ao identificar as estratégias de intervenção política e educativa dos grupos populares, analisa os avanços, impasses e retrocessos dessas práticas ante o Estado.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As conclusões indicam um caminho com possibilidades e limites nas parcerias entre organizações sociais e Estado. Para alguns autores, ficam evidentes duas recomendações ao Poder Público: 1) que reafirme o que já assegura a Constituição de 1988, para a qual educação é um direito de todos e todas; 2) avalie as experiências anteriores, para não partir sempre do zero, gastando fortunas sem levar em consideração os erros e acertos de experiências passadas (Andrade, 1993).

O processo educativo analisado contribuiu para formar pessoas críticas, que valorizam o pensamento popular e superam o dualismo entre bem e mal:

um processo educativo que realmente contribua para formar educadores e educandos que “pensem, no sentido filosófico, ou seja, problematizem, questionem, não aceitem as informações simplesmente como definitivas, que recoloquem a questão ética em dimensão pessoal, privada e política, deve estar preocupado com a ampliação do universo de cada cidadão e valorizar as relações, o simbólico, a cultura, o cotidiano e sentimentos presentes nesse processo”. (Andrade, 1993, p. 97).⁶

⁶ A autora está citando Pessanha, J.A.M. (1989, p. 32).

Alvarenga (1991) conclui, por sua vez, que é difícil constatar o êxito ou não de uma proposta de construção da cidadania, porque é difícil buscar dados:

Ao darmos início às entrevistas com os grupos de alunos, defrontamo-nos com as primeiras decepções, que nos fizeram, a princípio, temer pelo possível esvaziamento do conteúdo da pesquisa, pois dos 35 alunos entrevistados muitos não conseguiram sequer nomear as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de suas vidas. (Alvarenga, 1991, p. 102).

Os poucos dados que Alvarenga (1991) conseguiu mostram que os educandos têm uma expectativa diferente da que os educadores têm em relação à educação. Os educandos buscavam a escola como meio de ascensão social; para os educadores e membros das associações de moradores, a educação extrapola seu fim de alfabetizar e possibilita aos indivíduos a participação na associação e na luta pelos seus direitos. Na própria comunidade pesquisada, poucos alunos se integravam à associação. Como possíveis causas está o que a autora chama de “democracia” liberal-burguesa. A autora conclui que “o ‘Projeto Baixada’ não conseguiu ajudar, a curto prazo, para a superação dessa concepção ingênua e revestida pela visão burguesa sobre a educação” (Alvarenga, 1991, p. 104).

Outras pesquisas ressaltam mais o aspecto político na relação com o Estado. Quando há vontade política, é possível desenvolver práticas educativas que apontam para uma sociedade justa e igualitária. A descontinuidade da experiência por parte da administração municipal que sucedeu a que iniciou o projeto de educação popular demonstra falta de vontade política (Neptune, 1989) e prejudicou o andamento dos projetos iniciados (Pontual, 1995; Rosas, 1996).

Sales (1998) nos afirma que na experiência do Mova há brechas para fortalecer ou cooptar os movimentos sociais. O Mova pode contribuir para o fortalecimento dos movimentos quando abre espaço nas comunidades que pode ser ocupado pelo movimento organizado. A cooptação pode se dar quando o poder público repassa recursos e monitora a execução dos programas.

Silva (1994) afirma que a participação popular tem sempre um vínculo com projetos políticos e ideológicos delimitados por interesses concretos. Constata que há contradições nas práticas dos programas desenvolvidos junto às organizações populares. Pode haver manipulação dentro das próprias organizações populares, onde os mais informados têm mais poder do que os menos informados. Além disso, a instância de legitimidade das experiências dos grupos populares é a sociedade civil e não o Estado, que tende a continuar aprofundando a dominação capitalista.

Santos (1992) enfatiza mais os limites na relação com o Estado. O autor afirma que é difícil a consolidação de um projeto popular, tendo em vista o contexto histórico, econômico, político e social. Problemas observados também em outros projetos que não se propõem ser populares estão presentes no projeto analisado, tais como a evasão e a pouca articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos e a prática pedagógica. O que foi objeto da pesquisa, a relação entre movimento de bairro e projeto de educação de jovens e adultos, também carece da devida articulação. A autora ressalta como aspecto positivo o convênio com a universidade, que possibilitou avanços teóricos importantes na clareza conceitual.

Há outros autores que não desconsideram os limites, mas localizam possibilidades. Para esses autores, o Estado deve ser considerado essencialmente como um espaço em disputa de projetos. Deste modo, os conflitos que se dão na sociedade também estão sendo travados no Estado. Chega-se a essa conclusão quando se considera que houve um aprendizado carregado de contradições tanto para os movimentos e entidades que participaram das experiências de parceria com o Estado quanto para as pessoas que estiveram à frente dos órgãos de governo. Foi possível quebrar entraves da máquina pública que dificultavam a parceria entre movimento popular e Poder Público (Pontual, 1995). Em outra pesquisa, a conclusão é que o trabalho mediado pelo Estado revelou várias possibilidades contraditórias. Foi possível o comprometimento dos agentes do Projeto Rondon com a organização dos grupos populares. Houve uma troca de saber entre ambos (Albuquerque, 1988).

SUBTEMA V.2 – EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Principais Problemas Abordados

Neste subtema estão agrupadas 12 pesquisas que debatem sobre a EP junto aos movimentos sociais, o que representa 50% do total da produção teórica sobre o tema. É neste subtema que está a única tese de doutoramento Moll (1998). Esses trabalhos reafirmam que a EP se dá mais claramente quando é realizada junto aos movimentos sociais ou quando constitui um espaço público democrático de interface entre Poder Público e comunidade. Nesse sentido, estão mais identificados com a visão de que a educação popular deve ser desenvolvida pelos movimentos sociais, na perspectiva de seu fortalecimento. Alguns chegam a opor educação formal à educação popular.

Embora esses trabalhos comportem uma abrangência temática nos seus objetivos, as 12 pesquisas foram classificadas a partir de três problemas fundamentais.

O primeiro problema abordado refere-se à formação dos educadores. Brito (1987), Christofolletti (1994), Fischer (1987) e Silva (1992) são autores que pesquisam sobre experiências de formação dos educadores.

