

CEDI

Centro Ecumênico de
Documentação e Informação

2 Educação de jovens e
adultos trabalhadores
em debate

**Célia Pezzolo de Carvalho
Celso de Rui Beisiegel
Nilton Bueno Fischer
Sérgio Haddad
e outros**

**2 Educação de jovens e
adultos trabalhadores
em debate**

**São Paulo, maio 1989
Documentos 2**

**CEDI Centro Ecumênico de Documentação e
Informação**

Rua Cosme Velho, 98 Fundos
22241 — Rio de Janeiro — RJ
Tel: (021) 205-5197
Telex: 021 37982 CIED BR

Av. Higienópolis, 983
01238 — São Paulo — SP
Tel: (011) 825-5544
Telex: 011 26561 ECUM BR

Conselho de Publicações

Carlos Alberto Ricardo
Carlos Cunha
Flávio Irala (coordenador)
Jether Pereira Ramalho
Luis Flávio Rainho
Maria Cecília Iorio
Maurício Waldman
Vera Maria Masagão Ribeiro
Xico Teixeira

O CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação - é uma instituição independente, sem fins lucrativos, especializada em estudos, pesquisas, documentação e assessoria no campo das Igrejas e dos movimentos sociais.

A série *Documentos* divulga textos ou documentos produzidos pelo Cedi, ou por pessoas ou entidades do seu campo de relações, que servem de subsídios ao seu trabalho institucional.

Esta publicação é uma produção do Programa *Educação e Escolarização Popular* do CEDI e corresponde à edição da mesa redonda "Educação de Adultos", promovida pela ANPED em sua XI Reunião Anual (Porto Alegre, 1988).

Coordenação Editorial

Maria Clara Di Pierro Siqueira
Orlando Joia

Edição de Texto

Sonali Bertuol

Edição de Arte

Flávio Irala

Capa

Carlos Matuck

Transcrição de fitas

Deise Capelossi

Digitação

Alfredo Salvador Vieira Coelho
Cláudia Salvetti Sanzochi
Deise Capelossi

Índice

Apresentação	5
Mesa redonda	
Uma visão histórica da educação de adultos no Brasil	
<i>Celso de Rui Beisiegel</i>	7
Desenvolvimento recente da educação de adultos	
<i>Sérgio Haddad</i>	12
Ensino noturno no contexto das condições de acesso à escolarização	
<i>Célia Pezzolo de Carvalho</i>	19
Movimentos sociais e educação de jovens e adultos	
<i>Nilton Bueno Fischer</i>	24
Debates	
Educação das camadas populares	
<i>Celso de Rui Beisiegel e Miguel Gonzales Arroyo</i>	28
Ensino regular noturno e ensino supletivo	
<i>Célia Pezzolo de Carvalho, Elba Siqueira Sá Barreto, Maria Aparecida Ciavatta Franco, Maria Clara Di Pierro Siqueira, Sérgio Haddad</i>	33
Formação do educador de adultos e o papel da universidade	
<i>Balduino Andreola, Elvécio Aguiar, José C. Abraão, Maria Nobre Damasceno, Nilton Bueno Fischer, Rolando Couto Varela, Sérgio Haddad</i>	38

Apresentação

O debate educacional desenvolvido ao longo dos últimos anos tem relegado a um plano secundário a temática da educação dos jovens e adultos trabalhadores.

Embora o grupo social ao qual esta educação se destina seja mais numeroso que aquele situado na faixa etária de 7 a 14 anos, o foco de atenção dos educadores tem se concentrado na educação pública das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória, concebida como estratégia prioritária para a universalização do ensino básico.

Ninguém há de discordar da prioridade conferida à educação das crianças, sem a qual não cessará a produção do analfabetismo em nosso país. O direito à educação básica, porém, não cessa com a idade, e a nova Constituição soube reconhecê-lo, estendendo a garantia de ensino fundamental público e gratuito àqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria.

Há uma larga distância a percorrer para que o preceito constitucional se transforme em realidade. Ainda no plano legal, coloca-se de imediato a necessidade de encontrar uma formulação adequada para o problema no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como assegurar as condições de realização do atendimento escolar nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos Municípios.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), empenhada nesta tarefa, vem dedicando grande espaço de suas Reuniões Anuais à reflexão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A XI Reunião Anual da ANPED, realizada em maio de 1988 no

campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, elegeu o tema "Educação de Adultos" para uma de suas Mesas Redondas. Esta publicação corresponde à edição das intervenções nesta Mesa Redonda e dos debates que a ela se seguiram, e objetiva suprir parcialmente a escassez de publicações relativas ao tema, e servir de subsídio aos educadores dedicados à educação de jovens e adultos.

Agradecemos à ANPED, promotora do evento, pela cessão das fitas de gravação e autorização de sua publicação.

A Mesa Redonda, coordenada por Sérgio Haddad, contou com a presença dos professores Celso de Rui Beisiegel e Célia Pezzolo de Carvalho da Universidade de São Paulo, e de Nilton Bueno Fischer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os conferencistas adotaram um tom de conversa, bastante informal, que a edição procurou preservar.

Coube ao Professor Beisiegel traçar um panorama histórico da educação de adultos em nosso país, enquanto Sérgio Haddad tratou do tema no período posterior à edição da Lei 5692 de 1971. A Professora Célia Pezzolo abordou a problemática do ensino regular noturno. O Professor Nilton Fischer abordou o tema da produção de conhecimento que se dá na prática dos movimentos sociais.

O debate que se seguiu contou com a participação de numerosos educadores de todo o país, abordando desde concepções de caráter geral acerca da educação dos grupos populares, até propostas concretas de organização do ensino noturno e de jovens e adultos, passando pela formação do educador e o papel da Universidade neste processo. As intervenções realizadas no transcorrer dos debates não puderam ser revisadas por seus autores, mas esperamos ter respeitado, no essencial, seu conteúdo.

Uma visão histórica da educação de adultos no Brasil

Celso de Rui Beisiegel

O coordenador desta nossa mesa redonda me solicitou que colocasse aos presentes alguns dados a respeito de como a educação de adultos analfabetos entra na nossa história educacional recente.

Eu entendo que um marco importante dessa história é a Revolução de 1930. Claro que 1930 não aparece como um raio no céu sereno, mas é um momento em que se definem transformações que vinham acontecendo já há algum tempo no país. Estas transformações se referem fundamentalmente ao modo de produção no país. No momento histórico que antecede a Revolução de 1930, o país, ainda numa fase bastante incipiente, se urbaniza e avança o processo de industrialização, para substituir as importações. É um período de crise aguda na vida social, marcada pela deterioração das condições de consumo, sobretudo das populações urbanas; é um período de grande inconformismo. A Revolução de 1930 é, portanto, um marco num conjunto de transformações muito significativas que vêm acontecendo.

O grupo que se instala no poder com a Revolução de 1930 não tem a sustentação clara de uma fração de classe dominante, como ocorria na situação anterior, com os governos da República Velha. O grupo

Celso de Rui Beisiegel é diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e membro do Conselho Estadual de Educação. Publicou *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos* (Pioneira, 1974) e *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (Ática, 1982).

que toma o poder em 1930 depende de obter e manter o apoio de setores mais amplos da sociedade brasileira. As oligarquias secundárias que se estabelecem no governo com Vargas, apóiam-se no Exército, na burguesia e no próprio setor cafeeiro que haviam deposto. Além disso, procuram organizar todos os setores organizáveis da sociedade brasileira para a sustentação de sua permanência no poder.

Um fenômeno que começa a se delinear mais claramente nesse período é a dificuldade de preservar uma estrutura de dominação na medida em que começam a se constituir as chamadas massas populares urbanas. No modo de produção anterior, realmente não havia grandes desafios para a manutenção de uma estrutura de dominação. Havia dissensões regionais, a luta pela apropriação de fatias mais importantes do excedente econômico, havia luta por conquista e defesa de privilégios. Mas nada ameaçava frontalmente a ordem vigente, pois as classes populares, constituídas na grande maioria por camponeses, estavam solidamente atreladas a uma estrutura de dominação, sem grandes contestações. Essa situação começa a ser colocada em cheque pela formação das cidades e pela constituição das classes populares urbanas, inclusive pela presença de um operariado já com algum poder de luta e de organização em algumas das nossas regiões metropolitanas.

O governo que se instala em 1930 começa a se preparar para essa atuação mais complexa no sentido da preservação da ordem, isto é, da estrutura de dominação. Os desafios que esse governo enfrenta passam a ser colocados como questões de ordem nacional: o problema nacional do petróleo — que foi muito bem estudado pelo Prof. Gabriel Cohn, das Ciências Sociais da USP —; o problema nacional do café — agora o café é visto como problema também —; o problema nacional da educação, inclusive das classes populares.

E nesse contexto começam a ser tomadas algumas medidas na área da educação. Já em novembro de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, com seus dois departamentos; logo em seguida, em 1931, há uma reformulação do ensino superior; outra reformulação, do ensino secundário, ocorre logo após a Constituição de 1934; e, depois do golpe de 1937, cria-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP. Organizam-se estatísticas educacionais, realiza-se o Censo de 1940, e em 1942 aparecem as famosas Leis Orgânicas do Ensino, no secundário, no industrial, no normal.

Algumas dessas Leis Orgânicas só viriam a ser baixadas em 1946, mas ainda no mesmo quadro que orientou o início de suas edições em 1942, quando o Estado começa a se aparelhar para dar conta de suas atribuições. Nesse sentido, é criado em 1942 o Fundo de Ensino Primário do Ministério de Educação e Saúde. Em 1945, através do decreto 19.513, o governo da União reserva 25% das verbas do Fundo do Ensino Primário para aplicação na educação de adolescentes e adultos analfabetos, sob um plano a ser elaborado pelo Ministério de Educação e Saúde. Em 1947, apesar da mudança no regime, que volta à democracia representativa, permanecem os agentes do ensino supletivo e a orientação preparada no final do Estado Novo ainda prevalece no governo Dutra. Em 1947, cria-se o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, e no mesmo ano inicia-se a primeira Campa-

nha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos. A campanha é organizada e presidida por um grande educador, o Prof. Lourenço Filho, que já estivera à frente de todos esses trabalhos no Estado Novo.

Quando se criou o Fundo de Ensino Primário, previu-se a realização de convênios estaduais para o ensino primário. Lourenço Filho, ao desencadear a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, utilizou o recurso do convênio do ensino primário para o ensino de adultos. Esses convênios tiveram uma importância fundamental. A União destinava às unidades federadas um certo montante de recursos; em contrapartida ao recebimento destes recursos federais, os estados se obrigavam a criar um serviço de educação de adultos e a instalar e fazer funcionar as classes de ensino supletivo previstas no plano global da União para cada uma das unidades federadas. Os recursos atribuídos aos estados pela União mal dava para pagar a iluminação das salas-de-aula e um pró-labore para os professores. Assim, com atribuição de verbas relativamente pequenas aos estados, a União conseguiu fazer com que as unidades federadas colocassem todos os seus recursos humanos, administrativos, de rede e financeiros a serviço do desenvolvimento de um programa da União na educação de adolescentes e adultos analfabetos. Ao proceder dessa forma, a União induziu as unidades federadas a aplicarem seus recursos numa ação definida em plano central.

Eu gostaria agora de extrair dois aspectos destas informações preliminares e aprofundá-los. O primeiro deles se relaciona a um tema que a mim é muito caro enquanto sociólogo que atua na área de educação: é o problema da ritualização no interior da burocracia. Eu vou me referir ao estado de São Paulo, que é aquele que conheço melhor. O estado de São Paulo, para dar conta dos compromissos que assumiu com o governo federal, foi obrigado a colocar a serviço da educação de adolescentes e adultos analfabetos a sua rede de escolas, os seus professores e os seus funcionários que atuavam no ensino infantil. Para conseguir fazer com que os professores primários se dispusessem também a lecionar para adultos, à noite, o governo do estado adotou para a educação de adultos o famoso sistema de pontos que regia o funcionamento do ensino primário.

