

	Ação Educativa
	Documentação
Código:	05.11
	<i>Acu pro</i>
	Data: 02/03/99.

Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação

**Propostas curriculares de Suplência II (2º
segmento do ensino fundamental
supletivo): relatório de pesquisa**

São Paulo, janeiro de 1999

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação
Av. Higienópolis 901
01238-001 - São Paulo - SP - Brasil
Fone 011-825-5544 Fax 011-3666-1082
E mail acaoeduca@originet.com.br

Equipe

Jaime Alves (auxiliar de pesquisa)

Manuel Dimas Tavares (auxiliar de pesquisa)

Maria Clara Di Pierro (educação de adultos)

Orlando Joia (pesquisador)

Sérgio Haddad (coordenador geral)

Vera Maria M. Ribeiro (currículo)

Apoio

SID — Serviço de Documentação e Informação de Ação Educativa

Financiamento

Pesquisa financiada pela Finep - Financiadora de Projetos Especiais

Sumário

Apresentação	4
2. Introdução.....	6
2.1. Justificativa	6
2.2. O escopo da pesquisa e a opção metodológica.....	11
3. A Suplência II: surgimento e implantação no Brasil	15
3.1. O surgimento do ensino supletivo	15
3.2. A implantação da Suplência II	20
3.3. A Suplência II hoje	22
3.4. O novo quadro normativo	23
4. O problema da identidade própria na educação de adultos	26
5. A relevância do estudo de documentos curriculares	29
6. Delineamento do problema.....	34
7. As propostas curriculares de Suplência II.....	36
7.1. Breve caracterização dos documentos curriculares coletados	36
7.2. Seleção de casos.....	41
7.3. Elementos de identidade da Suplência II.....	45
8. Algumas experiências de Suplência II.....	57
8.1. Destaques a partir de experiências em Suplência II e aceleração de estudos	59
9. Nós críticos.....	67
9.1. Superar o paradigma compensatório e assegurar equidade educativa com maior flexibilidade	68
9.2. Articular e integrar formação geral e profissional	70
9.3. Incorporar ao currículo a formação política para a cidadania moderna	71
9.4. Incorporar ao currículo temas emergentes da cultura contemporânea	73
10. Considerações e recomendações finais	75
Bibliografia.....	80
Anexo 1	87
Levantamento de documentos relacionados a orientações curriculares: listagem geral	87
Anexo 2	120
Sobre propostas curriculares para a educação de jovens e adultos parecer apresentado por Nilda Alves ao Seminário Propostas Curriculares de Suplência II (São Paulo, 6-7/08/98)	120

Apresentação

Este texto apresenta os resultados de levantamento e análise de propostas curriculares destinadas a orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a alunos jovens e adultos e correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental supletivo (denominado em muitos casos, no quadro normativo anterior à Lei 9394/96, de Suplência II). O levantamento foi feito junto a programas estaduais, municipais e de organismos não governamentais voltados ao atendimento escolar no segmento considerado.

A motivação para esta pesquisa se encontra na necessidade de oferecer, de forma ampla e com qualidade, ensino fundamental a todos, inclusive para aqueles que não o obtiveram na idade tradicionalmente considerada adequada e, ao mesmo tempo, na observação das deficiências e das necessidades que tradicionalmente vêm marcando o ensino para jovens e adultos entre nós.

Esta pesquisa situa-se numa linha de continuidade do trabalho desenvolvido por Ação Educativa, que vem empreendendo um esforço de levantamento e de sistematização de orientações, com o intuito de contribuir para o aprimoramento dessa modalidade de ensino. Nessa linha, já se fez um esforço de sistematização de orientações curriculares, abrangendo o primeiro segmento do ensino fundamental (Suplência I), e que resultou uma proposta curricular elaborada entre 1994 e 1996 e publicada em 1997 (Ribeiro et al).

Na Introdução deste texto busca-se justificar a pesquisa e apresentar o seu escopo, como um trabalho exploratório. Em seguida, procura-se traçar um panorama do surgimento e da implantação do ensino supletivo no país e, na seqüência, apresentam-se linhas gerais para a discussão da identidade desse segmento de ensino, assim como a relevância do estudo dos documentos curriculares, procurando-se delimitar o problema em foco. A seguir faz-se uma caracterização do conjunto dos documentos curriculares levantados durante a pesquisa e apresenta-se uma análise de uma amostra intencional deles, buscando delinear alguns traços de caracterização. Esse levantamento é complementado, a

seguir, por informações sobre quatro experiências de ensino para jovens e adultos e crianças e adolescentes defasados em relação à idade. Essa parte foi produzida a partir de um seminário que contou com estudiosos, especialistas e dirigentes de educação de adultos. Na parte seguinte, com base no levantamento efetuado, na literatura consultada e na experiência acumulada no âmbito de Ação Educativa, propõem-se um conjunto de "nós críticos", para servirem de referência na discussão dos impasses e dos problemas do desenvolvimento da educação de adultos.

Na parte final, à guisa de conclusão, indicam-se algumas questões que emergiram do trabalho de pesquisa, visando à continuidade e o aprofundamento do conhecimento da Suplência II.

A pesquisa contou com apoio financeiro da Finep - Financiadora de Projetos Especiais — nos marcos do Convênio Finep-BID - Chamada 4 (Educação) — a quem agradecemos.

2. Introdução

2.1. Justificativa

Este estudo toma como objeto as orientações curriculares da educação de jovens e adultos correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental supletivo — a Suplência II¹. O foco nesse segmento justifica-se na medida em que, embora se conceba o ensino fundamental como obrigatório a todos, a escola brasileira ainda não logrou a integração completa de seus segmentos (correspondentes aos antigos primário e ginásio), num todo articulado. Se essa afirmação pode ser feita com referência ao ensino regular para crianças e adolescentes, para educação de jovens e adultos ela é ainda mais verdadeira.