Há uma expectativa de caracterizar a formação de educadores a partir da prática. Brito (1987) investiga sobre o papel do intelectual no processo de organização e interpretação das contradições sociais. Já Christofolletti (1994) investiga como a EP facilita a construção da cidadania e a transformação social através da modificação que opera na consciência dos seus educadores. Outra autora procura a relação entre o saber e o dirigir no trabalho dos agentes populares (Fischer, 1987). Outro modo de analisar o problema da formação dos educadores é descrevendo as possibilidades e limites; as crises, portanto, presentes nos seus trabalhos (Silva, 1992).

O segundo problema abordado é sobre as concepções e práticas de EP, tanto nos espaços de formação quanto junto aos movimentos sociais ou comunidades. Carneiro (1986), Fonseca (1996), Maciel (1986), Moll (1998), Silva (1996) e Stival (1988) pesquisam sobre concepções e práticas de EP. Debatem sobre a educação como prática social, portanto determinada também pelo contexto econômico e político (Carneiro, 1986). Buscam as matrizes discursivas presentes nos programas de formação de educadores populares do Instituto Cajamar⁷ (Fonseca, 1996). Analisam se as práticas educativas levam os participantes a desenvolver sua autonomia (Maciel, 1986). Situam a escola como espaço de participação na vida da comunidade (Moll, 1998). Discutem sobre os elementos constitutivos da política de formação do Partido dos Trabalhadores (Silva, 1996) ou o processo pedagógico-educativo desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST (Stival, 1988).

O terceiro bloco de preocupações está vinculado à discussão sobre os paradigmas e a teoria da EP. Aranha (1989) e Di Giorgi (1987) discutem mais exclusivamente esse tema: o primeiro procura entender como se dá a produção de conhecimento, elemento central do processo educativo; o segundo penetra nos paradigmas da EP e localiza duas posições divergentes a partir dos autores mais em evidência, Paulo Freire de um lado e grupo Nova e Clodovis Boff de outro.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

As conclusões apontam para o papel da educação popular na perspectiva da construção da cidadania. Há várias modalidades e intensidades diferentes. A escola ora aparece como

⁷ O Instituto Cajamar, também denominado INCA, foi fundado, em 17 de julho de 1986, por um corpo de sócios constituído de algumas lideranças do movimento sindical cutista, movimento popular, intelectuais e dirigentes do Partido dos Trabalhadores, todos eles com efetiva participação no processo de redemocratização do país que levou ao fim da ditadura (Fonseca, 1996, p. 24).

espaço onde é possível este tipo de educação (Moll, 1998), ora como reprodutora da ordem social vigente em oposição à educação informal, que passa de pai para filho (Carneiro, 1986).

Outras pesquisas concluem sobre a necessidade de um encontro entre o saber do educador e o dos sujeitos populares, para formar uma nova cultura no encontro entre agentes e movimentos – a teoria da transformação social vem de fora do mundo popular, e cabe a estes sujeitos assimilá-la. Isto faz com que o educador corra o risco de ser dominador, mas a sua contribuição será moldada pelo estágio em que se encontra o movimento, oferecendo um contraponto (Silva, 1992; Aranha, 1989; Stival, 1988).

As conclusões enfatizam o *como desenvolver* estas propostas de EP. Os animadores populares se formam na prática, entretanto, para não cair no pragmatismo e no espontaneísmo, faz-se necessária uma reflexão teórica e um aprofundamento sistemático deste processo de formação. Os autores afirmam que ação eficiente é ação refletida. Ademais, torna-se urgente recuperar a história do processo de organização e luta dos grupos populares, para evitar erros do passado. Há alguns limites mencionados nestes estudos: de uma parte, o processo de reflexão do papel dos agentes é realizado, em sua maioria, pelos próprios agentes, o que impede um olhar externo mais crítico; de outra, o enfoque das análises é, muitas vezes, restritivo (Brito, 1987; Fischer, 1987; Maciel, 1986).

A pesquisa que comparou duas experiências de educação popular – uma desenvolvida no âmbito do estado, outra no âmbito da igreja –, conclui que este segundo grupo ultrapassou os limites da ideologia do cotidiano, ao passo que o outro grupo, não (Christofoletti, 1994).

Há um espaço de atuação no qual prática pedagógica e política se encontram:

Vida comunitária e escola entrelaçam-se, com contradições e tensionamentos, constituindo interfaces pedagógicas e políticas nos encontros e confrontos entre este grupo da sociedade civil e o Estado. (Moll, 1998, p. 236).

Este encontro está delimitado por possibilidades e limites:

... a possibilidade da existência desta comunidade educadora define-se pela circulação de saberes; pela disposição pessoal e coletiva para resolução dos problemas concretos; pela participação; e pelo próprio patrimônio de vida comunitária a ser tematizado e evocado como elemento pedagógico. (Moll, 1998, p. 240).

Vai surgindo um outro tipo de aprendizagem, uma cultura comunitária, no diálogo crítico com o Estado:

... cruzar experiências educativas e culturais a partir do vivido pela comunidade; recuperar a memória dos movimentos de educação e cultura popular; e produzir formas novas nos processos de educação de adultos – no contexto da esfera pública e não-estatal – podem constituir-se como referências para movimentos que rompem com a descontinuidade, superem o centralismo do Estado e enraizem-se no mundo da vida da comunidade. (Moll, 1998, p. 243).

Em relação aos paradigmas da EP, Di Giorgi (1987) conclui que os autonomistas abandonam a discussão sobre o papel que o Estado desempenha na educação na sociedade capitalista, quando defendem a educação independente e autônoma para as camadas populares. Pretendem-se abrangentes, mas direcionam-se para a educação de adultos (Di Giorgi, 1987).

Fonseca (1996) conclui que a concepção e prática de educação popular do Instituto Cajamar tem uma peculiaridade, pois possibilitou a crítica ao modelo positivista de ler o marxismo como uma análise que não considera as mudanças. Na prática político-pedagógica do Instituto foram incorporados aspectos culturais e apoiaram-se na sociologia do trabalho e na psicologia social. "A incorporação de paradigmas da educação popular tiveram como consequência um distanciamento da educação oficial, da escolaridade." (Fonseca, 1996, p. 167).

Silva (1996) retoma Gramsci (1991), considerando que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica. Nessa perspectiva, a ação do Partido dos Trabalhadores também é pedagógica quando discute temas vinculados à vida dos militantes. Muitas vezes, o papel dos dirigentes fixa-se em dizer o caminho do que “ampliar a capacidade de crítica e de elaboração das bases” (Silva, 1996, p. 154).