O ponto, na época, era a moeda que organizava a vida funcional do magistério primário. O professor conseguia pontos, por exemplo, pelo número de alunos que ele conseguia aprovar no final do ano, quando se dispunha a ir lecionar no interior, distante, quando organizava uma excursão pedagógica ou promovia a edição do jornal pedagógico. Enfim, sempre que a administração do sistema de ensino entendia que era preciso que o professor fizesse alguma coisa pedagogicamente desejável, ela atribuía pontos àquele que realizasse a ação. Era difícil motivar o professor para ir lecionar lá na barranca do Paranapanema. Atribuía-se, então, um número maior de pontos ao professor que se dispusesse a fazer isso. Em todos os concursos de ingresso efetivo no magistério público estadual, os pretendentes eram classificados por número de pontos, o primeiro escolhia em primeiro lugar e assim por diante. O ponto não só definia a possibilidade de obtenção do emprego, mas também de melhoria da sua situação de trabalho. De dois em dois anos, havia um concurso de remoção, que era realizado de tal forma que o professor que

ingressava lá no interior rural distante tinha possibilidades de mudar de escola; se tivesse acumulado número de pontos suficiente, podia se remover para o local de sua preferência. O ponto era vital na carreira do professor primário. Ao se atribuírem pontos àquele professor que se dispusesse a lecionar para adultos, instituíam-se na prática uma obrigatoriedade em relação a essa modalidade de ensino, pois do contrário o professor ficaria atrasado nos seus concursos de ingresso e de remoção.

Ora, a administração pretendia mediante o ponto fazer com que o professor educasse adultos, mas esse tipo de intervenção burocrática provocava uma inversão entre os meios e a finalidade. O professor educava adultos porque ele precisava conquistar os pontos necessários à realização da sua carreira. O professor de uma pequena escola isolada no interior rural, por exemplo, precisava ter uma classe de adultos porque a sua remoção para um local mais desejado dependia disso. Se não havia adultos analfabetos dispostos a constituírem uma classe, ele matriculava os alunos que tinham saído no terceiro ano da sua escola isolada no ano anterior; se ainda não bastasse, ele matriculava ainda outros alunos. No final do ano, ele mandava a relação destes adultos para o grupo escolar. O diretor do grupo escolar mandava essa relação de adultos alfabetizados para o serviço estadual de educação de adultos, que, por sua vez, mandava para o serviço nacional de educação de adultos. O Professor Lourenço Filho, através dos seus funcionários, ia contabilizando os dados: em 1947, mais de 200 mil adultos alfabetizados, em 1948 mais de 300 mil adultos, e se isso tivesse continuado nós teríamos hoje um número de adultos alfabetizados muito maior do que a população do país!

Eu não estou fazendo uma observação a respeito do comportamento ético ou moral do professor, o funcionário do ensino público fora induzido àquele comportamento pelo tipo de expediente que se utilizou para obrigá-lo a realizar uma tarefa. Em todo o ensino público, nós observamos esse processo de ritualização, isto é, a transformação dos meios mobilizados para a realização de fins nos próprios fins da ação. Isso ocorre até com o nosso trabalho de dar aula. É bom a gente investigar um pouquinho isto.

Mas há uma outra consideração que eu gostaria de fazer a partir desses comentários. Há algum tempo foi aprovada a Emenda Calmon, depois houve sua regulamentação e agora estamos passando pela luta em torno da reforma tributária, que provavelmente irá aumentar os recursos dos estados e municípios. Nós temos que pensar nas possíveis utilizações desses recursos pelos municípios na área de educação. Por toda a experiência que eu tenho no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, e partindo de pesquisas minhas e de outros colegas, posso prever que os nossos municípios serão pressionados pelos setores mais influentes de sua população, para que invistam nos estabelecimentos de ensino superior. O problema das nossas elites e das classes médias no interior já não é mais o problema de colocar a criança na escola de 1º grau. Ainda existe algum problema em relação ao 2º grau, mas para essas classes o afunilamento se dá realmente no ensino superior. No estado de São Paulo ocorre com muita frequência a atuação das frações mais influentes da população junto aos políticos locais tentando pressioná-los a criar escolas superiores. Isto tem ocorrido com bastante frequên-

cia. Eu tenho a impressão de que este é um problema sério que merece reflexão: de que modo seria possível atuar para que as verbas obtidas pelos nossos municípios através da reforma tributária sejam empregadas na educação comum, básica, de crianças, adolescentes e adultos; como garantir o direcionamento dos novos recursos para a educação das classes populares. Eu enfatizei aquele esquema utilizado pela União nos anos 40, através dos convênios com as unidades federadas, porque é enfrentando esse tipo de distorção da burocracia que nós temos, que podemos evitar sérios prejuízos para a educação popular. Antes de terminar, eu gostaria de fazer mais um comentário. Nas décadas de 40 e 50 e ainda durante a década de 60, estruturou-se no país, através do Serviço Nacional de Educação de Adultos e dos serviços estaduais de Educação de Adultos, um sistema que possibilitou o início da educação de adultos analfabetos em grande parte do nosso território. Depois tivemos o Mobral, hoje substituído pela Fundação Educar. Já no final da década de 50 e no início da década de 60, nós tivemos uma educação popular bastante diferente nos movimentos como Movimento de Cultura Popular do Recife, o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a Campanha "De pé no chão", do Djalma Maranhão em Natal, no Programa Nacional de Alfabetização que seria desenvolvido mediante a utilização do método de Paulo Freire. Enfim, houve uma ação bastante considerável do Estado na área da educação de adolescentes e adultos analfabetos. Eu digo do Estado, porque os financiamentos do Estado é que possibilitaram também aquelas campanhas mais inovadoras. Hoje, não obstante o esforço da Fundação Educar, já não se encontra mais na atuação do Estado, nem mesmo nos seus objetivos e orientações, o caráter crítico e inovador que caracterizavam a alfabetização e a educação popular naqueles movimentos. Eu acho que existe aí um problema a ser enfrentado pelos nossos pesquisadores: depois da abertura, nós não encontramos mais aquele mesmo envolvimento dos movimentos sociais e do Estado com estes trabalhos de alfabetização de adolescentes e adultos. Há trabalhos sendo realizados, há um sem número de iniciativas nesta área, mas não se nota mais aquele mesmo empenho e aquela mesma importância que caracterizaram este setor da atividade e do pensamento educacional nos primeiros anos da década de 60. Mas esses problemas vão ser enfrentados pelos outros membros da mesa redonda.

Muito obrigado.

Desenvolvimento recente da educação de adultos

Sérgio Haddad

O relato do Celso mostrou como a educação de adultos começou a se construir dentro da prática de alguns setores da sociedade brasileira. No meu entender, foi a partir de 1940, com a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, que a educação de adultos passou a ocupar mais sistematicamente o espaço institucionalizado. No final da década de 50, em especial em 1958, quando do Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, há um momento em que essa prática educativa é repensada e surge um novo pensamento educacional nessa área, já sob a influência de Paulo Freire. Esse momento de recriação é muito importante, pois é a partir dele que se incorpora a reflexão sobre o social no pedagógico e no educacional.

Depois desse período, já na década de 70, esse movimento mais engajado da educação de adultos, que até então se dava dentro do Estado, ou em grande parte financiado pelo Estado, como o Celso colocou, deixa de existir nos espaços institucionalizados, passando a ser assumido pelos movimentos sociais. Como a possibilidade de exercício de uma prática educativa conscientizadora dentro do espaço do setor público se fecha, é na reorganização da sociedade civil, nos movimentos sociais da década de 70, que esse pensamento crítico e de reflexão sobre a sociedade encontra espaço de expressão. Projetos de educação de adultos ancorados nesse pensamento ocorrem não só ao nível da escolarização e da alfabe-

Sérgio Haddad é membro do Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI e coordenador do Grupo de Trabalho de Educação Popular da ANPED.

tização, mas também em outras práticas do movimento social consideradas de educação popular. O Estado, por sua vez, responde com a criação do Mobral, em 1967, e com o ensino supletivo, regulamentado pela lei 5692, de 1971. Esse período é, portanto, fortemente marcado pela tentativa de resolver a questão do analfabetismo no Brasil, seja através das campanhas ou das organizações da sociedade civil.

A primeira questão que eu gostaria de levantar aqui diz respeito ao seguinte: de 1940 até 1980, a sociedade brasileira mudou muito. O Brasil passou por uma transformação substancial na sua economia e foi um dos países que mais se desenvolveram depois da 2ª Guerra Mundial. Nesse período, o Brasil cresceu a uma média de 7% ao ano, seu desenvolvimento, em termos percentuais, foi tão grande quanto ou até maior que o do Japão. Nós passamos de 49º país capitalista do mundo para 8ª potência capitalista, depois dos EUA, Japão, Canadá, Alemanha Ocidental, França, da Inglaterra e da Itália. Vamos atingir 2 mil dólares de renda per capita, bem acima da média dos países subdesenvolvidos. Somos o 4º país exportador de alimentos e o 6º país exportador de armas (triste recorde!). Detemos 43% da produção industrial latinoamericana e construímos um parque industrial dos mais modernos, com poder de competitividade no mercado internacional extremamente elevado. No entanto, no mesmo período, o número de analfabetos acima de 15 anos cresceu de 8 para 20 milhões, apesar dos múltiplos esforços em sentido contrário: das secretarias municipais, campanhas nacionais, Mobral, supletivos etc.

Esse contraste mostra que o crescimento do país veio em detrimento de uma massa de pessoas que não tiveram acesso aos bens produzidos nos últimos 40 anos. Ao mesmo tempo em que o Brasil é o 4º país exportador de alimentos do mundo, ele é o 6º em subnutrição, depois de Moçambique, da Etiópia e do Haiti, em porcentagem de população. 60% da nossa população é subnutrida em potencial, e temos 13 milhões de pessoas com esquistossomose no Nordeste. Aproximadamente 25 milhões de pessoas chegam aos 40 anos de idade sem nenhum dente na boca. A 8ª potência capitalista do mundo é um país de miseráveis, de desdentados, é um país cuja maioria da população é excluída da distribuição da riqueza. Não é sem razão que as campanhas de alfabetização e outras iniciativas nesse sentido, mesmo as mais empenhadas nos seus objetivos, não foram bem sucedidas. Não se conhece na história recente nenhum processo de democracia educacional sem democracia social. Portanto, é muito difícil conseguir conquistas no plano educacional e baixar os índices de analfabetismo sem que haja uma efetiva democratização social nesse país.

Há uma segunda questão que eu gostaria de colocar a respeito da educação de adultos. Em 1980, nós tínhamos 23 milhões de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos; portanto, crianças que deveriam estar na escola. Desses 23 milhões, 8 milhões estavam fora da escola, e apenas 4 milhões estavam cursando o 1º grau com a idade correta, em relação à série, ou seja, com 7 anos na primeira série, 8 na segunda e assim por diante. Portanto, dos 23 milhões, nós tínhamos 19 que estavam ou fora da escola ou defasados na relação série-idade, formando uma massa potencial para o ensino supletivo. Não se pode então resolver a ques-

tão da educação de adultos, se o problema do ensino regular não for solucionado. E não podemos esquecer que a questão educacional mais ampla, por sua vez, está relacionada à questão da democracia social.

O ensino supletivo, bem como o Mobral, foi implantado para tentar resolver uma série de questões, que na época se colocavam ao Estado. Primeiro, era necessário dar uma resposta àqueles movimentos da década de 60, que o Celso relatou aqui. Estes movimentos foram cortados pelo golpe militar de 64, mas a demanda por educação continuou, e o Estado se viu na contingência de oferecer uma alternativa para aqueles adolescentes e adultos que não tinham freqüentado a escola na idade apropriada. Além disso, era necessário ampliar a oferta de formação profissional. Em nome do desenvolvimento nacional, era importante, dentro de uma concepção de educação permanente, satisfazer as necessidades de atualização e reciclagem da maioria da população. Ou seja, com a modernização do módulo capitalista brasileiro havia necessidade do ensino supletivo dar conta não só de oportunizar a escolarização àqueles que não a obtiveram na época adequada, mas também de atualizar permanentemente qualquer pessoa em qualquer nível de ensino visando à participação adequada no desenvolvimento nacional.