No plano pedagógico, o primeiro segmento do ensino fundamental (assimilado à Suplência I, a partir das formulações da Lei 5692-71) incorporou uma tradição razoavelmente firmada na organização do ensino primário (professoras polivalentes, formadas por uma rede de escolas de magistério, além de um certo modelo de instrução que enfatizava a leitura e a escrita). Pôde, também, basear-se num conjunto diferenciado de experiências de alfabetização e de pós alfabetização desenvolvidas desde os anos 40. Além disso, as proposições surgidas nesse campo, especialmente a partir dos anos 60 tornaram-se objeto de debate nos círculos educacionais e, eventualmente, na opinião pública, dado o significado nitidamente político de que essas experiências se revestiram. Na continuidade dessa tradição, desenvolveu-se uma multiplicidade de experiências, classificadas genericamente como "alfabetização e posalfabetização de jovens

¹ O termo Suplência II não foi utilizado igualmente em todos os sistemas de ensino. Neste texto, ele equivale sempre ao segundo segmento do atual (Lei 9394/96) ensino fundamental supletivo. Diferentemente da Lei 5692-71, que instituiu o ensino supletivo, a 9394-96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB) atual é muito pouco detalhada no que concerne à organização do ensino para jovens e adultos. Deixa, entretanto, aberta a possibilidade de continuidade de cursos e outras modalidades de ensino supletivo, cujo detalhamento e nomenclatura dependerá em grande parte dos Conselhos Estaduais de Educação. Na maior parte deste texto, respeita-se a nomenclatura antiga, já consagrada em parte do país. De forma análoga, o atual ensino

adultos", que constituíram-se como pontos de referência quanto aos desafios pedagógicos a serem enfrentados. A própria experiência do Mobral — funcionando em paralelo com o ensino supletivo e gradualmente assimilado à Suplência I² — integrou esse quadro, não obstante as limitações representadas por esse programa, subordinado em última instância à lógica política de legitimação do regime dentro do qual foi engendrado (Paiva, 1982, Haddad, 1991).

Essas experiências e programas ocorreram de forma bastante dispersa e muitas vezes em condições precárias — refletindo a baixa prioridade no nível dos investimentos — e ressentiu-se da carência de pesquisas que fundamentassem as práticas pedagógicas (Ribeiro et al, 1992). Mesmo assim, o processo foi suficiente para gerar idéias pedagógicas e fazer emergir certos modelos metodológicos.

x { A Suplência II, em contraste, incorporou práticas do ensino regular como os professores especialistas em suas respectivas áreas de ensino e grades curriculares praticamente idênticas àquelas do ensino regular, mantendo praticamente o componente da aceleração escolar (sintetizado na fórmula "quatro anos em quatro semestres"). Constituiu-se como um campo disperso de práticas, fortemente pautadas no ensino para crianças e adolescentes, a partir das quais é difícil sintetizar modelos. O conhecimento sobre as características e tendências das práticas pedagógicas que aí se desenvolvem é também insuficiente e fragmentado.

A relevância do estudo desse segmento para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos entre nós pode, entretanto, ser evidenciada de muitas maneiras, mas basta mencionar que em 1996 havia no Brasil 70,7 milhões de pessoas de 15 anos e mais que não haviam completado as oito séries do ensino fundamental (Quadro 1).

Nesse contexto, a Suplência II constitui-se em oportunidade de completar a

fundamental às vezes aparece como "1º grau".

² Em 1973, o então Conselho Federal de Educação considerou os estudos realizados no PEI — Programa de Educação Integral (programa do Mobral que acabou substituindo o PAF — Programa de Alfabetização Funcional) equivalentes aos estudos de Suplência I, podendo ser certificado pelas secretarias municipais de educação e por órgãos estaduais. A partir de 1978 o próprio Mobral foi autorizado a emitir certificados (Paiva, 1981/1982).

escolaridade para um grande público, com três trajetórias escolares básicas:

- ◆ Para os jovens e adultos em idade escolar que ingressaram recentemente nas fases iniciais da escola fundamental e aspiram à continuidade de estudos;
- ◆ Para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram, freqüentemente motivados ou pelo ingresso no trabalho ou em razão de deslocamentos populacionais; e
- ◆ Para adolescentes que ingressaram e cursaram (permanente ou intermitentemente) a escola regular, mas acumulam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Essa classificação rápida de trajetórias (que não são exclusivas, mas se interpenetram) já oferece uma medida da heterogeneidade a ser esperada nesse segmento de ensino. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de se conhecê-lo, dimensionando a sua importância no processo de ampliação e qualificação das oportunidades escolares para contingentes tradicionalmente excluídos dos oito anos de escola fundamental.

Quadro 1 – Brasil: anos de estudo da população com 15 anos e mais

Idade	Total	Anos de Instrução											
		S/Instrução	%	- de 1	%	1 a 3	%	4 a 7	%	8 a 11	%	12 ou +	%
Total	106.623.851	14.018.960	13,1	1.226.355	1,15	19.418.606	18,2	36.085.455	33,8	28.515.093	26,7	7.359.382	6,9
15 a 19	16.507.321	618.434	3,7	275.818	1,17	2.716.859	16,4	17.488.217	45,4	5.280.401	32,0	127.589	0,7
20 a 24	14.295.099	732.412	5,1	96.735	0,7	2.070.332	14,5	5.155.324	36,0	5.259.255	36,8	981.041	6,8
25 a 29	12.875.554	833.198	6,5	78.110	0,6	1.926.689	15,0	4.496.603	34,9	4.445.857	34,5	1.095.097	8,5
30 a 34	12.304.342	930.617	7,6	82.942	0,7	1.990.736	16,2	4.102.187	33,3	3.990.193	32,5	1.207.667	9,8
35 a 39	10.721.075	1.015.622	9,5	89.929	0,8	1.874.474	17,5	3.573.592	33,3	3.029.643	28,2	1.137.815	10,6
40 a 44	9.178.837	1.133.383	12,3	93.592	1,0	1.800.125	19,6	2.921.535	31,8	2.257.408	24,6	972.794	10,5
45 a 49	7.405.722	1.261.159	17,0	92.091	1,2	1.638.091	22,1	2.259.993	30,5	1.452.560	19,6	701.828	9,5
50 ou +	22.998.082	7.433.875	32,3	383.626	1,7	5.318.741	23,1	5.995.522	26,0	2.743.190	12,0	1.123.128	4,9
Ignorada	337.819	60.257	17,8	33.512	9,9	82.559	24,4	92.482	27,4	56.586	16,7	12.423	3,7
Homens	51.895.384	6.787.310	13,0	654.873	1,3	9.936.026	19,1	17.850.951	34,4	13.129.034	25,3	3.537.190	6,8
Mulheres	54.728.467	7.231.650	13,2	571.482	1,0	9.482.580	17,3	18.234.504	33,3	15.386.059	28,1	3.822.192	7,0
Urbano	85.334.432	8.268.870	9,7	768.153	0,9	13.025.453	15,3	29.480.704	34,5	26.579.764	31,1	7.211.488	8,4
Rural	21.289.419	5.750.090	27,0	458.182	2,1	6.393.153	30,0	6.604.751	31,0	1.935.329	9,0	147.894	0,7