SUBTEMA V.3 – EDUCAÇÃO POPULAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Principais Problemas Abordados

Os problemas abordados tratam, de um lado, da EP promovida por sindicatos ou organizações dos trabalhadores; de outro lado, focam as dificuldades das classes trabalhadoras quando, numa perspectiva liberal, a educação – segundo Souza (1991) – começa a se expandir.

Dois trabalhos abordam a EP a partir da história das lutas anarco-sindicalistas, ressaltando a participação do povo nas lutas por educação e suas expectativas. Demonstram a importância atribuída à escola já no início do século XX nas pautas de reivindicações dos operários, seja na tendência anarquista ou trabalhista (Trota, 1991; Correa, 1987).

Correa (1987) demonstra que as atividades de EP realizadas no período foram marcadas pelo ideário pedagógico libertário. Já se esboça como os trabalhadores, em determinados períodos da história, conduziram seu próprio processo educativo, em oposição ao clero e ao Estado. Trota (1991), ao analisar as tendências anarquistas e trabalhistas, constata a diferença entre ambas em relação à ação política concreta.

Retratando o mesmo período, Souza (1991) se propõe analisar os problemas, os valores e as lutas das classes populares em relação a democratização do ensino. A autora recupera a perspectiva das classes populares na década de 20, descrevendo o universo de relações e significados que envolvem as classes populares quando essas se referem à educação.

Principais Conclusões Presentes nas Pesquisas

A questão da autonomia cultural e da educação a partir dos interesses dos trabalhadores foi bastante trabalhada nas pesquisas. Os autores concluem que as escolas autônomas dos trabalhadores influenciaram uma cultura diferente junto aos militantes e estudantes do magistério. Essas escolas tencionaram com o sistema oficial de ensino e criaram laços para os trabalhadores lutarem contra a opressão (Correa, 1987).

Trota (1991) conclui que a educação adquiriu um caráter importante para as lutas operárias, assim como qualquer outra reivindicação trabalhista. De forma autônoma, sem esperar passivamente do Estado, o movimento constituiu suas alternativas de educação. Para os anarquistas, a educação popular adquiria mais um papel de contestação à ordem social e econômica vigente, enquanto que, para os trabalhistas, a educação estava circunscrita à disseminação da escola pública para os trabalhadores.

Souza (1991) chama a atenção para as condições precárias de vida na cidade. Pelas suas condições de exclusão, as classes populares buscam estratégias para participar na sociedade: constituem associações, organizam greves, etc. A educação popular é tomada pela autora como educação pública oferecida às classes populares de modo precário, reforçando a exclusão social. A escola cumpria um papel na seleção social, pois aos filhos da elite estava reservado o ensino normal e secundário, enquanto que, aos filhos das classes populares, apenas o ensino primário ou profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS EM RELAÇÃO AO TEMA

Questões bastante debatidas por estudos realizados a partir de outras áreas (como as Ciências Sociais) sobre o modelo de Estado e relação entre sujeito e estrutura são retomados sob o ponto de vista da Educação nas 24 pesquisas analisadas. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, algumas questões trabalhadas merecem ser destacadas:

a) Várias são as pesquisas que analisam a relação entre movimentos sociais e EJA. Para essas pesquisas, a Educação Popular consistiria em uma forma de os movimentos sociais se prepararem quanto ao saber para a participação na vivência em comunidade ou organização social. Surge de modo incipiente a discussão sobre uma pedagogia democrática do Poder Público. Algumas pesquisas a retratam de modo mais direto – como a de Pontual (1995), mas notamos que essa discussão ainda pode ser mais explorada, sobretudo na dimensão do poder local;

b) Algumas pesquisas descrevem como a participação popular, entendida das mais variadas formas, como parceria ou co-gestão de políticas públicas, pode assegurar o sucesso dos projetos de escolarização de jovens e adultos.

c) O conjunto das pesquisas sobre Educação Popular e EJA demonstra limitações para conclusões mais consistentes, aparentemente produto do pequeno número contemplado neste levantamento. Este fato, aliás, demonstra que o tema da Educação Popular, na sua relação com a EJA, perdeu importância em relação ao período anterior, dentro do campo da produção científica na área da educação.

d) Há que se notar, no entanto, um maior interesse da área em pesquisas que relacionam a Educação Popular com políticas públicas.

Anexo 1

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA V.1

Participação dos Movimentos Sociais em EJA

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ALBUQUERQUE, Maria Lucimar M. de	1988	Dissertação	UFCE	<i>Uma experiência de educação comunitária no contexto da política social do Estado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa os efeitos de uma prática de educação desenvolvida pelo Projeto Rondon em comunidade de favela da periferia de Fortaleza, na área do Parque São Miguel. – Verifica se o saber que está sendo produzido na prática pedagógica está voltado para a transformação da realidade desigual. – Realiza pesquisa participante com dois grupos da comunidade: um constituído pelos moradores e outro pelos agentes educadores do Projeto Rondon.
ALVARENGA, Márcia Soares de	1991	Dissertação	UFRJ	<i>A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição da cidadania: um estudo de caso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa em que medida programas de educação popular contribuem para a construção de projetos de cidadania. – Investiga o Projeto de Educação Básica desenvolvido pela Associação de Moradores do Bar dos Cavaleiros e conveniado com a Fundação Educar/Unicef até 1989.
ANDRADE, Eliane Ribeiro	1993	Dissertação	FGV	<i>Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa os limites e possibilidades da relação contraditória entre Estado e movimento popular. – Busca superar as análises macro incorporando uma abordagem que englobe o cotidiano de quem se dedica ao projeto. – Investiga o trabalho político-pedagógico desenvolvido pela Fundação Educar no Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense, direcionado a jovens e adultos analfabetos, durante os anos de 1986 a 1990. – Realiza estudo de caso entrevistando coordenadores, professores, alunos e documentos produzidos pelo MEC.
NEPTUNE, Jussara Bressan	1989	Dissertação	Unicamp	<i>CEPEC: a escola cidadã.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa como os Centros Polivalentes de Educação e Cultura – CEPECs – tornaram-se um espaço de construção da cidadania, subvertendo a ordem vigente. – Investiga a experiência que se deu no período de 1977 a 1982. – O estudo de caso investiga funcionários que se envolveram nos CEPECs. O trabalho com adultos estava voltado para preparação dos funcionários públicos, pais de crianças que estavam nesses Centros e a comunidade.