Tudo isso, além da reordenação do antigo exame de madureza, foi pensado dentro do mesmo projeto, incluso no mesmo capítulo de lei, dentro da mesma perspectiva, chamada de ensino supletivo. O ensino supletivo foi, então, subdividido em quatro funções, possíveis de serem realizadas através de cursos ou de exames. Na função suplência, estava colocada a organização dos exames supletivos, por um lado, e a questão da escolarização de quem havia perdido na época adequada, por outro. Na função suprimento, estava toda aquela designação de cursos dentro da concepção de educação permanente. E nas funções de aprendizagem e qualificação — o que se fez aqui foi meramente puxar para dentro do ensino supletivo as atuações do Senai e do Senac — colocavam-se a formação profissional e da aprendizagem dos trabalhadores.

Agora, depois desse breve histórico, gostaria de levantar algumas questões que foram suscitadas por um trabalho de pesquisa que vimos realizando com um grupo de pessoas na área do ensino supletivo, já há dois anos. É uma tentativa de levantar a produção de conhecimento nessa área, dentro de um projeto chamado Estado da Arte, e ao mesmo tempo de traçar um perfil da implantação do ensino supletivo ao longo dos últimos dezoito anos.

A primeira questão diz respeito à própria dificuldade de fazer esse levantamento. Não existem dados estatísticos nacionais em relação à educação de adultos, e são raros os dados estaduais que podemos considerar fidedignos, pois normalmente o sistema através dos quais eles são coletados é muito precário. Dentro do sistema estatístico nacional, o ensino supletivo não existe. Se qualquer sujeito for hoje ao MEC e pedir dados de atendimento do setor público em relação à educação de adultos, vai sair de mãos vazias.

Para levantar o déficit de escolarização da população com 15 anos ou mais, tivemos que consultar o recenseamento geral do IBGE de 1980. Encontramos os seguintes índices:

- população total com 15 anos e mais em 1980: 73 milhões de pessoas;

- pessoas sem instrução e com menos de um ano de estudo, portanto incluindo os analfabetos: 20 milhões de pessoas, ou seja, 27% da população total;

- de 1 a menos de 4 anos de escolarização: 15 milhões de pessoas;

- de 4 a 8 anos de estudo: 23 milhões de pessoas.

No total, nós chegamos a quase 60 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade, que não têm as oito séries do ensino de primeiro grau consideradas como de educação básica. Essa situação faz com que a realidade educacional do país seja a realidade do ensino supletivo, da educação de adultos, muito mais do que do ensino regular. Esse quadro ainda se agrava se nós lembrarmos que, dos 23 milhões de crianças que têm de 7 a 14 anos, apenas 4 milhões estão na série/idade correta: a grande massa restante está defasada ou fora da escola.

O confronto dos dados relativos à demanda com os dados sobre as despesas realizadas com o ensino supletivo mostra o seguinte (dados de 85, fornecidos pelo Anuário Estatístico do Brasil, do IBGE): dos 16 bilhões de cruzados, total das despesas realizadas na função educação e cultura pelos órgãos federais da administração direta, 27 milhões foram utilizados para o ensino supletivo, ou seja, 0,16% das verbas federais. E se nós considerarmos a despesas realizadas pelos órgãos estaduais de todo o Brasil, através dos dados de 1985 do Serviço de Estatística de Educação e Cultura do Ministério da Educação, nós vamos chegar aos 177 milhões de cruzados destinados ao ensino supletivo, o que corresponde a 0,79% das despesas estaduais. Portanto, para uma massa de quase 60 milhões de pessoas, nós encontramos o dispêndio de 0,16% das verbas federais e 0,79% das verbas estaduais. O estado de São Paulo, por exemplo, em determinados momentos, gasta menos do que 0,01% com o ensino supletivo.

Outra questão que eu gostaria de levantar é a seguinte: a legislação federal do ensino supletivo foi normatizada no capítulo 4º da Lei 5692, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação de todas as unidades da federação a legislação estadual específica. Dessa forma, há uma diversidade enorme em relação à legislação do ensino supletivo no Brasil como um todo. Se, por um lado, essa flexibilidade permitiu que se fizessem experiências pedagógicas diferenciadas, por outro lado, em alguns estados, ela serviu como um mecanismo para a não implantação do ensino supletivo em determinadas funções, ou mesmo para a preservação do capital privado. No Paraná, por exemplo, segundo sua legislação estadual, o ensino supletivo só poderia ser implantado onde não houvesse a rede privada de ensino. Já em Belo Horizonte, os cursos com avaliação no processo não podem ser implantados, sendo favorecidas outras modalidades de ensino, como os centros de estudos supletivos. Nós não temos uma análise mais completa, a respeito dessa diversidade da legislação através dos conselhos estaduais, se ela permitiu efetivamente um avanço na questão básica do ensino supletivo. No parecer do Valnir Chagas, o ensino supletivo seria o grande aprimorador do ensino regular, no sentido de que quanto maior o grau de supletividade que ele pudesse exercer, portanto quanto maior o distanciamento que ele tivesse do ensino regular, maior a possibilidade que ele teria de questionar essa coisa atrasada que seria a escola, no dizer do próprio Valnir. Devi-

do à dificuldade efetiva de fazer um levantamento nesse sentido e ao pequeno número de escolas de ensino supletivo implantadas na maioria dos estados, não pudemos fazer uma avaliação mais conclusiva a esse respeito.

Apesar do pequeno número de escolas implantado, nós podemos dizer que o fato de haver um capítulo sobre o ensino supletivo na 5692 permitiu que, na maioria dos estados, diversos setores se voltassem para a questão da educação de adultos, de maneiras bastante diferenciadas: algumas vezes ligados ao gabinete do secretário, outras vezes ligados ao ensino do 1º Grau, ou ainda como departamento. De qualquer forma, há, em todos os estados, como consequência da promulgação dessa lei, grupos de pessoas pensando a questão da educação de adultos, implantando escolas e desenvolvendo programas de ensino supletivo.

Por outro lado, no entanto, nós podemos dizer que os pequenos recursos dotados para o ensino supletivo não permitiram uma implantação que atendesse minimamente a demanda dos estados. Mais do que isso, pudemos observar que, na maioria deles, as verbas foram destinadas para o setor administrativo e para o pagamento dos professores, enquanto todo o restante resultou de verbas federais, o que implicava na aceitação dos pacotes pedagógicos do Ministério da Educação, cuja política educacional muitas vezes não é condizente com as necessidades da educação de adultos, dentro de uma concepção mais aberta. Isto fez, por exemplo, com que os centros de estudos supletivos fossem disseminados em nível nacional na época em que isto era uma política do Ministério da Educação através da Subsecretaria do Ensino Supletivo, e anteriormente através do Departamento do Ensino Supletivo. É importante notar nesse sentido que, desde 1987, nós não temos no Ministério da Educação nenhum órgão responsável pela educação de adultos como um todo. Nós só temos a Fundação Educar, de 1ª a 4ª séries, e uma única pessoa na Secretaria de 2º Grau responde pelo supletivo de 2º Grau.

Eu gostaria também de discutir aqui o efeito da mudança do Mobral para a Fundação Educar. É verdade que houve uma abertura maior no discurso da Fundação Educar em relação ao do Mobral, mas no meu modo de ver, o dado mais significativo dessa transformação foi a abertura da possibilidade de financiamento por parte da Fundação de projetos de educação junto à sociedade civil. Essa possibilidade fez com que houvesse uma democratização e um rompimento do verticalismo do Mobral, no sentido de que era ele quem definia as diretrizes, o pacote pedagógico, a orientação técnica e o pagamento, impondo aos estados e municípios o pacote produzido dentro dos órgãos centrais. Eu não sei se podemos afirmar que a antiga prática de clientelismo do Mobral desapareceu, pois não temos dados para verificar isso. Também não temos dados para verificar se a macrocefalia, que pode ser simbolizada pelo prédio enorme que o Mobral mantinha, foi efetivamente desativada e se há uma possibilidade real de que os recursos se voltem mais à prática educativa do que ao financiamento de pesquisas e da burocracia interna da Fundação Educar.

Uma outra questão se refere à participação do setor privado no ensino supletivo. Não podemos falar que essa participação exista efetivamente em termos nacionais. Isso se deve ao fato de que quem se serve

dessa escola não tem recursos para o pagamento. Pode-se falar de uma certa participação da rede particular nos cursos de 2º Grau, ou nos cursos que preparam para os exames supletivos, mas em termos gerais, essa presença não é significativa. A participação do capital privado no ensino supletivo se deu não pela efetivação de uma rede de escolas, mas na elaboração, produção e venda de material didático em convênio com a Fundação Educar, e também nos acordos e nos convênios que o Ministério da Educação fez em programas de teleeducação. Nós sabemos recentemente do contrato entre o Ministério da Educação e a Fundação Roberto Marinho, de 38 milhões de cruzados [velhos], na área de formação de professores. Anteriormente, tínhamos sabido da renovação do contrato entre o MEC e a Rede Manchete, na continuidade dos módulos do Verso e Reverso, um programa de formação de educadores de adultos, que passa na TV domingo de manhã. Esse repasse de verbas do setor público para o setor privado também tem se dado na elaboração dos módulos do telecurso.

Pudemos observar também na nossa pesquisa que é no espaço do ensino supletivo onde a questão do professor leigo mais aparece. Por um lado, esse fato é consequência da face assistencialista que a educação de adultos e o ensino supletivo muitas vezes têm; mas por outro lado, deve ser atribuído também à política de ocupação desses espaços, em especial na época do Mobral. O problema da formação dos professores não é exclusivo do supletivo, é um problema bem mais geral. Entretanto ele se agrava na educação de adultos, pois mesmo entre os educadores que se dedicam exclusiva ou prioritariamente à área do ensino supletivo há dificuldade de encontrar espaço de reflexão sobre as questões específicas da educação de adultos. Se essa carência existe nos cursos de magistério, quanto mais nas faculdades de educação e nos cursos de pós-graduação! Um certo movimento em torno dessa questão vem ocorrendo em programas de alfabetização geridos pelas próprias universidades, que num certo momento percebem que dentro delas próprias há uma quantidade muito grande de pessoas sem escolaridade, não se alterando entretanto o quadro mais geral do país. As próprias faculdades de educação não se dão conta de que dentro do seu próprio currículo não existe ao menos uma matéria sobre essa questão, quanto mais uma especialização, uma habilitação.

Para finalizar, vou levantar algumas questões, que nós já tentamos equacionar dentro do nosso grupo de trabalho e que, no meu modo de ver, merecem ser pensadas por todos que estejam envolvidos na prática do ensino supletivo. A implantação do ensino supletivo teria se constituído de fato em uma abertura democratizadora do sistema de ensino nacional? Se verificamos dentro do ensino supletivo os mesmos mecanismos de seletividade do ensino regular, temos que reconhecer também que a determinação legal de se implantar essa modalidade de ensino permitiu a criação, em vários estados e municípios, de uma estrutura básica para a educação de adultos.

Uma segunda questão diz respeito ao sentido social do ensino voltado para adultos e jovens trabalhadores de baixa renda. Qual a função da escolarização quando identificamos no trabalho a base fundamental

da existência dos alunos, e na escola um elemento de apoio à melhoria das suas condições de vida?

Terceira questão: há de fato uma metodologia adequada para o ensino de adultos? No que consistiria essa metodologia? Quais suas características principais? No que ela se diferenciaria em relação ao sistema formal? Que tipo de contribuição ao processo de ensino-aprendizagem trouxe a flexibilidade e a abertura da formulação legal através dos centros do ensino supletivo, da educação à distância, da teleducação? De fato serviram para qualificar o ensino supletivo e para trazer novas aberturas para o próprio ensino formal?

Quarta questão: Por que até hoje não se deu a devida atenção à formação de educadores de adultos? Quais os limites ao reconhecimento desta modalidade de educação como alternativa efetiva? Por que o pequeno reconhecimento social da educação de adultos, inclusive no meio educacional, entre os próprios colegas educadores?