Fonte: IBGE - Contagem da População 1996.

Neste trabalho, se busca identificar algumas tendências na Suplência II, especificamente quanto às suas orientações curriculares. Assim, foram analisados documentos que se destinam a fornecer orientação aos programas de ensino quanto aos objetivos gerais almejados, quanto às opções pedagógicas assumidas, às disciplinas, objetivos e conteúdos³.

2.2. O escopo da pesquisa e a opção metodológica

Ao ser concebido, este trabalho tinha o objetivo de contribuir para traçar um diagnóstico das orientações curriculares predominantes na Suplência II no Brasil. Foi planejado em três momentos:

- ♦ Um levantamento das propostas curriculares formuladas no âmbito dos programas que atendem a esse segmento do ensino, nos planos estadual, municipal e não-governamental;
- ♦ Uma análise extensiva dos documentos coletados, objetivando mapear as tendências predominantes no plano das orientações curriculares; e
- ♦ Uma etapa de produção de indicações destinadas a servirem de subsídios a atividades de desenvolvimento curricular em programas dessa natureza.

Centrado nas propostas curriculares, o trabalho não pretendia incidir sobre outros aspectos como o próprio processo de implementação das propostas, materiais didáticos e outros meios auxiliares que lhes dão existência concreta na sala de aula.

Elegeram-se os programas mantidos pelos governos estaduais como alvo privilegiado de coleta de propostas curriculares ou documentos similares, em face da constatação prévia de que o atendimento a esse segmento do ensino para jovens e adultos está ainda, predominantemente, sob a responsabilidade da esfera estadual⁴.

³ Outros dois trabalhos recentes analisam conjuntos de propostas curriculares: o de Barreto et al (1995) foi desenvolvido como subsídio à elaboração de parâmetros curriculares para o 2º segmento do ensino fundamental pelo MEC; o de MEC-SEF (1996) analisa as propostas curriculares voltadas à educação infantil.

⁴ A tendência recente de municipalização (ou descentralização) do ensino fundamental, verificada em vários estados da federação, com forte influência de organismos multilaterais certamente introduzirá modificações nessa situação. Entretanto, o mapeamento dessa tendência está fora dos limites deste

Paralelamente, se buscaram propostas elaboradas no nível municipal, especialmente nos municípios das capitais e em municípios de grande porte, ou outros que a informação disponível indicava como promissores.

Finalmente, procurou-se levantar as propostas oriundas de setores não governamentais que apresentassem interesse quer pela sua abrangência, que por suas características internas.

Embora não tenham sido fixados limites rígidos com relação ao período em que foram elaboradas, a maioria das propostas examinadas o foi nos anos 90.

Na etapa de levantamento, procedeu-se a uma busca em bancos e repertórios bibliográficos. Além disso, todos os programas detectados foram consultados, por correspondência ou por telefone (na maioria das vezes, pelas duas vias), procurando fazer um levantamento tão extenso quanto possível de propostas curriculares em utilização, elaboradas ou em processo de elaboração.

Cabe destacar que um número considerável de programas estaduais não possuíam propostas curriculares ou documentos sistematizados com propósitos e características similares, outros se utilizavam de documentos bastante genéricos, não faltando situações em que a Suplência II se referenciava numa listagem de conteúdos, tomados "de empréstimo" do ensino regular, com adaptações visando à viabilidade de seu ensino no tempo disponível.

O caráter provisório ou francamente fragmentário de grande parte das propostas — a par de constituir-se em si como um elemento de diagnóstico da Suplência II, como se pode ver no item 7 deste relatório — limitou as expectativas originais de se identificarem, a partir do exame de um conjunto relativamente grande, extenso e de amplitude nacional, nítidas tendências dominantes que fornecessem elementos consistentes para o diagnóstico dos aspectos curriculares da Suplência II. Da mesma forma, limitou a ambição de formular indicações e subsídios para o desenvolvimento desse campo curricular.

Respeitada a motivação original, o trabalho teve que ser adaptado. Assim, optou-se por selecionar algumas propostas curriculares, menos por sua representatividade

quantitativa e mais por ilustrarem, enquanto "casos típicos", certas preocupações teóricas que se afiguram como relevantes para o desenvolvimento do campo curricular nesse segmento de ensino para jovens e adultos. Nessa escolha, procurou-se, de qualquer forma, atentar para a diversidade de origem dos documentos examinados, seja em termos regionais, seja em termos das instâncias em que foram elaboradas (estados, municípios, entidades não governamentais). Atentou-se, também, para o âmbito de sua vigência (local, estadual, nacional).

As propostas curriculares e outros documentos similares espelham orientações que certamente influenciam o desenvolvimento do ensino. Mas, enquanto documentos orientadores, eles só adquirem sentido e concretude ao serem levados à prática de sala de aula pelos professores. Essa relação está longe de ser unívoca e unidirecional; implica ao contrário uma série de mediações, dentre as quais vale ressaltar a atividade do professor, que envolve um grande conjunto de variáveis: a sua recepção das propostas curriculares, seus conhecimentos e suas concepções prévias sobre educação e ensino, os valores que espousa e busca transmitir etc. Essas condições, conquanto não invalidem trabalhos como o que foi empreendido neste caso, estabelece limites quanto ao tipo de informação e conhecimento que propicia recolher e organizar.