(conclusão)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
PONTUAL, Pedro	1995	Dissertação	PUC-SP	<i>Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do Mova-SP.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa a questão dos desafios pedagógicos na relação de parceria entre movimentos populares e governos municipais.– Investiga os aprendizados que tiveram as entidades e movimentos populares no processo de construção de parceria com o governo municipal, no Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo, durante os anos de 1989-1992.– Busca caracterizar a relação governo municipal e movimentos populares através de documentos e entrevistas com os sujeitos participantes da experiência do Mova.
ROSAS, Judy Mauria Gueiros	1996	Dissertação	UFPE	<i>Participação popular: a exclusão social na política de educação de jovens e adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Resgata a <i>Proposta Teimosia</i>, projeto de alfabetização de jovens e adultos na rede municipal do Recife nos anos de 1987 e 1988.– Focaliza a pesquisa em duas escolas, analisando as causas do fracasso escolar que persiste no projeto.
SALES, Sandra Regina	1998	Dissertação	UFF	<i>A relação sociedade política e sociedade civil no Mova de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa se o movimento popular se fortalece ou é cooptado na relação de parceria com o poder público municipal para realização do Movimento de Alfabetização de Adultos – Mova.– Entrevista membros do governo municipal, do movimento popular, monitores e alfabetizandos.
SANTOS, Mitzs Helena de Souza	1992	Dissertação	UFPE	<i>Educação de jovens e adultos: estudo de um projeto político-pedagógico.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa a relação entre Estado e movimentos sociais urbanos, investigando as relações entre a prefeitura da cidade do Recife – gestão 1985-1988 – e o movimento de bairro, por meio de um projeto de educação de jovens e adultos realizado em convênio com a Universidade Federal de Pernambuco.– Reflete sobre as dificuldades do projeto, tanto em termos qualitativo como quantitativo, a evasão e questões teórico-metodológicas.– Realiza pesquisa qualitativa, entrevistando 17 pessoas, e utiliza fontes documentais.
SILVA, Sônia Maria Cândido da	1994	Dissertação	UFPB	<i>O conceito de projetos populares de educação de jovens e adultos: a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985 a 1988).</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o processo de organização e mobilização dos grupos envolvidos com a Educação Popular, na cidade do Recife, de 1985 a 1988.– Debate sobre a dimensão pedagógica do trabalho político.– Investiga documentos produzidos pela gestão popular e grupos populares de educação de adultos.

Anexo 2

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA V.2

Subtema V.2 – Educação para a Cidadania

(continua)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
ARANHA, Felipe Soares	1989	Dissertação	UFMG	<i>Educadores populares e movimentos populares: relação de saber.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa a relação educação/movimentos populares, a partir da questão gnosiológica. – Realiza pesquisa teórica com os textos produzidos por educadores populares desde 1960.
BRITO, Laura Maria de Farias	1987	Dissertação	UFPB	<i>Animadores de comunidade em processo de formação.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa a questão da formação do educador popular a partir do processo educativo vivenciado pelos animadores de comunidade participantes do Programa de Formação de Animadores de Comunidade (Profac), promovido pela arquidiocese da Paraíba.
CARNEIRO, Ana Maria	1986	Dissertação	FGV	<i>Aprendizado da sobrevivência: trabalhadores rurais de Araçuaí (MG).</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Toma a educação dos trabalhadores rurais em Araçuaí como prática social e a analisa. – Estuda documentos e entrevista trabalhadores.
CHRISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes	1994	Dissertação	Unicamp	<i>Educação popular: facilitadora do processo de transformação social – uma leitura a respeito do movimento de consciência em educadores de adultos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa como a educação popular facilitadora do processo de transformação social acompanha e contribui para o movimento da consciência em seus educadores. – Estuda dois grupos que desenvolvem educação popular: um vinculado à Igreja Católica, em Rio Claro-SP; e outro pertencente ao Departamento de Ensino Supletivo (Desu) do governo estadual de Rondônia.
DI GIORGI, Cristiano Amaral G.	1987	Dissertação	PUC-SP	<i>O paradigma da educação popular e suas vertentes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta e analisa posições divergentes dentro do campo progressista da educação popular. – Realiza uma pesquisa teórica para estudar o paradigma da educação popular, tomado como não-formal, e afirma que ele se divide em duas vertentes: a racionalista, representada por Paulo Freire, e a irracionalista, representada pelo grupo Nova e Clodovis Boff.
FISCHER, Maria Clara Bueno	1987	Dissertação	UFRGS	<i>Do agente ao educador popular: reflexões sobre um trabalho popular.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analisa a relação entre saber e dirigir, na atuação de quatro agentes populares. – Estuda uma experiência realizada por esses agentes na Vila Fátima, periferia de Porto Alegre, no período de final de 1979 a início de 1985.

(continuação)

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
FONSECA, Maria Isabel	1996	Dissertação	PUC-SP	<i>Instituto Cajamar recuperando sua trajetória, visões e concepções de educação.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa as concepções de educação e as matrizes discursivas presentes na prática educativa junto aos movimentos sociais.– Descreve a experiência de formação política desenvolvida pelo Instituto Cajamar, no período de 1986 a 1994.– Estuda os relatórios produzidos por essa instituição e entrevista seus educadores e dirigentes.
MACIEL, Maria Helena Ribeiro	1986	Dissertação	UFPB	<i>A comunidade eclesial de base: um espaço para a educação popular.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa se nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) existe um espaço para prática educativa autônoma, para que os participantes desenvolvam sua capacidade de direção.– Estuda a CEB Açude das Pedras, em Itabaiana-PB.
MOLL, Jaqueline	1998	Tese	UFRGS	<i>Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa os processos educativos na trajetória de uma comunidade que luta pela conquista, permanência e manutenção da escola para os filhos.– Verifica nessa trajetória a construção de um espaço público democrático, sendo a escola o centro da vida coletiva no bairro Morro Alegre, uma comunidade na periferia da cidade de Porto Alegre-RS.– A autora entrevistou individual e coletivamente 47 pessoas e realizou relato de vida com seis pessoas.– Entre os entrevistados estão professores, funcionários, equipe diretiva, alunos e ex-alunos da escola, agentes do orçamento participativo, assessores do movimento comunitário e coordenação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (Seja).
SILVA, Carmen Sílvia Maria da	1996	Dissertação	PUC-SP	<i>Contribuições para uma análise da política de formação do Partido dos Trabalhadores – PT.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa os elementos constitutivos da política de formação do Partido dos Trabalhadores e sua relação com a educação popular.– Estuda a experiência de educação de militantes políticos a partir da elaboração partidária, no período de 1988 a 1993.– Pesquisou documentos do partido sobre formação política e entrevistou pessoas que participaram dos cursos de formação por ele organizados.
SILVA, José Barbosa da	1992	Dissertação	UFPB	<i>Assessoria e movimento popular: um estudo do Serviço de Educação Popular (Sedup).</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa os dramas das assessorias, explicitando seus limites, a relação intelectual e massas.– Estuda o Serviço de Educação Popular (Sedup), no período de 1981 a 1987.– Realiza 28 entrevistas com membros da equipe do Sedup e pessoas dos grupos de trabalhadores, lideranças sindicais e autoridades eclesiais.
STIVAL, David	1988	Dissertação	UFRGS	<i>O processo educativo dos agricultores sem-terra na trajetória da luta pela terra.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o processo pedagógico-educativo que se desenvolve no Movimento dos Sem-Terra – MST, na região do Médio e Alto Uruguai, no Rio Grande do Sul.