Quinta questão: Quais os limites e os pontos de contato entre o ensino supletivo de 2º Grau e a escola regular noturna de 2º Grau quanto à oferta de escolarização? Quais os espaços de complementariedade e de superposição? A delimitação desses espaços não seria um problema para a próxima Lei de Diretrizes e Bases (LDB)? Hoje o ensino supletivo é freqüentado por pessoas cada vez mais jovens, cuja grande maioria vem do ensino regular, tanto do noturno quanto do diurno. São pessoas com 14/15 anos de idade, repetentes de 5ª ou 6ª séries, que estão vendo o ensino supletivo como alternativa facilitadora do seu processo de estudo.

Por último, cabe ainda questionar de que maneira as experiências educativas da sociedade civil ligadas aos movimentos sociais organizados podem servir ao aprimoramento político-pedagógico do ensino supletivo formal. (Eu particularmente conheço várias dessas experiências, realizadas a partir de sindicatos e partidos políticos, ou mesmo de outros movimentos sociais organizados). De forma que essas experiências poderiam ser aprimoradas e reconhecidas dentro de um projeto novo de Lei de Diretrizes e Bases?

Muito obrigado.

Ensino noturno no contexto das condições de acesso à escolarização

Célia Pezzolo de Carvalho

Discutir o ensino regular noturno no contexto da educação de adultos e da educação popular tem bastante sentido, mesmo quando se está falando de um aluno de 1º grau que está numa 5ª série e que às vezes tem 12 ou 13 anos. Apesar de a idade mínima exigida para se estudar à noite ser 14 anos, há possibilidade de entrar com menos, se o aluno estiver trabalhando. A escola regular, tal como a concebemos hoje, é para crianças, adolescentes e jovens. Até que ponto um aluno trabalhador se encaixa nessas categorias?

Vou analisar o ensino noturno no contexto das condições de acesso à escolarização. Os dados que tenho dizem respeito ao estado de São Paulo, mas tenho a impressão de que é possível generalizar, levando em conta que não há ensino noturno regular em todos os estados. O estudo do ensino noturno — começar a perceber, a analisar e a conhecer o seu desempenho, além do seu mapeamento, seja no 1º seja no 2º grau — começou de uma forma mais sistemática no final dos anos 70. No final da década de 50, foi realizado um trabalho sobre o ensino secundário em São Paulo, que na verdade é sobre o ensino noturno, porque o ensino secundário estava se dando quase que só à noite. Como ensino regular, os cursos noturnos começam no final da década de 50, quando grande número de ginásios são abertos para funcionar no período no-

Célia Pezzolo de Carvalho é professora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto. Publicou *Ensino noturno: realidade e ilusão* (Cortez, Autores Associados, 1988).

turno nos grupos escolares. O livro de Marília Spósito, *O povo vai à escola*,¹ documenta a abertura de ginásios em São Paulo mostrando como ela resultou de uma ação do populismo em atendimento a reivindicações populares, expressas em atas de associações de bairros. O povo pediu escola, ginásio, o ginásio foi dado, só que à noite. No começo, os primeiros ginásios funcionavam nos grupos escolares e não se destinavam exclusivamente a trabalhadores. A única chance para a população dos bairros periféricos cursar o ginásio era fazê-lo à noite, o único horário oferecido, mesmo para quem não trabalhava. Todas as escolas estaduais nos bairros funcionavam dessa forma. Mas depois, com a industrialização crescente de São Paulo, o empobrecimento da população e o conseqüente aumento do número de trabalhadores, o ensino noturno ficou de certa forma reservado para estes últimos. Tanto que atualmente uma das exigências para a matrícula nos cursos noturnos é um atestado de que está trabalhando pelo menos seis horas durante o dia. Foi estabelecida uma categoria de ensino para quem trabalha. Mas isso se deu apenas formalmente, pois no funcionamento pedagógico efetivo essa especificidade não tem sido levada em conta. Até 1978, nos estudos sobre o período noturno, constata-se uma discriminação dos dados entre diurno e noturno. As escolas entregavam para a Secretaria de Educação seus relatórios mensais e anuais com dados sobre o número de alunos, aprovação e repetência dos cursos diurnos e noturnos em separado, mas a Secretaria de Educação publicava apenas os dados globais, sem discriminar os períodos. Isso limitava bastante a análise do curso noturno. Há trabalhos no final da década de 1950 indicando que seria preferível fechar o curso noturno, porque o número de evasões e repetências era muito grande e dava prejuízos ao Estado. Mas não há estudos a respeito das características do ensino noturno na mesma época. Só a partir do final de 1970 começam as análises. Hoje há estudos, teses e pessoas interessadas em examinar mais de perto essa problemática.

A expansão do 2º grau noturno ocorre no final da década de 70 e principalmente a partir de 1980. Do total de alunos matriculados no 1º grau, 35% ingressaram no período noturno. Essa porcentagem tem se mantido mais ou menos a mesma desde 1980. Quanto ao 2º grau, das pessoas entre 15 e 19 anos — que seria a faixa etária aceitável (ou dita aceitável) para o 2º grau — mais ou menos 20% estão estudando. Destes 20%, 10% ainda estão no 1º grau, mostrando que a defasagem série-idade é ainda muito grande. Dos 10% que estão cursando o 2º grau, 69% estudam à noite. De 1980 para cá, houve um crescimento de 11% no número de alunos do 2º grau noturno. Esse fato é ao mesmo tempo positivo e negativo. É positivo no sentido de que há mais gente estudando. De fato, foram abertas novas escolas de 2º grau, e muitas na periferia, não apenas na cidade de São Paulo, como também no interior do estado, onde em alguns casos o 2º grau funciona só à noite. A clientela das classes média e alta freqüenta a escola particular, e para as classes populares resta a escola pública, resta o noturno. Esse é o lado negativo, porque aí se constata a pauperização crescente da população.

1) SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.

O exame das reprovações, aprovações e evasões, mostra, conforme dados da Secretaria de Educação² que o que faz a diferença entre o diurno e o noturno não é a repetência. É a evasão. É claro que a evasão pode ser, em muitos casos, uma "repetência branca": o aluno está indo mal, então desiste. Desiste para se matricular novamente dois ou três anos em seguida, ou então desiste e vai para o supletivo, ou então pára de estudar. A escola pública está precisando ser repensada, principalmente a colocação de que os alunos são reprovados porque estudam à noite. Também há reprovação no período diurno. O que há de muito sério no noturno é a evasão.

Uma das causas principais está na própria organização da escola. No início do ano, as classes são formadas com 45, 50 ou mais alunos, às vezes até sem lugar para sentar. E o diretor ou professor não se incomodam em dizer: "Bom, daqui dois ou três meses a classe vai ficar vazia", sem considerar que talvez os alunos desistam justamente porque a classe está superlotada, porque não podem prestar nem receber atenção, até nem mesmo ouvir. Outro problema é a questão do horário, pois as escolas são muito rígidas nesse sentido. O aluno tem que assistir desde a primeira aula, não pode entrar na segunda, precisa ficar até a última. Existe uma incompatibilidade entre o horário da escola e o do trabalho. O ensino noturno é reservado para quem trabalha, só que o fato de o aluno ser trabalhador não é considerado seriamente pela escola. Essa condição só é lembrada na hora de explicar a reprovação e a evasão: "O aluno trabalha, não tem tempo, está cansado, não dá para aprender". O problema crucial do ensino noturno é a falta de estudo da relação trabalho-escola. O que o aluno trabalhador espera da escola? O que a escola pode dar a ele como trabalhador? Como teriam que se organizar as relações dentro da escola tendo em vista um aluno que trabalha? São questões que só podem ser respondidas a partir do estudo dessa relação.

Outro problema sério é decorrente das condições materiais da escola. Muitas escolas noturnas não têm instalação elétrica adequada, funcionam com luz muito fraca, as lâmpadas queimam com frequência. E há também a questão dos funcionários: as escolas públicas, em geral na periferia, já não têm o módulo completo de funcionários de dia e menos ainda à noite. A biblioteca não funciona no período noturno porque não tem quem abra, o diretor não vai, vai apenas o auxiliar de direção, às vezes nem ele, os professores faltam muito. Todo um conjunto de fatores diferenciam bastante a escola noturna da escola que funciona durante o dia. A constatação das deficiências no funcionamento do período noturno começou a ser feita com mais clareza no final dos anos 70. A Secretaria de Educação de São Paulo procurou fazer, a partir de 1982, um projeto de reestruturação do ensino noturno.³ A justificativa foi o

2) GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. ATPCE — Programa I — Melhoria do Ensino de 1º grau. 1988.

3) GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. ATPCE — Projeto de Reestruturação Técnico Administrativa e Pedagógica do Ensino de 1º e 2º graus da Rede Estadual no Período Noturno. 1984.

problema da evasão e da repetência, e o objetivo foi simplesmente evitá-las. Não houve uma preocupação, pelo menos explícita, no Projeto, com o conteúdo, com as questões pedagógicas, com as especificidades da escola noturna. Foram chamados especialistas, professores e outras pessoas que já estavam preocupadas com essas questões, e o Projeto foi implantado em 1984. Conforme fora planejado em 1983, ele se estenderia a todas as escolas de 1º e 2º graus que tivessem curso noturno no estado de São Paulo, que são mais de 5 mil. Na realidade, ele só foi implantado em 153 escolas, ou seja, uma escola por delegacia de ensino. Uma escola se ofereceria voluntariamente a cada delegacia para fazer parte do projeto. No entanto, freqüentemente a delegacia indicava a escola. Algumas escolas não quiseram participar, e as que participaram não sabiam muito bem no que estavam se engajando. Além disso, não havia verba extra para a implantação do Projeto. Previa-se um coordenador — que era um professor dispensado de algumas aulas —, com funções organizativas, e havia também a promessa de que em contrapartida a Secretaria de Educação assumiria as questões administrativas, burocráticas e pedagógicas. O Projeto funcionou durante dois anos. Houve bastante empenho de quase todas as escolas envolvidas. Algumas se preocupavam muito em tentar analisar as causas quase que de cada aluno individualmente, o que era possível quando o número de classes era pequeno.

O Projeto foi interessante no sentido de mostrar que seriam indispensáveis algumas políticas da própria Secretaria de Educação com relação a aspectos como a organização, condições materiais, número de salas disponíveis, iluminação, segurança dos portões, alocação de funcionários. A questão metodológica ficou clara; os professores diziam: “Para ensinar à noite precisaríamos saber mais sobre como trabalhar com os alunos”. Será que a relação trabalho/escola implica realmente uma metodologia diferente? Há uma metodologia específica para o aluno trabalhador? Ou para o aluno adulto? Tem se falado muito sobre essa questão, mas ela precisa ainda ser estudada, refletida, e merece ser objeto de pesquisa. Também ficou claro no andamento do Projeto o quanto é importante os professores do período noturno se reunirem, a necessidade de coordenação e concatenação de suas ações, ao invés do trabalho isolado. As entrevistas realizadas com alunos mostraram que a sistemática de aulas com duração de 40 minutos — Matemática, Geografia, História etc., sem seqüências coordenadas — desorganizava o seu processo de aquisição do conhecimento.

Depois de dois anos de funcionamento do Projeto, quando ele estava sendo analisado e aprofundado, e quando já havia propostas de continuidade, ele foi cortado abruptamente. Na mesma época de atuação do Projeto, discutia-se em São Paulo o Estatuto do Magistério. Quando da sua aprovação, foram atribuídos 10% a mais sobre o valor da hora/aula normal para as aulas no período da noite, o adicional noturno. Embora sem resolver de todo o problema do ensino noturno, o adicional de 10% consistiu numa conquista do Projeto, que tentava perceber e apontar as necessidades do ensino noturno. No entanto, não houve outros avanços. A própria Secretaria de Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), elaborou um outro pla-

no, em 1988, no qual reconhece não ter executado satisfatoriamente o projeto anterior ao não ter dado a devida prioridade às medidas técnico-administrativas de sustentação. Além de reconhecer sua inoperância e elaborar novo plano, a Secretaria nada mais fez. O outro projeto não foi implantado porque a prioridade da Secretaria de Educação em São Paulo neste ano é o ciclo básico e a jornada única. Dessa forma, constata-se que não há continuidade no trabalho, não existe um projeto real, mas somente uma mera seqüência de ações.