Considerando-se essas características, este trabalho assume um caráter nitidamente exploratório, pois a insuficiência e o caráter fragmentário do material encontrado limitam a possibilidade de se definirem tendências no desenvolvimento do currículo no campo da educação de jovens e adultos, que sejam representativas do ponto de vista do conjunto. A análise exploratória de alguns casos pareceu-nos uma estratégia mais adequada para delinear problemas e hipóteses a serem averiguadas em estudos posteriores.

3. A Suplência II: surgimento e implantação no Brasil

3.1. O surgimento do ensino supletivo

No Brasil a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década começou a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, podem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Na seqüência dessas iniciativas, nos anos 60 outras experiências de educação de adultos foram impulsionadas e organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do MEB - Movimento de Educação de Base, do Movimento de Cultura Popular do Recife (ambos iniciados em 1961), dos Centros de Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e de outras iniciativas de caráter regional ou local⁵. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Como se sabe, essa e outras experiências acabaram por desaparecer — ou pelo menos regredir em suas metas — sob violenta pressão dos

⁵ Sobre a história da educação de adultos no Brasil, remete-se a três estudos principais: (a) o livro de Vanilda P. Paiva, *Educação popular e educação de adultos*, escrito em 1972 e publicado em 1973 (2ª edição de 1983) é extensivamente documentado e traça um panorama histórico dos anos 30 até a organização do Mobral; (b) a pesquisa de Sérgio Haddad, *Estado e educação de adultos (1964-1985)*, concluída em 1991, examina as políticas de educação de jovens e adultos durante o período militar, com especial ênfase na criação e implantação do Mobral e do ensino supletivo (Lei 5692-71); (c) o livro de

governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano.

Com o fechamento político e institucional que caracterizou os anos 70, sobreviveram ou emergiram, nesse período, ações educativas dirigidas a jovens e adultos, especialmente voltadas a alfabetização e pós alfabetização. Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, eram iniciativas de pequena monta, influenciadas por concepções da educação popular e marcadas fortemente pela intencionalidade política, em uma conjuntura caracterizada pelo fechamento de espaços tradicionais de ação política. Ao lado dessa vertente, no âmbito estatal, os governos militares empreenderam-se duas linhas de ação: o Mobral e o ensino supletivo.

A partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização — um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do País. Executado pelos municípios sob controle federal bastante centralizado, o Mobral herdara características das "campanhas de alfabetização" comuns até os anos 60 em países do terceiro mundo⁶. Sendo concebido como uma ação que se extinguiria após "resolver" o problema do analfabetismo, tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no País e sua capilaridade, pôde servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964.

Ao Mobral se somou, a partir de 1971, o ensino supletivo, que propunha a escolarização no nível correspondente à totalidade do 1º grau. Pelas suas características, representou uma inflexão na educação de jovens e adultos no Brasil. Diferentemente das concepções das campanhas e de outros programas anteriores, essa proposta educativa aproximava-se da concepção de *educação básica*, que foi substituindo a de *educação primária* até então predominante. A "novidade" estava na ampliação do escopo de habilidades a serem desenvolvidas: na sua formulação legal, o ensino supletivo englobava e ultrapassava as funções de alfabetização e pós alfabetização, tomando

Celso de Rui Beisiegel, *Estado e educação popular* (1974).

6 Na América Latina duas grandes campanhas "típicas" ultrapassaram os anos 60: a defragrada pela Frente Sandinista de Libertação Nacional após tomar o poder na Nicarágua (anos 70) e a Campanha Monsenhor Leônidas Proaño no Equador (anos 80), mas a estratégia parece ter sido abandonada, enfrentando grandes restrições na comunidade educacional.

como referência a nova formulação da escola regular, com ensino fundamental de oito anos e ensino médio de três⁷. Proposto na Lei 5692-71 (e continuando a vigorar, em seus traços gerais, após a sua revogação com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394-96) organizava-se com estrutura própria, mas equivalente ao ensino fundamental (curso de 1º grau), definia objetivos e estabelecia as formas de atendimento.

Um dos componentes mais significativos dessa proposta de atendimento àqueles que não haviam realizado ou completado, na idade própria, a escolaridade básica, foi a flexibilidade. Embora o princípio da flexibilidade tenha sido enunciado pelos formuladores do ensino supletivo como um dos seus pilares (Haddad, 1991), esse componente acabou se concretizando, na letra da lei, na possibilidade de organização da educação para os adultos em várias *modalidades*, respondendo a diversas *funções*. As *modalidades* diziam respeito às variadas possibilidades de organização do ensino quanto às formas de interação dos alunos com a escola. As modalidades previstas na origem do ensino supletivo, e que vigoram até hoje, são: centros de estudos, cursos supletivos e ensino à distância. As características principais dessas modalidades são sumariadas a seguir.

Os centros de estudos supletivos - Depois dos exames, a modalidade mais freqüentemente oferecida de Suplência II foram os "Centros de Estudos Supletivos" (Haddad et al, 1988). Tais centros, além de oferecerem material didático em módulos, propiciam aos alunos sessões de orientação de estudos (que estes freqüentam livremente) e, quando bem equipados, também biblioteca e recursos audiovisuais. Realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos periodicamente (por disciplina e por módulo de ensino em que elas são divididas). Como a organização do ensino é por disciplina, os alunos podem também submeter-se exames supletivos gerais e com isso lograr aprovação em um ou mais componentes ("eliminar matérias").

Os cursos supletivos - Os cursos supletivos diferem das outras modalidades pela concepção de ensino e aprendizagem. Nesta, ela depende da interação entre aluno e professor, implicando freqüência mínima obrigatória, avaliação no processo, horários, agrupamento em classes e outros atributos tradicionais de organização da escola. Uma

⁷ Embora tenha sido concebido como programa separado e autônomo, em muitos lugares os estudos propiciados pelo Mobral acabaram sendo equiparados, para efeito de certificação, à Suplência I.

característica marcante dessa modalidade é a *aceleração de estudos*: o tempo estipulado para a conclusão dos cursos é espelhado no ensino regular e, como regra geral, é no mínimo a metade daquele. São freqüentemente oferecidos em forma seriada, com correspondência em termos de habilitação com as séries do ensino regular).