Anexo 3

PRODUÇÃO SOBRE O SUBTEMA V.3

Educação Popular na Primeira República

AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ASPECTOS EM DESTAQUE
CORREA, Norma Elisabeth Pereira	1987	Dissertação	UFRGS	<i>OS LIBERTÁRIOS E A EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: 1895-1926.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa as influências do movimento anarco-sindicalista e do ideário pedagógico libertário sobre a educação no Rio Grande do Sul, durante a Primeira República, no período de 1895 a 1926.– Estuda as experiências de EP protagonizadas pelos trabalhadores no período, usando como fonte documentos da época.
SOUZA, Rosa Fátima de	1991	Dissertação	Unicamp	<i>Classes populares e educação popular na Primeira República: problemas, valores e lutas.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa o processo de escolarização formal das classes populares em Campinas, na Primeira República.– Estuda os problemas, valores e as lutas das classes populares em relação ao período.– Pesquisa em documentos e entrevista pessoas que estudaram e lecionaram na década de 20.
TROTTA, Francesco	1991	Dissertação	PUC-RJ	<i>As correntes anarquistas e trabalhistas e a educação popular no Rio de Janeiro: 1888-1920.</i>	<ul style="list-style-type: none">– Analisa a EP desenvolvida pela classe trabalhadora através das tendências anarquistas e trabalhistas.– Estuda a diferença entre essas duas tendências em relação à educação no período de 1888 a 1920, no Rio de Janeiro.– Pesquisa em documentos da época.

Bibliografia

- ABRANTES, Wanda Medrado. *A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ.
- ALBUQUERQUE, Maria Lucimar M. de. *Uma experiência de educação comunitária no contexto da política social do Estado*. Fortaleza, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFCE.
- ALMEIDA, Elizabeth Gomes de. *Na relação escola-trabalho, o sonho que ainda permanece: um estudo sobre a representação que os alunos da Suplência II da rede municipal de ensino fazem da socialização escolar*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) – USP.
- ALMEIDA, José Luiz V. de. *A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80*. Campinas, 1988. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. *O Projeto Noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar*. São Paulo, 1992. Tese (doutorado) – PUC-SP.
- ALVARENGA, Márcia Soares de. *A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição da cidadania: um estudo de caso*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- ALVARIM, Vânia Maria de Sousa. *Escola noturna: sonhos e lutas dos trabalhadores*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFF.
- ALVES, Maria José Soares. *Educação de jovens e adultos via supletivo: uma análise de módulos de ensino, adotados nos Centros de Estudos Supletivos – CES (5ª a 8ª série), no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – UERJ.
- ALVES, Mário Luiz. *A educação de adultos através do ensino supletivo: a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados-MS*. Santa Maria (RS), 1991. Dissertação (Mestrado) – UFSM.
- AMARAL, Ivone Tabado do. *Ensino supletivo: um estudo da clientela presente aos exames supletivos de 2º grau*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- AMORIM, Neide Correia Sant'Ana de. *A práxis pedagógica no processo de escolarização do trabalhador: o caso de Camaçari*. Salvador, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFBA.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado) – FGV.

- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. *Educar é descobrir: um estudo observacional exploratório*. Brasília, 1988. Dissertação (Mestrado) – UnB.
- ARANHA, Felipe Soares. *Educadores populares e movimentos populares: relação de saber*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado) – UFMG.
- ARAÚJO, Liana Bispo de Castro. *O valor da linguagem escrita para o educando jovem e adulto: em busca da cidadania negada*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- ARAÚJO, Mariluce de Souza. *Estudo do valor preditivo do conhecimento de categorização de sons na aprendizagem da leitura e da escrita em adultos*. João Pessoa, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- ARRAIS, Cristiane Holanda. *Trabalho e escola noturna: uma experiência de ensino fundamental para os trabalhadores*. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFCE.
- ARRUDA, Judite Sebastiany. *Uma proposta pedagógica progressista no ensino noturno: dificuldades e contradições na sua implantação*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- AVELAR, Aydé Márcia Castilho. *Ensino supletivo: realidade e representação*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- BARBOSA, Derly. *Educação popular na escola: construindo uma proposta curricular de História e Geografia para o ensino supletivo, na perspectiva emancipatória*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- BARBOSA, Paulo Corrêa. *Quando Maria aprende a ler maria: a fala de um grupo de mulheres do Morro do Borel e da Favela da Indiana, a respeito da alfabetização*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- BARRETO, Jandyra de Oliveira. *Investigação interativa: a experiência do cotidiano subsidiando uma proposta de tecnologia alternativa para uma classe de alfabetização do ensino supletivo*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado) – UERJ.
- BARROS, Francisco A. Góis. *Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961-1964 – uma reconstituição histórica*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado) – UFPB. O resumo da dissertação está no CD-ROM ANPEd (1999).
- BASTOS, João Baptista. *O ensino supletivo: análise crítica*. Rio de Janeiro, 1986. Tese (Doutorado) – UFRJ.
- BINZ, Jussara Ferreira. *Opiniões de alunos de um curso supletivo de educação geral, em nível do ensino de segundo grau, quanto aos métodos de ensino utilizados pelos professores*. Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- BITES, Maria Francisca de Souza C. *O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico*. Goiânia, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFG.
- BORTOLOZO, Moacir. *Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.
- BRITO, Laura Maria de Farias. *Animadores de comunidade em processo de formação*. João Pessoa, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- BROGGIO, Antônio Celso. *Educação supletiva: uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva Prof. Antônio José Falcone, em Piracicaba*. Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado) – Unimep.
- CAFFER, Maria Aparecida Menezes. *O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis. *Alfabetização de adultos: à procura de um referencial metodológico*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. *A alfabetização de jovens e adultos no município de São Paulo na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- CAMPOS, Silmara de. *O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina/Paulo Freire no município de São Paulo*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- CARNEIRO, Ana Maria. *Aprendizado da sobrevivência: trabalhadores rurais de Araçuaí (MG)*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado) – FGV.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. *A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – Unicamp.
- CASTRO, Elza Maria N. Vieira de. *De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma práxis educativa: estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – FGV.
- CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima. *Política educacional do Estado brasileiro sobre o ensino supletivo: 1961-71*. João Pessoa, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- CD-ROM ANPEd. São Paulo: ANPEd, Ação Educativa, 1996.
- CD-ROM ANPEd. 2. ed. São Paulo: ANPEd: Ação Educativa, 1997.
- CD-ROM ANPEd. 3. ed. São Paulo: ANPEd: Ação Educativa, 1999.
- CESANA, Marina Roniere. *O retorno à escola: Suplência II na rede estadual de ensino de São Paulo*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- CHRISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes. *Educação popular: facilitadora do processo de transformação social – uma leitura a respeito do movimento de consciência em educadores de adultos*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