Outras conclusões podem ser tiradas dessa tentativa: ficou claro que projeto só pedagógico está fadado ao fracasso. A questão do ensino noturno não diz respeito só à sala de aula: carga horária, composição curricular etc., também precisam ser discutidas, inclusive numa perspectiva histórico-cultural. Com o projeto, foi possível perceber que o referencial para entender a escola é o aluno trabalhador, mas faltaram elementos mais consistentes de análise. Por sua vez, essa análise não pode ser feita isoladamente, ela precisaria ser sustentada por um trabalho coletivo de pesquisa. No entanto, a escola noturna é a única forma de escolarização que resta para uma grande parte da população jovem e até infantil, pois encontramos muitas crianças de 11/12 anos estudando à noite. E ainda temos que considerar o quadro que o Sérgio Haddad descreveu: existe uma população enorme fora da escola. Em relação a estes excluídos, os que estudam à noite são privilegiados, pois apesar de tudo estão estudando. Só que ninguém sabe se vai ser por muito tempo, se eles vão permanecer. Quando conseguem ficar na escola, não se sabe qual o nível do seu aproveitamento, dadas as deficiências que o ensino nesse período tem mostrado. Em linhas gerais, era esse quadro do curso noturno que eu queria mostrar e também reafirmar a dificuldade de escolarização que as crianças estão tendo.

Para concluir, gostaria de lembrar um decreto-lei do Presidente Sarney,⁴ de 30/12/86, e que já está em vigor. O decreto dispõe sobre fontes de custeios da Previdência Social e sobre a admissão de menores nas empresas. No artigo 4º, lê-se que "as empresas deverão admitir como assistidos com duração de 4 horas diárias de trabalho, e sem vinculação com a Previdência Social, menores entre 12 e 18 anos de idade que frequentem escolas". É claro que se o aluno trabalhador não vai ser registrado, ele prefere não estudar. É o que pode acontecer. Na próxima Lei de Diretrizes e Bases da Educação seria interessante tratar de forma mais enérgica a obrigatoriedade e as condições necessárias da escolarização básica, assegurar a escolarização básica dos sete aos catorze anos e a possibilidade de estudar a todos, independente da idade. Alguma regulamentação sobre o ensino noturno? Até que ponto não seria quase que colocar uma questão de fato e, assim, justificar a existência do ensino noturno?

4) DECRETO-LEI nº 2.318 de 30 de dezembro de 1986.
Diário Oficial da União de 31.12.86.

Movimentos sociais e educação de jovens e adultos

Nilton Bueno Fischer

A educação de adultos para mim tem sido uma área de leitura e de opção política. Eu ainda não tive o privilégio dos pesquisadores que me antecederam nesta mesa de me entranhar em detalhes como os trazidos anteriormente, para que a gente entendesse a problemática do ensino supletivo em termos de leis, números, evasão etc. Mesmo assim eu tenho um entusiasmo pela questão, e ele começa pela tese sobre a Francisca. Ninguém conhece a tese da Francisca? A Francisca é uma ex-aluna, ou foi uma aluna do supletivo do Colégio Santa Cruz de São Paulo cujo diretor é o Prof. Sérgio Haddad. Quero dizer antes de mais nada que quem esteve comigo como aluno na disciplina de Economia na Educação na graduação da UFRGS sabe por que eu cito este texto. É um texto sobre a cidadania, que o Sérgio escreve de forma literária, através da descrição poética de uma nordestina que trabalha como empregada doméstica e vai estudar no supletivo: o rabo de cavalo balançando na aula de educação física, simbolizando aquele ser indomável que se mostrava e era reconhecido pelos outros como se dissesse com seu gesto: "Eu sou a Francisca". Mas a tradição, o costume — representados pelos seus pais — fizeram com que um primo viesse do nordeste para casar com ela, como uma maneira de protegê-la dos perigos da cidade grande. E nós, pesquisadores da área de educação popular, até idealizamos essa solução que veio da tradição, do senso comum. Mas o Sérgio des-

Nilton Bueno Fischer é professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

creve também a Francisca que encontra depois, já sem o seu corpo forte e enérgico, mas flácida, sem dentes, e projetando a esperança no filho, porque ela já não está mais na escola, casou, é mãe, e reproduz a sociedade que nós queremos transformar.

O que o ensino supletivo oportunizou naquele momento para a Francisca é uma das coisas que eu queria conversar aqui, ainda que na área dos palpites. É na luta pelos espaços de realização da identidade e da cidadania do trabalhador que devemos investir, ou seja, não só na política educacional, mas também na esfera econômica. A ótica não pode se reduzir à escola, paga ou não, mas deve ser ampliada com as questões sociais mais gerais que o Sérgio colocou. E aí que nós temos que investir energia, o que pode nos auxiliar até na própria Constituinte tão controvertida: a redução da jornada de trabalho, a licença gestante de quatro meses, o marido podendo estar presente durante oito dias. Me parece, que conquistas como essas podem oportunizar a realização do cidadão adulto trabalhador. Acho que devemos nos preocupar mais com as questões da cidadania, em contraposição ao excesso de energia que nós temos investido no plano pedagógico. A escola tem que ser um espaço como um sindicato, como um partido político, um espaço de lazer, da cultura e da realização de uma classe que como tal se organiza e que quer transformar a sociedade. Se queremos avanços qualitativos na escola do adulto, nós temos que enfrentar esta questão: vamos oportunizar a qualificação dessa escola até que nível, até que ponto? Me parece que o Sérgio disse coisas importantes sobre isso. A questão dos espaços de realização da cidadania do trabalhador no interior da escola redimensiona a prática educativa: resgatamos um pouco da sua dignidade como cidadão quando abrimos espaço para a expressão do seu saber. Quando ao invés de enfatizarmos "as migalhas" do Estado ("migalhas" é um termo que o Miguel Arroyo usa muito para se referir a conseguir mais coisas, mais verbas etc.), propomos a denúncia do Estado, da burguesia e do capitalismo. Essa minha primeira reflexão, vincula-se então à história da Francisca, que na escola pode se realizar na sua individualidade e perceber sua condição de classe. Coloco isso no sentido de não nos reduzirmos às nossas tarefas estritas de pedagogos. A pedagogia precisa passar pelo movimento social, levar em conta a cidadania do trabalhador, e ser crítica em relação ao sistema político e econômico.

Saindo um pouco do tema da escola, gostaria de levantar um outro ponto para a discussão: a contribuição dos movimentos sociais para nós da academia. Eu sinto que hoje os movimentos sociais têm nos dado aulas muito importantes a respeito da concepção de Estado. Nós vemos um desmascaramento do Estado através das manifestações populares: as lutas por questões de moradia, os trabalhadores lutando por um transporte coletivo mais competente, a luta pela escola. Através do movimento social, o Estado vai se tornando próximo, mais visível e palpável. Tanto via Legislativo, onde os nossos deputados estão conquistando um espaço, quanto pela via Executivo, em algumas prefeituras consideradas "progressistas", o fato de o Estado estar se tornando próximo tem gerado uma metodologia de antecipação e não de reação. Um movimento social contra a carestia, por moradia, ou por escola, representa um primeiro momento de reação, mas nós já estamos indo além disso. No

meio urbano — e também no meio rural através dos movimentos dos sem-terra — já saímos da reação e estamos na antecipação. Nós queremos mais do que aquele mínimo.

Na Constituinte, nós conquistamos as 44 horas, queremos mais, nós conquistamos os quatro meses de licença-maternidade, não sei se queremos mais... Agora, esse desmascaramento do Estado já nos traz um outro avanço. Estamos mais próximos do Estado, mas não se trata daquela idéia de “ocupar o espaço”, que só tem significado reprodução e manutenção. Nós temos o exemplo de um prefeito de uma cidade do interior que se transformou em Secretário da Educação, que deixou a educação numa miséria aqui neste estado. Não é esse espaço que se quer conquistar, é a sua superação. Não vamos nos iludir com propostas que ainda continuam burguesas, que não mudam na essência, com o discurso progressista da manutenção.

Em termos acadêmicos, eu também vejo outras contribuições do movimento social. Os movimentos populares têm nos trazido no mínimo alguns desafios, por exemplo: como é que nós trabalhamos com classe social enquanto categoria analítica? Aquele conceito cristalizado, que reduz a classe trabalhadora a trabalhador fabril, tem sido desafiado pela própria realidade. Por exemplo, com a questão da moradia nas periferias, com sua população heterogênea formada por migrantes, que não se encaixa naquela definição pura de classe. Nós temos então que avançar no entendimento do conceito de classes populares para não cristalizarmos, inclusive as nossas concepções, classificando-as a priori como progressista ou não progressista. Aprofundando essa busca de conceitos nós saímos do pedagogismo e trazemos também a História e a Antropologia, por exemplo, como bagagem teórica. Esses desafios passam até pela questão metodológica como foi o caso da pesquisa participante, cuja crítica já foi feita pelo próprio Brandão, apontando o consumo do participativo que tanto os meios acadêmicos quanto o discurso oficial captaram. São estas as duas questões que eu queria colocar: 1) a questão teórico-metodológica está sendo confrontada pela realidade dos movimentos sociais, exigindo de todos nós revisão das categorias de análise; 2) a energia da LBD tem que estar naquilo que possa representar ganhos para a realização da cidadania. Eu prefiro que a gente invista na questão da Constituinte, na Constituição, sobre a questão de redução de jornada de trabalho etc., porque são essas as condições básicas para que as classes populares possam freqüentar a escola.

As questões específicas do educativo e das condições materiais da escola denunciadas aqui pela Célia e pelos outros, estão diretamente vinculadas a essas outras questões. Todas essas coisas que nós conhecemos, como banheiro quebrado, falta de luz etc. não podem ser vistas isoladamente. Aqui ousou trazer o argumento do próprio Miguel quando conversamos informalmente, que serve como um dos exemplos mais concretos da questão do abandono do Estado, das migalhas que ele dá. O problema da educação inclui a falta de luz, a questão material, mas diz respeito também à descontinuidade dos projetos: o experimentalismo oficial; de dois em dois anos, muda tudo. No entanto, se pegarmos o regimento militar veremos que o sistema de promoções e de transferência está funcionando perfeitamente bem; eu entro na carreira militar e sei

aonde eu vou, aonde eu chego, e a quem me vendo também. O poder judiciário, a própria Igreja, possuem um funcionamento estável, o que a educação não tem. A educação via oficial tem sido panacéia, um brinquedo, porque se acredita na questão pedagógica em si mesma. Eu acredito que entrando nos meandros das leis, das pesquisas, associadas ao entendimento da dinâmica do sistema econômico, nós temos que ter consciência para a LDB, daquilo que é retorno efetivo através da Constituinte e daquilo que é específico da área da educação dos trabalhadores, como as condições materiais da escola pública, o plano de carreira para professor etc. É nestas questões que temos que investir, sem esquecer que a luta é mais ampla e está avançando. E, academicamente, nós temos que enfrentar os desafios que o movimento social está nos trazendo em termos de conceitos e de pesquisas. Essas questões são importantíssimas.

Muito Obrigado.

Educação das camadas populares (debate)

Celso Beisiegel (USP) — Eu entendo que realmente precisamos fazer um esforço sério na área do ensino supletivo, da educação de adultos e da educação popular, e creio que uma das primeiras necessidades para desenvolver esse esforço é desbastar um pouco uma imensa confusão que vem se criando no debate educacional nos últimos anos.

Nós temos ouvido, que a educação em geral e a educação popular (esta que se realiza nas escolas públicas de 1º e 2º graus) devem transmitir conteúdos. A escola foi feita para transmitir um saber universal sistematizado. E mais ainda, não se pode baratear esses conteúdos que devem ser transmitidos às camadas populares, crianças ou adultos. É preciso transmitir esses conhecimentos, e num nível tal que as crianças das camadas populares tenham o mesmo tipo de formação, o mesmo tipo de saber que as nossas crianças das camadas dominantes. É preciso conhecer porque esse conhecimento dá poder, inclusive a um tal ponto que a boa absorção desses conteúdos aparece como uma panacéia que pode levar até à revolução, porque esses nossos meninos das classes populares, bem instruídos hoje, poderão ser os vencedores da luta política amanhã, quando adultos.