O supletivo à distância - Uma quarta modalidade, funcionando articuladamente com os exames (que conferem habilitação por disciplina aos atendidos) é a *educação à distância*. Embora tenham sido detectadas iniciativas por meio de correspondência (em geral exploradas com propósitos evidentes de lucro e dirigidas a populações residentes em locais isolados), o grosso do atendimento em Suplência II à distância se dá por meio de programas de rádio e de televisão. Como regra geral, os programas de educação à distância não fazem diferenciação entre a Suplência I e a Suplência II, propondo-se a abarcar a totalidade do ensino fundamental, embora dependam, pelas suas características, de habilidades prévias de leitura e escrita para o seu acompanhamento. Dirigem-se a público disperso e, no mais das vezes, em regime de livre recepção. São transmitidos tanto por redes de televisão educativa dos estados como por emissoras comerciais. Podem também ser oferecidos em regime de recepção organizada (na forma de telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor).

Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os *exames supletivos*, como mecanismo de certificação, atualizando exames de *madureza* já existentes a época, incorporando-os, para efeito formal, ao recém criado ensino supletivo. Os candidatos se submetem periodicamente (duas vezes ao ano, como regra geral) a exames finais (de 1º ou de 2º grau) organizados pelos estados, por disciplina e sem exigência de matrícula ou freqüência à sala de aula⁸.

As *funções* dizem respeito, como o nome indica, aos objetivos que os programas de ensino supletivo deveriam cumprir no contexto das demandas que a sociedade colocava para a educação de adultos. Assim, a *suplência* era a destinada a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (Lei 5692-71, art. 22, a). Especialmente no seu componente

⁸ Essa modalidade, centrada no exame de habilidades e conhecimentos “terminais” dos alunos, não faz distinção entre Suplência I e Suplência II.

cursos, a *suplência* é a função mais próxima do ensino escolarizado. Já o *suprimento* voltava-se a “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5692-71, art. 24, b). A *aprendizagem*, concebida como formação metódica no trabalho, a cargo das empresas (especialmente assumidas pelo Senai, Senac etc.), se completava com a *qualificação*, função encarregada da profissionalização e independente das exigências e objetivos da educação geral.

Para os formuladores da idéia, as quatro funções implicavam *graus de supletividade*⁹ distintos, de acordo com a maior ou menor aproximação com o ensino regular. Com base nesse critério, o Parecer 699, elaborado por Valnir Chagas, organizou as quatro modalidades de ensino supletivo em um gradiente de supletividade (Haddad, 1991). Assim, a função suprimento, a mais aberta e flexível de todas, estava mais distante do ensino regular, tendo portanto o maior grau de supletividade. A modalidade suplência ficou mais próxima do ensino regular, tendo um grau menor de supletividade.

Na formulação legal que o organizou, o ensino supletivo deveria se constituir em modalidade educativa com estrutura e objetivos próprios, devendo constituir-se, ao mesmo tempo, em nova oportunidade para os que perderam a possibilidade de escolarização na época considerada adequada, permitindo-lhes o acesso a novas habilidades, necessárias ao desenvolvimento econômico prenunciado pelos governos militares (a Lei 5692 foi elaborada durante o governo Médici).

Nesse contexto, o ensino supletivo poderia, sinteticamente, ser caracterizado em torno a três princípios ordenadores: a flexibilidade, identidade própria e metodologia apropriada. A *flexibilidade* de organização permitiria atender à diversidade de contextos educacionais em que se haveria de dar o atendimento ao adulto. A *identidade própria*, além de expressar-se em um sistema próprio e em objetivos específicos (contribuir para o desenvolvimento nacional), deveria basear-se também nas características próprias desse público, assim como em suas necessidades específicas. Quanto à *metodologia apropriada*, as formulações não avançam além de indicadores quantitativos. Para

9 A expressão "graus de supletividade" foi utilizada no parecer de Valnir Chagas, que sintetizou as conclusões de um grupo de trabalho no âmbito do Conselho Federal de Educação e forneceu a base doutrinária e as orientações para a formulação do capítulo (IV) da Lei 5692-71 sobre o ensino supletivo (Haddad, 1991).

Haddad (1991:152), "a idéia de uma nova doutrina e de uma nova metodologia estava fundada em dois pressupostos: os grandes números que este ensino encerrava e [o] tipo de aluno definido basicamente em termos de idade".

As origens do ensino supletivo, alinhadas acima, permitem enquadrar a Suplência II no contexto da redefinição do atendimento escolar a jovens e adultos. Ao mesmo tempo que forneceu os parâmetros para reenquadrar práticas anteriores de alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos (Suplência I), a Lei 5692-71, ao contemplar a ampliação de escolaridade, em face de novas exigências, instaurou uma nova modalidade educativa, com características, objetivos e problemas próprios. Enquanto a Suplência I pode ser mais facilmente identificada com a alfabetização e a pós alfabetização, a Suplência II é dirigida a jovens e adultos que iniciaram — mas não completaram — a escolaridade considerada fundamental no novo contexto socioeconômico. Essa característica marcará o desenvolvimento desse segmento do ensino, tanto no que diz respeito à sua implantação como no que concerne ao seu desenvolvimento pedagógico.

3.2. A implantação da Suplência II

Em estudo concluído em 1988, Haddad e Siqueira traçam um quadro da implantação da Suplência II no país. Constatam que não só a Suplência II, mas a totalidade do ensino supletivo não lograra tornar-se prioridade de política educacional, configurando-se antes como um serviço marginal, com escassez de recursos financeiros, materiais e humanos e que, em geral, carregava a imagem de um ensino de baixa qualidade. No caso específico da Suplência II, ela era oferecida, em significativa parte, em modalidades não presenciais — como educação à distância via rádio ou televisão ou por meio de centros de ensino supletivo que, como vimos, combinam material didático com avaliação pelo próprio estabelecimento, com escasso atendimento docente. O quadro que se delineia é de grandes distâncias entre os objetivos e metas proclamados ou implícitos na formulação legal e a realidade de sua implementação. De fato, a Suplência II foi implantada nacionalmente, mas com grandes desigualdades.