- CHRISTOV, Luiza H. da Silva. *Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- CIANFA, Célia Regina de Lara. *A importância das relações interpessoais na educação de adultos*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- COLTRO, Deborah F. Pires. *Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- COMERLATO, Denise Maria. *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- CORREA, Norma Elisabeth Pereira. *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul: 1895-1926*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- COSTA, Otaviana Maroja J. *Estudo sobre o nível intelectual do aluno do Mobral da cidade de Campinas-SP*. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- CRUZ, José Maria Simeão da. *A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?* Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- CRUZ, Maria Waleska. *Processo de alfabetização de adultos: sentimentos vividos nesta trajetória*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- CRUZ, Sérgio Amancio. *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas*. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- DALPIAZ, Maria Martha. *Conscientização e educação popular: uma experiência no ensino supletivo noturno*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- DAYRELL, Juarez Tarciso. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado) – UFMG.
- DE CAMILLIS, Maria de Lourdes S. *O conteúdo do ensino supletivo: uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de Suplência II no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral G. *O paradigma da educação popular e suas vertentes*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- DIAS, Maria Rosália Correa. *Identidades cruzadas: ser aluno para continuar “peão”*. Salvador, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFBA.
- DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre-RS*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- DORIGON, Rosana. *As representações sociais de jovens e adultos trabalhadores tardiamente escolarizados sobre a escola: estudo de caso na Argentina e no Brasil*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.

- DORNELES, Malvina do Amaral. *O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- DUARTE, Newton. *A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- DURANTE, Marta. *A diversidade textual na educação de adultos: um estudo de caso com operários da construção civil*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- ESAÚ, Marília Alves Pedrosa. *Apesar das amarras, há vida na escola: uma leitura da escola formal feita a partir das falas dos alunos do ensino supletivo – modalidade suplência de 2o grau*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) – PUC-SP.
- ESCARIÃO, Glória das N. Dutra. *Educação escolar e trabalho: um estudo sobre o significado da educação escolar e trabalho a partir das representações sociais dos estudantes-trabalhadores*. João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- FAGUNDES, José Alves. *Uma análise do perfil do migrante numa perspectiva histórico-cultural*. Piracicaba, 1990. Dissertação (Mestrado) – Unimep.
- FARIA, Elza Maria Batista Monte Mor. *Revisitando Paulo Freire à luz do construtivismo*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- FARIAS, Alda Maria Freitas de. (Coord.). *Mapeamento de pesquisas/estudos/trabalhos técnico-científicos na área de educação matemática no Brasil por subárea temática – 1995*. Brasília: Inep/Sediae, 1996.
- FEIGEL, Zilda. *Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de jovens e adultos: as representações sociais de alfabetizandos e alfabetizadores*. João Pessoa, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- FERRAZ, Marilene de Carvalho. *O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão dos professores*. Recife, 1989. Dissertação (Mestrado) – UFPE.
- FERREIRO, Emilia. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: IPN, Departamento de Investigaciones Educativas, 1983.
- FIKER, Sérgio. *Escola noturna: a dupla condição do trabalhador-estudante*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – USP.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. *Do agente ao educador popular: reflexões sobre um trabalho popular*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- FOLTRAN, Nerilda Santos. *Voltando aos bancos escolares: um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos do Balneário de Camboriú*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- FONSECA, Maria Isabel. *Instituto Cajamar recuperando sua trajetória, visões e concepções de educação*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.

- FREITAS, Jussara da Rocha. *Alunos e alunas da classe trabalhadora na escola noturna: obediência e resistência*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- FREITAS, Maria Virginia de. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – USP.
- GALINDO, Neuza Prates. *O aluno trabalhador do curso noturno: um estudo exploratório*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – Unesp.
- GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GASPARINI, João Batista. *A lei dialética da negação da negação na busca de superação da dicotomia entre o conhecimento prévio do aluno e o saber escolar*. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- GIGLIO, Angela Maria Zago. *O medo na escola: percepção de alunos jovens e adultos de ensino supletivo*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelin Simões. *Leitores e escritores em construção: análise de uma prática junto a adultos pós-alfabetizandos*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- GIUBILEI, Sônia. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) – Unicamp.
- GONÇALVES, Rose Mary Gimenez. *O curso de educação geral noturno no segundo grau regular: o controvertido acesso à educação – uma experiência paranaense*. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFPR.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRANGEIRO, Lúcia Helena Fonseca. *Educação popular: limites e possibilidades no aparelho do Estado*. Fortaleza, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFCe.
- GUIDELLI, Rosângela Cristina. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...* São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- GUIMARÃES, Elizabete da F. *O aluno trabalhador: das possibilidades de um cotidiano político e uma política para o cotidiano*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: Inep, Reduc, 1987.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) – USP.
- HADDAD, Sérgio; FREITAS, Maria Virgínia de. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos função suplência via rádio, televisão e correspondência*. São Paulo: Cedi, 1988.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo, função suplência: relatório final*. São Paulo: Cedi, 1988. 3 v.

- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. *Levantamento dos estudos e pesquisas sobre o ensino supletivo no Brasil no período 1971-1985: relatório final*. São Paulo: Cedi, 1986. 14 p. e anexos.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virgínia de. *Diagnóstico do ensino supletivo no Brasil, período 1971-85: relatório final*. São Paulo: Cedi, 1987. 2 v.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virgínia de. O ensino supletivo de 2º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 62-69, fev. 1989.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virgínia de. O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 166, p. 346-370, set./dez. 1989.
- HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. *Química na educação de adultos: uma proposta de articulação do conteúdo escolar do centro supletivo com o conteúdo de cotidiano*. Florianópolis, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFSC.
- HENRIQUES, Marilda de Jesus. *Programa de educação juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- HICKMANN, Roseli Inês. *Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-trabalhador é possível?* Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- IDE, Iolanda Toshie. *Congresso Brasileiro de Alfabetização – 1990: explicitação de suas teses*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- JUNQUEIRA, Liliane Rezende. *Uma investigação sobre a consciência política do educando de alfabetização de adultos*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- KALAF, Maria Lúcia. *A revelação do avesso: o aluno supletivo por ele mesmo*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ.
- KATO, Dalva Maria Carvalho. *Oficina da palavra: relato de uma experiência pedagógica com alunos da fase IV do ensino supletivo*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- KNIJNICK, Gelsa. *Cultura, matemática, educação na luta pela escola*. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado) UFRGS.
- LASSALVIA, Digelza F. Câmara. *O retorno à escola: o Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Maria Mantelli*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- LIMA, Simone Gonçalves de. *A mediação semiótica na produção de texto: um estudo de caso da alfabetização de um adulto*. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado) – UnB.
- LOUREIRO, Tereza Cristina. *A formação do educador na prática pedagógica com adultos*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-Camp.
- MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Goiânia, 1997. Dissertação (Mestrado) – UFG.

- MACHADO, Terezinha C. da Silva. *O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – FGV-RJ.
- MACIEL, Maria Helena Ribeiro. *A comunidade eclesial de base: um espaço para a educação popular*. João Pessoa, 1986. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- MANZANO, José Carlos Mendes. *A produção do saber e o saber da produção: experiência de ensino na escola de primeiro e segundo graus 'Volkswagen'*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – USP.
- MARQUES, Maria Ornelia da S. *Os jovens na escola noturna: uma nova presença*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – USP.
- MARTINS, Rosângela Maria B. *Valores predominantes entre os alunos dos cursos supletivos de segundo grau de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- MATTOS, Olga Maria Silva. *A educação de adultos no Estado do Paraná: a experiência pedagógica dos CES e dos NAES*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. *O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização*. São Carlos, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- MEJIA, Marco Raul. Educação política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamim et al. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo. *De alfabetização e alfabetizações: a busca do possível*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Unesp.
- MIYAHARA, Sergio Fumo. *O retorno à escola: Centro Estadual de Educação Supletiva "Professora Cecília Dultra Caram" em Ribeirão Preto*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- MOLL, Jaqueline. *Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre*. Porto Alegre, 1998. Tese (Doutorado) – UFRGS.
- MONTEIRO, Alexandrina. *O ensino da Matemática para adultos através do Método Modelagem Matemática*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Unesp.
- MONTEIRO, Alexandrina. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. Campinas, 1998. Tese (Doutorado) – Unicamp.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 1999.
- NEPTUNE, Jussara Bressan. *CEPEC: a escola cidadã*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

- NEVES, Claudia Elizabeth A. Baeta. *Um olhar cartografando a escola do aluno trabalhador*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFF.
- NUNES, Antonietta Aguiar. *Lutando para estudar: o aluno e a escola média noturna em Salvador*. Salvador, 1995. Dissertação (Mestrado) – UFBA.
- OLIVEIRA, Ametista Nunes de. *A escola noturna: um obstáculo ou uma esperança para o aluno trabalhador?* Salvador, 1991. Dissertação (Mestrado) – UFBA.
- OLIVEIRA, Cibele. *O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. *A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo*. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFES.
- OLIVEIRA, José Luiz. *As origens do MOBREAL*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado) – Iesae/FGV.
- OLIVEIRA, Maria José C. *Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno: o significado da volta à escola*. Belo Horizonte, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFMG.
- OLIVEIRA, Marília Cazali. *Metamorfose na construção do alfabetizando-pessoa*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- OLIVEIRA, Marília Villela. *O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- OLIVEIRA, Raimundo Nonato de. *Ensino supletivo: espaço de incorporação do “popular” e gestação de um saber crítico-transformador?* João Pessoa, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- OZELAME, Beloni. *Alfabetização de adultos: idéias centralizadoras e organizadoras*. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- PAGOTTI, Antonio Wilson. *Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – PUC-SP.
- PAIVA, Vanilda Pereira. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PALMEIRAS, Maria Rosa das. *Educação de adultos como possibilidade de formação cidadã*. Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado) – Unimep.
- PEDROSO, Antulho Rosa. *A Educação Física no ensino noturno e o aluno trabalhador: como lidar?* Uberlândia, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFU.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do popular na contradança da educação*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado) – Iesae/FGV.

- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A educação básica de jovens e adultos: a trajetória da marginalidade*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) UFRJ.
- PEPATO, Sonia Aparecida A. de O. *Revisitando o fracasso escolar através das histórias de vida*. Uberlândia, 1997. Dissertação (Mestrado) – UFU.
- PEREIRA, Francisco Donizete. *Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino médio noturno: uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mundo dos alunos*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- PEREIRA, Rita Aparecida Bernardi. *A função da legibilidade no desenvolvimento da relação pensamento-linguagem escrita pelo alfabetizando adulto iniciante*. São Carlos, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFSCar.
- PESSANHA, J. A. M. *A teoria da argumentação ou nova retórica: paradigmas filosóficos da nova atualidade*. Campinas: Papyrus, 1989.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.
- PINCANO, Antonia Barbosa. *O cotidiano e a construção da língua escrita: um estudo em uma classe de alfabetização de adultos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ.
- PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. *CES: a escola supletiva em Natal-RN nos anos 70*. Natal, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFRN.
- PIOLA, Maria Aparecida Gomes. *Os dramas e as tramas: o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Unesp.
- PONTUAL, Pedro. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do Mova-SP*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- PORTALUPPI, Juacy Pereira. *A qualidade da expressão escrita, e as idéias apresentadas sobre a importância de estudar dos alunos do ensino supletivo*. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS.
- PORTELA, Edy Luiza F. *Valores mediados pelo currículo na percepção do aluno trabalhador da escola noturna de segundo grau*. Curitiba, 1989. Dissertação (Mestrado) – UFPR.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. *A formação em serviço de docentes de adultos*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – Unicamp.
- QUEIROZ, Norma Lúcia N. *As motivações sobre alfabetização de jovens e adultos: um estudo de caso em três experiências do Distrito Federal*. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado) – UnB.
- RABONI, Paulo César de Almeida. *A fabricação de um óculos: resgate das relações sociais, do uso e da produção de conhecimento no trabalho*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