Nós já temos a esta altura até um excesso de informações a respeito das dificuldades de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos das camadas populares na escola. E temos também imenso manancial de informações provenientes de pesquisas e reflexões bastante sérias a respeito dos fatores determinantes dessas dificuldades, dentro e fora da escola.

Sabemos que com a expansão do ensino no país nas últimas déca-

das, o recrutamento do professor mudou. Grande parte do nosso magistério é recrutado nas mesmas camadas populares em que são recrutados os alunos. Nós conhecemos também as condições em que esses professores foram formados. O nosso professor de hoje já não é mais aquele mesmo professor de há trinta ou quarenta anos atrás, rebento de nossas aristocracias decadentes, que conseguia transmitir com competência certos conteúdos aos seus alunos.

As condições materiais de funcionamento das escolas públicas foram bem retratadas na palestra da Prof^a Célia.

E as condições de vida dos alunos, crianças, jovens e adultos que freqüentam essa escola, as condições de vida lá fora? Estas são perfeitamente conhecidas também: a alimentação dessas crianças e de seus pais, o local onde moram as famílias que mandam as crianças para a escola (sabe-se que numa casa, numa residência popular de favela ou num quarto de cortiço não há nem local onde depositar um caderno, quanto menos condições de uma criança ou adulto trabalhar com esse caderno). Sabemos também que o meio familiar não cria condições para que essas crianças ou esses adultos recebam em casa aquela assistência que normalmente nós das classes médias damos às nossas crianças.

Se nós conseguíssemos "excepcionais" condições materiais nas escolas: lâmpadas que acendem e iluminam, diretores que estejam presentes antes de iniciar as aulas e saiam depois (o que não ocorre, pois normalmente às 9 horas já terminaram todas as aulas que devem ir até as 11 da noite, por um expediente chamado "adiantamento de aulas"), mas se os diretores ficassem e se os nossos professores fossem muito bons, eu gostaria de saber se nós acreditamos que esses nossos meninos e meninas, adolescentes e adultos, teriam as mesmas condições de rendimento dos nossos filhos ou que nós tivemos na escola. Seguramente não. Qualquer coisa que se diga contra isso é uma grossa balela. Nem as condições de formação cultural, nem as condições de formação do homem enquanto cidadão, enquanto projeto de vida, enquanto perspectiva, nem as suas condições reais de estudo em casa, nem o tempo que eles podem gastar em atividades na escola possibilitariam aquele aprendizado que os libertaria no futuro, dotando-os de condições para fazer a revolução.

Eu entendo que se tem descurado um pouco da análise das condições de vida das classes populares. Se nós refletíssemos seriamente sobre as condições de vida do nosso aluno e sobre as dificuldades que essas condições dirigem contra as possibilidades do domínio desse saber universal sistematizado (que eu ainda não sei bem o que é, se é que ele chega a ser alguma coisa), mostrar-se-ia um paradoxo, insustentável mesmo por aqueles que defendem que a escola é capaz de transmitir conteúdos que podem levar as crianças realizarem quando adultos um destino societário diferente. Esse paradoxo consistiria no seguinte: nós precisaríamos primeiro conseguir realizar essa revolução, essa mudança total, para que, então, com novas condições de vida, essas nossas crianças pudessem aprender da mesma forma como aprendem as crianças mais bem nascidas. Não sei se cheguei a colocar claramente a questão, é só uma provocação.

Eu acho que o momento está exigindo um pouco mais de seriedade e de aprofundamento na análise de certas coisas que estão sendo to-

madas como verdades absolutas. Porque a consequência inevitável disso está sendo uma crítica descabida à escola e ao professor, responsabilizando-os por todo o fracasso escolar que se observa por aí. Isso é profundamente reacionário, nós estamos esquecendo as condições de vida em que vivem as camadas populares. Eu tenho a impressão que os nossos revolucionários estão esquecendo que existem classes sociais na sociedade capitalista.

Miguel Gonzales Arroyo (UFMG) — Com relação à análise sobre o ensino noturno, a educação de adultos etc., eu queria reafirmar as colocações do Celso, que me parecem extremamente importantes. Eu entendi que ele nos chama a atenção para uma tendência muito difundida de se buscar soluções no interior do sistema educacional, seja questionando a carga horária, seja questionando o tempo, se devem ser 180 dias letivos ou mais, se devem ser 3 ou 4 anos. É lógico que se nós somos especialistas dessa área, temos que mexer com essas coisas: o currículo, o tempo letivo, a qualificação dos professores etc. Mas isso que vem sendo repetido sobretudo nos últimos seis anos, eu considero, como o Celso, um tremendo retrocesso em termos de análise. Parecia que tínhamos avançado na análise da escola, principalmente da escola para adultos, colocando alguns fatores extra-escolares. Mas eu não sei se esses fatores desapareceram, como estava parecendo nos últimos anos, e agora está na hora de pensar só nos intra-escolares; mas o que o Celso nos diz é que não. E mais ainda, as perspectivas neste imenso país indicam que, ao contrário, eles vão continuar cada dia mais graves.

Quero chamar a atenção para o seguinte: qualquer tentativa de pensar a questão do ensino de adultos, do ensino supletivo, sem uma análise profunda sobre o que está realmente acontecendo com esses adultos no país, não vai trazer nenhum avanço. Ou seja, para mim existe uma questão prévia e permanente: o que acontece com o adulto de 14 anos? Quantas horas ele trabalha? De que adianta ele fazer curso à noite? Isso altera ou não a sua situação de vida? Se nós não vincularmos a realidade educacional como um todo ao fato de o aluno ser trabalhador, não há sentido em vincular depois um conteúdo.

Eu acho que avançamos muito em descobrir que estamos tratando com um trabalhador-aluno. Aí pensamos: o que vamos ensinar? qual a linguagem que ele traz? Muito bem, mas é que ser trabalhador é mais do que chegar ali e dizer: "Eu sou João, Maria, venho do trabalho". Eu estou me referindo à condição coletiva dos trabalhadores-estudantes, à própria classe operária. Porque até agora nós tínhamos à parte os marginais degradados, mas agora é a própria classe trabalhadora que está degradada até o máximo em termos de salário. Então, é preciso dobrar a hora de trabalho; a menina que se permitia ao luxo de não trabalhar agora tem que ir à luta porque o pai está desempregado, ou não está e o salário não dá. Nós temos que fazer um estudo muito mais profundo da realidade, do mundo do trabalho hoje e das suas perspectivas, isso que se abandonou nas análises de educação em nome da crítica a uma concepção reproducionista e não sei mais o quê. Disseram por aí que a reprodução era uma coisa inventada por um senhor à luz de uma lâmpada medieval. E tudo isso é verdade: é possível não acreditar

nas bruxas, mas que à noite elas não me deixam dormir, não me deixam.

A questão é muito mais complicada. O que eu proponho é termos a coragem de voltar a analisar as condições reais de vida do povo brasileiro para podermos, a partir daí, pensar se estamos falando de uma utopia, se estamos sonhando, ou se é melhor nem falar em Lei de Diretrizes e Bases. Coloco assim o quadro um pouco negro, mas acredito que o Celso me provocou porque realmente essa questão é fundamental, precisamos voltar a fazer análises profundas sobre isso.

Enquanto escutava o Sérgio colocar o quadro sobre o número de analfabetos, eu me perguntava: o problema persiste ainda apenas em termos de quantidade ou houve transformações de qualidade? Parece-me que está acontecendo na realidade brasileira o seguinte fenômeno: a questão da volta à escola ou da busca da escola noturna tem hoje uma nova qualidade. Tem crescido muito nos setores populares, apesar da degradação de suas condições de vida, a consciência de certos direitos. Não porque o Estado ou a Nova República tenha dito que eles têm direitos, mas porque a própria realidade os levou a perceber isso. São direitos que não se restringem à escolarização, é também o direito a, quando se termina um trabalho extenuante, parar em algum lugar antes de chegar em casa (que também é extenuante, onde não dá para dormir, falta espaço), onde se encontra a namorada, amigos, onde se pode conversar.

Lembro que eu dava aula lá em Belo Horizonte naquela região da Floresta (que é um bairro intermediário entre o centro e os bairros da periferia). Uma das coisas que mais me impressionava era que o tempo de parada era um tempo de busca de relações sociais com um mínimo de dignidade. Depois o texto do Sérgio¹ também me chamou a atenção sobre isto. Ele falava que o principal na volta à escola noturna não era aprender mais, era estar com gente, era estar num lugar onde tinha "luxo", onde tinha com quem conversar, às vezes tinha concurso e outras atividades culturais. O que quero dizer é que se restringirmos a educação de jovens e adultos unicamente à recuperação da escolarização perdida, não vamos para frente. Hoje, ou nós temos coragem na nova lei de vincular realmente espaços noturnos enquanto espaços de educação, e não apenas de escolarização, ou nós não vamos avançar. Me parece que o povo espera, sobretudo essa juventude prematuramente inserida no trabalho, ter entre o trabalho desumano e a moradia desumana um mínimo de espaço. Em Belo Horizonte, de vez em quando surgem esses espaços, às vezes em torno da Igreja de São José, que de repente você vê cheia de gente das classes populares entre as 18 e 20 horas. As pessoas ficam conversando, namorando, encontrando-se, ou vão para uma escola noturna fazer isso.

Quando eu sugiro desvincular as análises da educação de adultos apenas da volta ou da recuperação da escolarização, não quero dizer que a escola noturna vá perder qualidade como momento educativo e de acesso ao saber. Todos sabemos que 80% do tempo que nossos fi-

1) HADDAD, Sérgio. "Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores)". In GONZALES ARROYO, Miguel (org). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986, p.155-183.

lhós gastam na sua escolarização podiam ser dispensados, porque o aumento de matérias e de detalhes nesse processo deve-se a que os filhos da classe média têm cada vez mais tempo para perder. Isso ocorre desde a Grécia, o próprio Saviani coloca isso no texto dele:² há uma relação entre a escola e ócio. Quanto mais ociosa é a classe média, mais se aumentam os detalhes inúteis para ocupar o tempo de nossos filhos, desde que paguemos. Mas é evidente para qualquer pai que acompanha o estudo dos seus filhos que 80% daquelas coisas são inúteis, dispensáveis em termos do acesso ao saber sistematizado. Então vamos oferecer o saber sistematizado deixando de lado as coisas inúteis, e ao mesmo tempo propiciar um momento de encontro na escola noturna.

Há, finalmente, uma outra coisa: quando falamos que a luta pela escola tem que ser vista, como o Celso colocou, numa análise mais integrada, não devemos pensar que somos os únicos a fazer isso. O próprio povo faz isso. Uma das coisas que mais me impressionou na tese do Rogério,³ foi a colocação de que o povo não separa a luta pela educação de outras lutas. Lutar por transporte e por iluminação significa lutar para chegar mais cedo e em melhores condições à escola, em casa, poder encontrar os amigos. O povo luta por condições coletivas de existência, e a educação deixou de ser uma condição individual para se transformar numa dessas condições coletivas.

2) SAVIANI, Dermeval. *Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa*. ANDE, 7 (13). São Paulo, ANDE, 1988, p. 5-14.

3) CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela escola*. 2v. Belo Horizonte, UFMG/Fac. de Educação, 1985, 339p. (dissertação de mestrado).

Ensino regular noturno e ensino supletivo (debate)

Maria Aparecida Ciavatta Franco (UFF) — Eu gostaria de trazer aqui o relatório do Grupo de Trabalho de 2º Grau da ANPEd, que será levado à Assembléia Geral, e que aborda a questão do ensino noturno. Quando discutimos as condições de ensino no 2º Grau, nós tivemos que falar do ensino noturno, até porque muitas pessoas têm a experiência do noturno. Do relatório final que está sendo encaminhado à Comissão de Redação constam algumas considerações sobre o aluno trabalhador que já foram feitas aqui e as seguintes propostas para uma LDB, que eu submeto à discussão da mesa:

1) Garantia de redução da jornada de trabalho ao aluno sem prejuízo salarial. Propõe-se que haja uma articulação dos Ministérios da Educação e do Trabalho nesse sentido.