Originalmente o ensino supletivo tinha sido pensado com o duplo objetivo de

prover o ingresso na escola para os que não a tinham acessado e de prover a continuidade para os que tinham sido expulsos no processo (este último objetivo conecta-se mais diretamente com a Suplência II). Assim, um dos elementos constitutivos da desigualdade de implantação e de funcionamento pode estar na própria clientela da Suplência II.

Reiteradas observações, no Brasil e em outros países da América Latina, detectam um processo de juvenilização da população atendida pelo ensino supletivo. Num estudo do tipo "estado da arte" publicado em 1987, Haddad e colaboradores indicavam essa característica ao traçarem um perfil dos alunos da Suplência II: eles tinham predominantemente menos de 20 anos, eram majoritariamente solteiros, com composição equilibrada entre os gêneros e, em maioria, oriundos do ensino regular, predominando entre eles a vontade de continuar estudando e, eventualmente, ingressar no ensino superior. As razões dessa juvenilização são múltiplas e complexas, mas parecem estar conectados a pelo menos dois fatores, um intra-escolar e outro extra-escolar.

As conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo (especialmente de Suplência II). Os dados sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, pela sua magnitude, apontam nessa direção: em 1996, a Contagem da População (IBGE, 1997) constatava a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos freqüentando a escola em situação de defasagem de um ano ou mais entre idade e série. Utilizando o conceito de "índice de defasagem", esse levantamento afirmava que, no Brasil, "os índices de defasagem já começam altos aos 7 anos de idade, com cerca de 14% das crianças desta idade ainda em pré-escolas. A defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando a quase 90% para os jovens de 18 anos de idade" (p. 40).

Além das deficiências da própria escola, as pressões originadas no mundo do trabalho parecem estar influenciando, de diversas maneiras, a participação dos jovens na Suplência II. A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal estaria provocando a transferência deles para os programas de educação originalmente destinados aos jovens e adultos. Uma indicação

expressiva (apesar de não generalizável) nesse sentido pode ser encontrada nos resultados de uma pesquisa amostral feita junto aos alunos de suplência do estado de Mato Grosso em 1997 (Mato Grosso, 1998): 47,5% deles havia abandonado o ensino regular no ano da pesquisa ou nos três anos anteriores, tendo sido declarados como os principais motivos, em ordem decrescente: o trabalho (36,4%), os compromissos familiares (20,4%) e a mudança de residência (13%).

A entrada no mercado de trabalho parece, portanto, funcionar como impulsionador da transferência de adolescentes dos cursos regulares diurnos para a Suplência II, ofertada no período noturno. Também as exigências (crescentes) de instrução e de domínio de habilidades no mundo do trabalho constitui-se como outro fator a direcionar os jovens para a Suplência, mesmo aqueles que abandonaram os estudos. Em um estudo qualitativo sobre representações de alunos de Suplência II sobre a escola, conduzido por Almeida (1993) na cidade de São Paulo, indica-se que os alunos mais jovens, diferentemente dos adultos, esperam "... que a escola lhes proporcione condições para superar as dificuldades impostas pela concorrência no mundo do trabalho; isto significa conseguir o direito de poder concorrer por melhores empregos" (p. 69).

3.3. A Suplência II hoje

O ensino supletivo já tem mais de um quarto de século de implantação. Foi apresentado, na sua formulação legal, como uma "nova escola", mais flexível, adaptável a distintas realidades educativas e capaz de cumprir um conjunto amplo de funções, na linha de ampliação da escolaridade, fortemente motivada pelas perspectivas de crescimento econômico e modernização.

A Suplência II, que é objeto específico deste trabalho, pode ser destacada, nessa trajetória, em função das características proclamadas quando de sua implantação: o entrecruzamento de modalidades e funções deveria resultar num amplo leque de propostas de ensino, que fariam frente aos mais variados contextos educativos e necessidades de aprendizagem.

A sua realização, entretanto, deu-se de maneira insuficiente e heterogênea. Ao

lado da precariedade que acompanhou toda a implantação do ensino supletivo, esse segmento específico foi atendido em grande medida por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento, demandando baixos investimentos.

Ao lado disso, a sua implantação coincidiu com a modificação do seu alunado, tornando-se crescentemente mais jovem, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma "nova escola", voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a Suplência II pode converter-se em mecanismo de "aceleração de estudos" para adolescentes e jovens, em função do baixo desempenho da escola regular.

De fato, um dos problemas enfrentados pela educação de jovens e adultos é a inadequação das práticas pedagógicas às necessidades e características próprias desses grupos. Essa inadequação se concretiza em materiais didáticos e conteúdos transpostos acriticamente da escola regular para crianças e em orientações metodológicas inadequadas às características de aprendizagem dos jovens e adultos, entre outros.

No quadro esboçado, a questão da identidade própria se coloca como um problema relevante; o que foi alinhado acima indica a não configuração de uma identidade própria para a Suplência II, renunciando um quadro de heterogeneidade também quanto às opções pedagógicas e curriculares.

3.4. O novo quadro normativo

No que concerne às definições legais da educação de jovens e adultos importa, dentro do escopo deste trabalho, colocar em evidência três momentos, dentro do universo normativo (Haddad, 1997). O primeiro se dá na aprovação da Constituição Federal de 1988. Numa nítida disposição de ampliação de direitos, o artigo 208, que garantia o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurava também a sua oferta gratuita "... para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Essa disposição avançava significativamente em relação à Constituição de 1967, que restringia o direito ao ensino fundamental para os que tinham idade entre os 7 e os 14 anos.