- RAGONESI, Marisa Eugenia Melillo Meira. *A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização?* Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- REGINATO, Ana Maria. *O curso noturno e a exclusão do aluno trabalhador: um estudo de caso.* Piracicaba, 1995. Dissertação (Mestrado) – Unimep.
- RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. *Estudo fenomenológico do ensino aprendizagem na escola noturna: casuística de evasão e repetência.* Uberlândia, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFU.
- RIBEIRO, Francina Maria Monteiro. *A proposta curricular de História do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia.* Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos.* São Paulo: Cedi; Campinas: Papyrus, 1992.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos.* São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) – PUC-SP.
- RODRIGUES, Eduardo Magrone. *Evasão escolar no ensino noturno de segundo grau: um estudo de caso.* Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- ROMBALDI, Maria Rosa. *O ensino noturno e a formação do trabalhador.* Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- ROSA, Cristina Maria. *Novas competências para um outro século: um estudo crítico da conscientização na educação de adultos.* Santa Maria (RS), 1997. Dissertação (Mestrado) – UFSM.
- ROSAS, Judy Mauria Gueiros. *Participação popular: a exclusão social na política de educação de jovens e adultos.* Recife, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFPE.
- SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. *Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis – MT.* São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SACHETTI, Virginia A. Reis. *A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor.* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SALES, Sandra Regina. *A relação sociedade política e sociedade civil no Mova de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação.* Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFF.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Ensino regular em período noturno da rede pública do Estado de São Paulo: um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução.* São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SANCES, Raquel Cristina Ferraroni. *Freinet no contexto da educação de adultos: um exemplo de "tateio experimental" em escola de Marília (SP).* São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – Unesp.

- SANTA CECILIA, Maria B. Costa. *A transmissão de conhecimento na dinâmica interna da sala de aula*. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ.
- SANTANA, Luciene. *Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados*. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFMG.
- SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. *O Programa de Alfabetização de Adultos: um projeto para a construção da consciência do aluno analfabeto (1983-1988)*. Cuiabá, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFMT.
- SANTOS, Lígia Pereira dos. *O processo de produção de textos e a alfabetização de jovens e adultos na construção da escola pública popular*. João Pessoa, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- SANTOS, Mitzs Helena de Souza. *Educação de jovens e adultos: estudo de um projeto político-pedagógico*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFPE.
- SARAIVA, Maria Inês Martins. *Histórias de vida e outras histórias: narração e memórias na alfabetização de adultos*. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFF.
- SAUNER, Nelita Ferraz de Melo. *Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – USP.
- SCOMAZZON, Rosa Lúcia Grassi. *Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores e alunos*. Porto Alegre, 1991. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- SILVA, Carmen Sílvia Maria da. *Contribuições para uma análise da política de formação do Partido dos Trabalhadores – PT*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SILVA, Cenira Maria Berbert Aires da. *Ensino supletivo no Tocantins: Projeto Palmas – intenção x realidade*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado) – UnB.
- SILVA, Edna Maria Lopes da. *Gênero, alfabetização e cidadania: para além da habilidade da leitura e da escrita*. João Pessoa, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- SILVA, Hilda Lobo da. *Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar: o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória*. Vitória, 1987. Dissertação (Mestrado) – UFES.
- SILVA, José Barbosa da. *Assessoria e movimento popular: um estudo do Serviço de Educação Popular (SEDUP)*. João Pessoa, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- SILVA, Sônia Maria Cândido da. *O conceito de projetos populares de educação de jovens e adultos: a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985 a 1988)*. João Pessoa, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFPB.
- SLOMP, Paulo Francisco. *Conceitualização da leitura e escrita por adultos não-alfabetizados*. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – USP.

- SOUSA, Rosa Maria Auxiliadora Moreira de. *Ensino supletivo: os fatores político-ideológicos que permeiam sua prática pedagógica*. Fortaleza, 1991. Dissertação (Mestrado) – UFCE.
- SOUZA, Rosilda Sílvia. *A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – USP.
- SOUZA, Abilene Bispo de. *A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. *Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SOUZA, Ângela Maria Calazans de. *Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire*. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFES.
- SOUZA, Maria Cristina V. T. *Concepções sobre autoridade docente: um estudo com alunos do curso noturno*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SOUZA, Maria de Fátima Matos de. *Estado e políticas de educação de jovens e adultos*. Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado) – Unimep.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Classes populares e educação popular na Primeira República: problemas, valores e lutas*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- SOUZA, Suzani Cassiani de. *Supletivo individualizado: possibilidades, equívocos e limites no ensino de Ciências*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- STIVAL, David. *O processo educativo dos agricultores sem-terra na trajetória da luta pela terra*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.
- TALAVERA, João Roberto. *Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação'*. Cuiabá, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFMT.
- TELLES, Sílvia de A. da Silva. *Todo ser humano tem condições de construir conhecimento: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo – Mova/SP*. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFF.
- TERRA, Neuza Salles. *Concepções de alfabetização de adultos no Brasil no período de 1946 a 1964*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – UERJ.
- TESES em Educação. Brasília: Inep, ANPEd. De 1985 até 1994.
- TIENGO, Arlete. *O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada?* – um estudo avaliativo com módulos de Matemática. Vitória, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFES.
- TOLEDO, Paulo de Tarso G. de. *O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFF.

- TORRES, Eliane Aparecida. *Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- TROTTA, Francesco. *As correntes anarquistas e trabalhistas e a educação popular no Rio de Janeiro: 1888-1920*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ.
- VÓVIO, Claudia Lemos. *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo e escolarização*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
- WARDE, Mirian. *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. In: AVALIAÇÃO e perspectivas na área de Educação. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p. 51-82.