2) Tratamento especial, com garantia de estímulos que visem à permanência do aluno na escola, tais como: propostas curriculares dinâmicas e inovadoras sem prejuízo dos trabalhos que se realizam na própria escola. Coloca-se que o aluno que trabalha não tem tempo para fazer deveres em casa, para fazer leituras, sendo necessário que a escola propicie essa oportunidade.

3) Apoio ao estudante através do oferecimento de merenda e de ajuda transporte.

4) Funcionamento efetivo do serviço da escola, com biblioteca, secretaria, quadra de esporte, direção, técnicos, sem contar as próprias condições materiais da escola, sempre mais precárias à noite, como a profª Célia salientava.

5) É uma questão ainda passível de discussão: o aumento dos dias

letivos com redução do número de aulas diárias e, conseqüentemente, um prolongamento da duração do curso. Isso porque o aluno que vai à escola à noite não tem a mesma resistência para as quatro horas diárias que tem um aluno do turno diurno. Propõe-se então essa extensão do ano letivo no 2º Grau noturno, para que não haja prejuízo de qualidade que normalmente ocorre.

6) É uma última proposta, que vai em direção àquela colocação do Arroyo sobre a questão dos professores: o pagamento de adicional noturno a todos que trabalham nesse turno, não só professores, mas demais funcionários.

Eu ainda gostaria de colocar uma questão sobre esse decreto-lei (2318/86) relativo ao trabalho do menor. Por um lado, o decreto-lei tenta forçar a ida à escola, dando uma remuneração e uma atividade de trabalho, o que em si seria uma coisa boa. Mas que direitos ele pode garantir a essas crianças que vão para a escola? Que atividades essas crianças vão desempenhar, em que condições? Enfim, que garantias, que normas de segurança, de vida, do próprio desenvolvimento deste adolescente estão embutidas? É um problema ao qual me parece importante ficar atento.

Célia Pezzolo de Carvalho (USP) — Sobre o problema da diminuição das horas de trabalho, eu acho que é uma questão de se lutar para que mudem as condições sociais. Já existe a lei, o trabalhador tem direito à diminuição de uma hora na jornada de trabalho para ir à escola. Isso está assegurado, só que a lei não é cumprida. A experiência que temos tido é que quando o aluno-trabalhador insiste em assegurar seu direito, na hora em que ele vai falar com a chefia, ele é mandado embora. Então, é uma questão de conquista, de arrebatar isso do Estado, apenas a lei não adianta nada. O restante que você falou está interessante.

Elba Siqueira Sá Barreto (FCC/ANDE) — Eu queria inicialmente lembrar o seguinte: há diferenças entre os cursos que jovens e adultos estão freqüentando nas diversas realidades do país. Para se ter uma idéia, nós começamos a discutir o ensino noturno em uma mesa na Conferência Brasileira de Educação (CBE) de Minas Gerais, e, para surpresa nossa, quando se falava de ensino noturno, com a presença de pessoas de vários estados, havia uma confusão geral acerca do que se estava falando, se de ensino regular ou de ensino supletivo. Nós verificamos então que em muitos estados a oferta pública de ensino regular noturno era minguaquíssima. A maior parte dos jovens, quando queriam continuar seus estudos de 1º grau, era forçada a passar para o supletivo, porque este era o ensino que existia à noite. Em outros lugares, por exemplo no estado de São Paulo, a oferta do ensino regular se expandiu bastante, inclusive ocupando o período noturno. Hoje nós temos nesse estado 1 milhão de adolescentes estudando nos cursos noturnos regulares. Essa realidade é diferente da dos demais estados, e precisamos estabelecer essas diferenças quando estamos fazendo propostas. Quando se fala de ensino regular, a referência maior é sempre o 1º grau, já que 80% da população que vai à escola no Brasil está no 1º grau.

Quanto às propostas de revisão da escola para que ela seja mais adequada e responda melhor às necessidades dos alunos, no meu entender, elas esbarram numa questão que ultrapassa a vontade política dos dirigentes. Trata-se do problema das diferenças de interesses entre os professores e os alunos, do embate entre as categorias dos profissionais. Dou o exemplo do estado de São Paulo: nas reivindicações dos alunos-trabalhadores, que têm um mês de férias por ano no trabalho, o projeto de estender a escolaridade por onze meses apareceu freqüentemente. Esse projeto choca-se com o interesse fundamental dos professores, que têm um regime de trabalho e de férias diferentes. No entanto, na discussão do encaminhamento do curso noturno, é crucial o problema da redução da carga horária diária, pois ninguém agüenta levantar às cinco da manhã e chegar em casa à meia-noite, para levantar outra vez às cinco da manhã. Na condução de uma política pública, nem sempre há uma identidade de interesses entre o conjunto de alunos e o segmento dos professores que está atendendo esses alunos. E esse embate é de grande importância. A solução de reduzir o período diário de aulas e prolongar o ano letivo não se viabilizou em um projeto negociado com entidades de professores de grande representatividade. Outras alternativas de encaminhamento dos cursos noturnos regulares implicam também em restrições, como, por exemplo, aumentar o número de anos; alguns alunos que poderiam fazer o curso em tempo menor se vêem lesados. Eu acho que essa questão do embate de interesses precisa ser colocada com mais clareza, pois ela não é tão linear; esse é o grande desafio que nós vamos ter em relação ao ensino regular e cuja discussão talvez avance na CBE. Acho que há consenso em torno da necessidade de se avançar, mas as soluções objetivas terão que passar por um nível de negociação mais complexo.

Sérgio Haddad (CEDI) — Eu acho que o problema não é só uma questão da identidade do professor com o aluno. Existe a questão da vontade política, mas também é preciso sensibilizar a necessidade do aluno. Eu particularmente entendo que não existe aluno que agüente onze meses de aula por ano no noturno. Eu posso estar muito enganado, mas é o que eu sensibilizo pela minha experiência de trabalhar há quinze anos todo dia na escola à noite. Os alunos realmente não agüentam. Já no final do semestre, muita gente fala do cansaço, e olhe que nós temos aulas de quarenta minutos que terminam às 22h40. No fundo, a questão que o Celso coloca para mim diz o seguinte: oferta igual com exigência igual para grupos desiguais, significa um processo não democrático. Por isso não me soa muito bem essa idéia de oferecer a mesma escola do 1º grau regular de elite para os alunos do curso noturno, eles não agüentam. Se não houver uma sensibilidade de se perceber como é possível reconstruir essa escola a partir dos grupos populares, eu acho que vamos acabar reproduzindo um modelo de escola que efetivamente vai servir mais para excluir do que para manter esse aluno.

Maria Clara Di Pierro (CEDI) — Quando eu pedi a inscrição, eu estava tentando responder a pergunta que o Sérgio fez acerca da especificidade do ensino noturno, se existe ou não a necessidade de uma

metodologia específica para o jovem e adulto trabalhador, de uma organização específica da escola. Eu tendo a achar que sim, exatamente por essa questão que o Celso colocou. A impressão que eu tenho é que nós continuamos nos comportando como a maioria das professoras em relação ao aluno de 1ª a 4ª séries: a professora com parca habilitação se comporta com o aluno da camada popular como se ele fosse aquele aluno idealizado de classe média. Nós idealizamos também o aluno trabalhador, esquecendo que ele guarda características muito específicas. Eu tenho oito anos de magistério com adultos e fui me dando conta de certas coisas com a experiência. Até a noção de tempo do aluno é diferente. O controle que o indivíduo tem sobre o seu cotidiano, por exemplo: ele está acostumado a entrar na fábrica, na casa, na loja, no escritório e receber ordens; então quando o aluno não se mostra capaz de planejar o próprio estudo, nós não deveríamos nos surpreender. São pequenínissimas coisas que mostram como a condição material de vida afeta o aluno-trabalhador física, psíquica e cognitivamente. O modo de conhecer é outro, é dado pela prática social do indivíduo.

Se os educadores e a universidade não se dispuserem a pesquisar quais são as especificidades psicológicas, cognitivas e sociais desse educando, se não pensarmos em como organizar uma escola que tenha uma estrutura e funcionamento adequados a esse aluno, ele continuará a ser expulso. Eu acho que esse modelo de 2º Grau que a Maria Aparecida expôs, por exemplo, é inadequado para jovens e adultos trabalhadores. A resistência que eu senti nos professores em São Paulo à proposta de prolongamento do ano letivo não foi apenas corporativa. Em primeira instância é uma reação corporativa, pois, se o professor do noturno não tiver uma compensação material ele não vai trabalhar mais que o professor do diurno. Desse modo você iria reunir exatamente os profissionais menos habilitados, aqueles em início de carreira que não conseguissem aulas no diurno. Eu quero dizer que, se você instituir um regime especial de trabalho no noturno sem beneficiar o professor, você não vai conseguir bons profissionais trabalhando nesse horário.

Há ainda outro problema. Na escola em que trabalho, temos duas evasões: uma "evasão de impacto" no começo do ano, que atinge aquele aluno que não consegue se sociabilizar numa classe de quarenta alunos, que se assusta achando tudo muito difícil ou que se dá conta que curso supletivo não é tão fácil como ele pensava. A outra evasão é aquela do prenúncio do fracasso, quando se aproxima o fim do ano e o aluno percebe que não está dando conta, quando se soma o cansaço com a evidência do fracasso. Eu penso que se propusermos um ano escolar de onze meses ou um 2º grau de quatro anos estaremos aumentando a exclusão, a partir de uma idealização do aluno. Eu tendo à posição de que é preciso considerar as especificidades, tratar a diferença de uma forma diferente para buscar a igualdade. A democratização não se faz dando duas escolas iguais para pessoas que têm pontos de partida diferentes. Temos que mudar esse padrão de escola que foi feito para classe média alta e passar a construir uma escola para as camadas populares; isso implica em mudar o currículo, a estrutura e funcionamento da escola noturna, a formação do professor, e pensar quem é esse aluno um pouco mais concretamente no âm-

bito acadêmico. E nesse sentido eu acho que a reflexão acadêmica ainda é extremamente pobre.

Célia Pezzolo de Carvalho (USP) — Nesse projeto de dois anos atrás a que eu me referi, as 153 escolas envolvidas tiveram uma preocupação muito grande com os conteúdos curriculares. Os grupos de professores utilizaram formas diferentes de se expressar, alguns falavam que se tratava de sistematizar os conteúdos de uma forma diferente, priorizar uma outra forma, escolher outras disciplinas, houve enfim diversas formas de dizer que era preciso pesquisar uma forma nova de apresentar os conteúdos e organizar o currículo. Todos eles lecionavam no noturno e no diurno e, embora vissem o problema também no diurno, davam mais ênfase ao noturno. Essa questão foi atemorizante para a Secretaria de Educação, havia uma preocupação, um medo de que mexer no conteúdo e na grade curricular significasse aligeirar o ensino. Eu vejo nisso algo daquela postura que o Celso criticou: a escola deve transmitir aqueles conteúdos sistematizados, então isso é meio sagrado, não se pode mexer. Nós sentimos os professores com essa preocupação, mas sem expressá-la claramente, porque há de fato medo de mexer no tal saber sistematizado que a escola precisa transmitir.

Formação do educador de adultos e o papel da universidade (debate)

Elvécio Aguiar (UFRGS) — Eu penso que em termos acadêmicos ainda se faz muito pouco em relação à educação de adultos e das classes populares. Nós estamos num processo de reformulação de currículo na nossa Faculdade de Educação, na qual existem duas habilitações: uma em “Séries Iniciais” e outra em “Pré-Escola”. Nós, um grupo de professores ligados à educação de adultos, propusemos a inclusão da disciplina “Educação de Adultos: Alfabetização”. Mas isso não é considerado prioritário porque “Séries Iniciais” pressupõe escolarização regular de 7 a 10 anos. Consequentemente, para nós entrarmos com a proposta da disciplina foi uma guerra. Mas entramos. Não sabemos ainda no que vai dar. É esse ainda o retorno acadêmico que se tem. Continua-se a fazer o discurso progressista apenas em teoria.