Essa disposição defrontou-se a duas medidas restritivas, no governo Fernando Henrique Cardoso. Por meio da Proposta de Emenda Constitucional n. 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei 92/96 e finalmente incorporada à Constituição. Por essa emenda, o inciso I do artigo 208 passou a ter uma redação ligeiramente diferente da anterior: em vez de assegurar “... ensino fundamental obrigatório e gratuito, *inclusive para os que a ele não tiveram acesso* na idade própria” (formulação original), a Constituição passou a garantir “... ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, *inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso* na idade própria”. Com essa sutil alteração, manteve-se a gratuidade da educação de jovens e adultos mas suprimiu-se a obrigatoriedade de sua oferta. Na continuidade desse processo, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, criando desestímulo para a ampliação de vagas.

Um terceiro momento é a promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases — LDB), texto legal que trata de forma contraditória a educação de jovens e adultos. Seguindo um roteiro utilizado em Haddad (1997) para a análise da educação de adultos na LDB, podem ser destacados os seguintes pontos:

- ◆ No inciso I do artigo 4º a educação de jovens e adultos é incluída no dever do Estado para com o ensino fundamental;
- ◆ No inciso VII do mesmo artigo prevê-se a oferta de educação para o jovem e o adulto “.. com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades..”, garantindo-se ainda aos trabalhadores as condições de acesso e de permanência na escola;
- ◆ No artigo 37 prevê-se que o poder público “... viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola ...”;
- ◆ No artigo 5º (que trata a educação como direito público subjetivo) inclui os jovens e adultos desescolarizados entre os que devem ser alvo do recenseamento e da chamada para o ensino fundamental:

- ♦ No artigo 37 (contido na seção V, do capítulo II e que trata especificamente da educação de jovens e adultos) conceitua a educação de jovens e adultos como aquela destinada "... àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", identificando-a com a reposição da escolaridade, tendo como referência o ensino regular.
- ♦ No artigo 38 (na mesma seção), mantém os exames supletivos, diminuindo a idade mínima exigida para a sua prestação: para obtenção de habilitação equivalente ao ensino médio a idade baixou de 21 para 18 anos e no ensino fundamental de 18 para 15 anos.

O novo quadro normativo, entendido como uma resultante dos três momentos comentados acima, por um lado estabelece um novo marco para a educação do jovem e adultos, na medida em que reconhece (ainda que subsidiariamente) o ensino fundamental para jovens e adultos como parte dos direitos educativos. Nesse sentido, o antigo ensino supletivo preconizado há mais de um quarto de século na Lei 5692-71 tende a ser identificado com os objetivos e parâmetros gerais do ensino fundamental regular para crianças e adolescentes.

Por outro lado, onde a Lei 5692-71 praticamente constituía um subsistema de ensino, com objetivos e normas delimitados, a nova LDB diluiu as várias funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, mantém a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação, sinaliza para as instâncias normativas estaduais a identificação¹⁰ cada vez maior entre ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular que estados e municípios vêm cada vez mais adotando, face à consciência da gravidade da situação do ensino no que se refere à repetência, à evasão e à conseqüente defasagem entre idade e série.

Esse novo quadro propõe novos problemas para a educação de jovens e adultos, sendo de destacar-se aqueles que dizem respeito à identidade desse segmento do ensino.

¹⁰ Acompanhando a diminuição da idade mínima para exames, a tendência observada é baixar também idade para a frequência ao ensino supletivo presencial. Em São Paulo, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação (Deliberação 17/97, de 23.11.97, adota essa diretriz.

4. O problema da identidade própria na educação de adultos

A trajetória do ensino supletivo e, especificamente, da Suplência II, esboçada na parte anterior, coloca em pauta o problema da identidade própria da educação de adultos. Numa primeira aproximação, é possível identificar três idéias-força que impulsionam as tentativas de construir essa identidade por meio da reflexão e da prática:

- ◆ Em primeiro lugar, essa modalidade educativa está voltada, enquanto objetivo, ao reforço dos sujeitos e grupos populares. Nesse sentido, assume uma perspectiva de promoção da cidadania e da participação dos sujeitos na vida social, econômica e cultural, devendo levar em conta as necessidades (sociais e individuais) desses sujeitos na conformação dos programas e planos de ensino.
- ◆ Mas ela está voltada também à satisfação de necessidades de aprendizagem¹¹ dos sujeitos. Os jovens e adultos têm necessidades de aprendizagem próprias, que diferenciam a educação de jovens e adultos de outras modalidades educativas. Dentre essas necessidades, destacam-se (a) aquelas relativas às exigências e requerimentos do mundo do trabalho; (b) aquelas relativas ao universo familiar; (c) aquelas referidas à participação na comunidade; (d) aquelas que propiciam o acesso aos bens culturais e simbólicos da sociedade.
- ◆ A par dessas necessidades, os jovens e adultos têm experiências, forjaram conhecimentos e desenvolveram procedimentos cognitivos próprios (no campo da escrita, dos cálculos numéricos, das explicações sobre fenômenos da sociedade e da natureza). Esse leque de conteúdos fornece o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades e competências tipicamente escolares, de modo que os processos de ensino devem dar conta da transformação desses modos práticos de funcionamento cognitivo em procedimentos escolares complexos, que viabilizam a generalização das habilidades, o acesso a novos conhecimentos e a novas aprendizagens ao longo da vida.

¹¹ A expressão foi popularizada nos documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

Esses três pontos de referência (que podem ser desdobrados em diversas questões e problemas) não conformam um ideário unitário, nem uma só abordagem pedagógica. Ao contrário, produzem tensões entre diferentes abordagens.

A primeira idéia-força elencada se fundamenta em valores, estruturando-se no domínio da ética e da política. Nessa abordagem, a educação de jovens e adultos volta-se para o combate às desigualdades sociais, enfatizando-se a necessidade de criação de condições que confirmem maior poder de negociação aos grupos populares e condições para avançar a democracia e a participação. Os baixos níveis de escolarização são inseparáveis da situação de pobreza, portanto, de necessidades básicas insatisfeitas, sendo manifestações dessa situação e não suas causas (Latapi e Castillo, 1985).