Rolando Couto Varela (UFSC) — Dizia um colega meu que, desgraçadamente, os erros que as escolas cometem deixam muitas testemunhas; o mesmo não ocorre com os erros que cometem os médicos, pois quase sempre o paciente morre... Eu creio que, na medida em que possamos refletir sobre a problemática da exclusão de determinados grupos sociais da escola, poderemos pensar em uma resposta melhor elaborada também para o assunto educação de adultos. O que não podemos é seguir pensando em uma proposta de educação de adultos que leve a uma dupla exclusão, ou seja, esse trabalhador que já foi excluído quando criança recebe uma resposta que volta a excluí-lo novamente. É nesse sentido que eu penso que uma das questões fundamentais dessa problemática reside na formação do trabalhador da educação de adultos. Como é

que as universidades estão se posicionando em relação a essa questão? Quando a universidade participa e trata de compreender melhor a problemática real e concreta da educação através da extensão e da pesquisa, pode gerar uma postura que permite enfrentar melhor a formação do educador de adultos. Se a criança não é um adulto em miniatura, o adulto não seria uma criança em maiores dimensões. Essa especificidade tem que ser considerada na formação do educador do adulto. Também tem que ser tratada a questão do reconhecimento desse educador de adultos como trabalhador de educação, porque estamos vendo que, se o trabalhador da educação de crianças não está sendo reconhecido em termos de suas condições de trabalho e salariais, essa situação se agrava ainda mais com os trabalhadores de educação de adultos. As universidades têm que encarar seriamente a questão da formação de educador de adultos, do trabalhador da educação de adultos.

Maria Nobre Damasceno (UFCE) — Realmente, no Brasil temos nos preocupado muito pouco com a formação do educador de adultos, principalmente nas regiões onde essa problemática é muito mais séria, como é o caso do Nordeste. Vou colocar o que nós estamos tentando fazer na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. É uma experiência recente: começamos com a introdução de duas disciplinas que tratam da educação de adultos no curso de Pedagogia. A partir daí, criamos um grupo, que está pensando, junto com outras pessoas da própria comunidade, a educação de adultos, inclusive com perspectivas de pesquisa nessa área. Em relação à formação mais especificamente, nós estamos tentando uma abordagem em três níveis: ao nível de graduação, onde o currículo foi repensado em toda essa onda de reestruturação dos cursos de pedagogia, nós introduzimos uma área de aprofundamento relacionada à educação de adultos. Nessa área de aprofundamento, nós abordamos a questão da educação em movimentos sociais na disciplina "Educação de Adultos I", que trata de resgatar historicamente a educação de adultos, nessa linha que fazia o professor Celso. Tratamos ainda da educação de adultos e popular hoje. A pedagogia de Paulo Freire é uma das disciplinas, estudada nas suas bases, metodologia e, finalmente, nos preocupamos também com a prática de educação de adultos. Há um grupo de alunos com um interesse muito grande nessa área, os nossos melhores alunos realmente têm se encaminhado para trabalhar nessa área. No nível de especialização, nós tivemos já dois cursos: o primeiro era chamado de "Educação Não Formal"; depois nós repensamos, e o curso atual tem o nome de "Educação de Adultos Popular". Esse curso parte de uma base teórica, após o quê entramos na especificidade da educação de adultos, mais ou menos na mesma linha das disciplinas que eu citei, além de incluir o estudo da pesquisa nessa área. Finalmente, ao nível de mestrado, não temos área de educação de adultos, e sim a disciplina "Educação Popular", em que realizamos um seminário sobre pedagogia de Paulo Freire e estudos orientados para alunos que se interessam em realizar pesquisa nessa área. Enfim, uma universidade que se situa numa das regiões mais pobres e com maior índice de analfabetismo tem uma preocupação muito grande com essa problemática. Sei que essa preocupação não é só da nossa universi-

dade, que a Universidade da Paraíba tem toda uma preocupação também, assim como outras do Nordeste.

Representante da Secretaria Municipal de Educação de Salvador — Nesses dois últimos dias nós temos discutido muito a educação de adultos e temos concordado que realmente existe a necessidade de se investir mais na formação do professor, tanto a nível de graduação como a nível de magistério de 2º grau. Mas eu queria lembrar aqui uma experiência que estamos desenvolvendo na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Salvador, um trabalho de capacitação em serviço do professor. Eu acredito que é de fundamental importância a aquisição de mais dados e a construção de um saber a respeito da metodologia a ser utilizada com o adulto. Nosso trabalho é de reflexão junto com os professores, de construção de uma prática em sala de aula, porque na verdade nós não temos ainda uma teoria construída a respeito de educação de adultos. Na nossa concepção, essa construção só pode ser feita em estreita relação com a prática. Eu queria colocar então que, além da formação do professor a nível de graduação, é necessário se pensar também o aspecto de capacitação em serviço das pessoas que já atuam com educação de adultos.

Nilton Bueno Fischer (UFRGS) — Infelizmente, por diversas razões, eu tenho estado um pouco ausente das reuniões que estão discutindo a reformulação de currículo na nossa faculdade, mas eu ousou dizer alguma coisa sobre a formação do professor. Eu acredito na possibilidade de formação através de uma pesquisa comprometida com os setores populares, saindo da universidade. Eu não acredito nessa formação através de um currículo organizado dentro da faculdade, com novas técnicas, com instruçõezinhas especiais para adultos. Isso pode até ser interessante, como momento de reflexão. Mas, mais do que treinar, adestrar para a educação popular, para mim o que importa é a postura — esse termo é até um pouco ruim —, é a sensibilidade que aquele que quer trabalhar com educação popular tem que ter em relação às lutas dos setores populares. Volto àquilo que eu falei sobre a contribuição que a Antropologia oferece para apreendermos a cultura popular. Não existe curso de sensibilidade maior do que a prática, acompanhar de perto as classes populares, ir captando sua cultura. A Antropologia pode ajudar na universidade de alguma forma, mas talvez mais importante que o treinamento seja uma definição da pessoa, seu comprometimento político com os setores populares. Depois é que a pessoa parte em busca de instrumentos que eventualmente possam ajudá-la a registrar essas coisas. Essa instrumentalização acontece mais como consequência da sua atuação do que colocada em termos de aquisição de técnicas. Eu diria que o necessário é a exacerbação dos sentidos: ouvir o que a pessoa quer dizer, sentir, cheirar, tatear. Essas coisas realmente transmitem uma concepção, e aí a necessidade de conceituação vem naturalmente, não por antecipação.

José Carlos Abraão (UFMS) — Eu vou fazer uma pergunta para o Sérgio. Você lembrava que as faculdades de educação, os cursos de pe-

dagogia ou os cursos normais não têm em seu currículo, por exemplo, Educação Popular. Eu gostaria de trocar idéias sobre isso porque eu acredito que, ao fazer essa constatação, você tenha alguma visão de como deve ser desenvolvida essa temática, de como ela deve ser trabalhada a nível de currículo. Eu vou relatar uma experiência que está acontecendo na minha universidade. Em 1985, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foi discutido e aprovado o novo currículo do Curso de Pedagogia, e nós conseguimos embutir no elenco das disciplinas optativas a disciplina "Educação Popular". Desde 1986, o novo currículo vem sendo desenvolvido. A Universidade oferece quatro cursos de pedagogia, e só um deles, o de Campo Grande, não oferece "Educação Popular". Pelo menos em Dourados, o que a gente tem observado é o seguinte: a pessoa responsável pela disciplina diz que não tem tempo para realizar um trabalho aplicado porque o embasamento teórico ocupa todo o espaço do curso. O que está se fazendo em "Educação Popular" é um repeteco do que foi feito em Sociologia da Educação, às vezes em Filosofia, às vezes em História da Educação. Eu sou um dos que acham que, a continuar desse jeito, é preferível que não se ofereça a disciplina. Como você entende que deva desenvolver-se a nível de faculdade de educação, curso de pedagogia ou curso normal uma disciplina como essa? Será que vale a pena?

Sérgio Haddad — Eu não tenho uma resposta pronta. Eu acho que a gente teria que levantar essa hipótese, discutir com várias pessoas. Eu coloco a questão pelo que eu tenho observado: eu tenho andado sistematicamente entre grupos de educadores, e o nível de desinformação em relação à educação de adultos inclui até aquilo que está se desenvolvendo nos sistemas de ensino. Existe desde uma desinformação sobre estrutura e funcionamento até um despreparo para operacionalizar um trabalho com educação de adultos. Por exemplo, se por um acaso for aberto um curso de Ensino Supletivo na Escola de Aplicação da USP, é provável que os alunos formados nessa universidade não tenham condições de exercer o magistério. É claro que todos teriam condições na medida em que têm uma formação básica. Eu não estou pleiteando uma habilitação em educação de adultos. Estou pleiteando que a formação geral do educador ocorra de fato, e que se abram possibilidades de especialização nesta área, onde determinados cursos relacionados à questão do ensino-aprendizagem possam focalizar a questão específica dos jovens e adultos. Essa abertura possibilitaria melhores condições para se pensar essa questão, possibilitaria a realização de pesquisas, a busca de material para se pensar o exercício dessa disciplina e também a própria prática dessa disciplina. Eu reivindico um movimento de abertura que possibilite a formação de pessoas interessadas no campo da educação de adultos, que tenham práticas, conseqüentemente façam pesquisas, produzam material, exijam verbas para isso, etc. Quanto ao currículo, quais seriam as bases desta disciplina, eu não tenho uma resposta pronta. Eu acho que as próprias faculdades de pedagogia, dentro de sua programação mais geral, encontrariam dificuldades em resolver certos problemas propostos pela educação de adultos e que extrapolam a área da educação. Nós que trabalhamos com educação de adultos temos bebido mais do

conhecimento da Antropologia, das Ciências Sociais, da Política, do que propriamente da Pedagogia.

Elvécio Aguiar (UFRGS) — O Prof. Abraão me deixou um pouco preocupado, quando disse que nas disciplinas “Educação Popular” ou “Educação de Adultos” muitas vezes há um repeteco da Sociologia e História da Educação. Parece-me que isso é altamente significativo: ou a História e a Sociologia da Educação não estão trabalhando bem, porque os alunos não vêm com esse embasamento teórico, ou as disciplinas se desenvolvem sem pré-requisitos. Eu, por exemplo, tenho alunos ingressantes de 1º semestre, assim como tenho alunos que são reingressantes, já formados, o que cria uma confusão grande que muitas vezes nos obriga a voltar aos conteúdos teóricos. E é o que o Sérgio diz: vamos beber mais na Antropologia, na Política, na Sociologia e na História. Mas essa é uma questão também curricular que também há de ser definida.

Balduino Andreola (UFRGS) — Eu me arrisco a fazer uma irreverência e depois passar uma informação. Eu até acho que é uma conquista na nossa Faculdade colocar a disciplina Educação de Adultos, mas será que não é folclore incluí-la em um curso que vai habilitar para a pré-escola ou para as séries iniciais? Será que nós vamos resolver alguma coisa do problema da educação de adultos colocando uma ou duas disciplinas no currículo? Será que essas disciplinas vão interessar muito aos alunos? Agora a informação: quando eu estava fazendo Doutorado na Bélgica, pediram-me que eu mandasse uma contribuição para o novo planejamento da Faculdade de Educação. Uma das coisas que enviei foi o programa da “Faculté Ouverte d’Éducation d’Adultes” (Faculdade Aberta para Educação de Adultos). A Bélgica é um país super desenvolvido, onde eu imaginava que nem houvesse mais necessidade de educação de adultos. Coincidindo com o que o Sérgio falou, era um curso que não pertencia só à Faculdade de Educação, havia várias faculdades responsáveis por ela: a Faculdade de Ciências Sociais, Políticas e Econômicas, Filosofia, etc. O funcionamento, à noite, partia das experiências dos que já atuavam na educação de adultos. Eu não sei se é muito arriscado sugerir, caso se consagre alguma coisa de mais sério na nova lei, que as universidades pensem o curso dessa maneira. Não sei se é sonhar demais.