Tanto nessa quanto nas demais abordagens do problema, está presente uma outra concepção de educação de adultos: a que se fundamenta nas necessidades de aprendizagem dos adultos, enfatizando as habilidades necessárias para a sua sobrevivência e para a participação na vida produtiva. Formulação típica dessa vertente é a que refere a educação de jovens e adultos à satisfação de duas classes de necessidades de aprendizagem: (a) de ferramentas básicas (como a escrita, a leitura e o cálculo), que permitem continuar aprendendo; (b) de conhecimentos que permitem viver, desenvolver sua capacidade, trabalhar etc. Em relação à concepção anteriormente delineada, nesta a ênfase desloca-se dos valores para a instrumentalidade, do sócio político para o pedagógico.

O terceiro aspecto (o manejo pela escola dos conhecimentos e vivências prévias dos educandos) incide sobre o domínio mais estritamente cognitivo, remetendo os debates para o campo da psicologia, disciplina onde se observa uma grande carência de pesquisa sobre aspectos cognitivos e motivacionais das pessoas jovens e adultas, que sejam relevantes para a elaboração pedagógica.

A educação de jovens e adultos, portanto, se apresenta como um campo de práticas educativas que, embora tendo em comum um segmento da população como objeto de sua atenção, abriga uma diversidade de concepções. A síntese desses elementos é objeto de preocupação e o campo curricular apresenta-se como um lugar

privilegiado para se analisar como tais concepções se acomodam ou se sobrepõem nas tentativas de se elaborar um projeto educativo coerente onde se expressem as várias identidades da educação de jovens e adultos.

5. A relevância do estudo de documentos curriculares

Currículo é um tema que retornou recentemente à pauta da produção teórica e do debate educacional no Brasil. O vigor do tema vêm se recobrando do esgotamento provocado pela abusiva tecnicização que o dominou nas décadas de 60 e 70, período no qual se difundiram no país um sem número de prescrições de como formular objetivos educacionais que viabilizassem o controle da atividade educativa por meio da mensuração de resultados observáveis. Este revigoração do debate sobre currículo tem pelo menos duas ordens de motivações, uma no terreno da produção acadêmica e outra no das políticas educacionais. No terreno acadêmico, consolida-se na década de 90 uma corrente de estudiosos brasileiros que assimilam e desenvolvem a obra de autores ingleses e americanos identificados com a chamada Nova Sociologia da Educação e outras teorias críticas (Moreira e Silva, 1995; Paraíso, 1994). Esses autores enfocam novas temáticas relacionadas ao currículo, conferindo ao campo, inegavelmente, maior densidade teórica. No campo das políticas educacionais, destacam-se o processo de elaboração pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais e lançamento do documento relativo ao primeiro segmento do ensino fundamental (Brasil. MEC-SEF, 1997). Ainda que em décadas anteriores vários subsistemas de ensino tenham proposto e implantado reformas curriculares parciais, essa iniciativa do Ministério investiu-se de relevância inédita para pesquisadores e dirigentes educacionais, dado seu caráter nacional e sua clara identificação com um movimento internacional de reformas curriculares visando a adequação da educação escolar às novas exigências impostas pela globalização da economia e pelo cenário político e cultural da era pós-industrial.

Este movimento em torno do estabelecimento de parâmetros curriculares de âmbito nacional insere-se num contexto mais amplo de reformas educativas que, no caso do Brasil, sob influência de organismos internacionais de financiamento, orientam-se no sentido da descentralização da execução mediante controle avaliativo por parte de instâncias centrais, que se encarregam de estabelecer os critérios de eficácia para o sistema (Haddad, 1998). Nesse contexto, reafirma-se a importância de estender o interesse teórico e prático pela elaboração curricular para o âmbito da educação de jovens e adultos, também como estratégia visando um melhor posicionamento dessa

modalidade dentro do conjunto de reformas educativas em curso no país.

Neste estudo entende-se por currículo um documento escrito em que se explicitam um projeto educativo e sua operacionalização, ou seja, sua tradução num plano que visa orientar a ação dos educadores junto aos educandos no âmbito de algum programa ou sistema de ensino. Ainda que alguns autores considerem muito limitada essa acepção de currículo e insistam em que o conceito deva abarcar a sua concretização na sala de aula e as experiências de aprendizagem não previstas ou explicitadas nos currículos oficiais (Saviani, 1995), reafirma-se aqui o interesse pelo estudo dos documentos curriculares como insumo importante para a análise crítica tanto das práticas educativas quanto das teorias da educação. Exatamente porque o documento curricular tem como função estabelecer uma mediação necessária entre princípios genéricos desenvolvidos no plano teórico e a prática que se realiza sob a condução dos educadores é que a compreensão dos modos como se dá essa mediação pode apontar tanto os limites da teorização com relação às condições concretas de existência de seu objeto quanto as deficiências da prática em relação às intencionalidades elaboradas no plano ideológico.

Os principais temas desenvolvidos pelos teóricos críticos do currículo, que na década de 90 passaram a marcar presença no debate acadêmico brasileiro, gravitam em torno de um vetor explicativo que é o da relação entre educação e poder, ou seja, o papel da educação e do currículo na relação entre indivíduos ou grupos que estão submetidos ao arbítrio de outros (Moreira e Silva, 1995). Santos e Moreira (1995) apresentam uma boa síntese a esse respeito, a partir de exemplos de autores que analisam o problema da seleção dos conteúdos curriculares como atividade marcada por conflitos e tentativas de solução negociadas, evidenciando que tais processos não podem ser tidos como questões puramente técnica da alçada de especialistas. Na análise dos documentos curriculares que são objeto desse estudo, este aspecto fica especialmente evidente: são recorrentes as tentativas de conciliação entre princípios conflitantes no que se refere às funções principais dessa modalidade educativa e os impasses encontrados no duplo movimento de diferenciação e manutenção da correspondência entre a educação de adultos e o ensino regular.

Outro tema freqüentemente abordado pelos teóricos do currículo, esse já presente

nas abordagens tradicionais anteriores a década de 70, é o das fontes disponíveis para a definição de currículos. Já em 1949, em seu clássico *Principios básicos de currículo e ensino*, Tyler (1979) propõe que se busque um equilíbrio entre as três fontes que podem fornecer critérios para a seleção dos saberes veiculados pela educação escolar: (1) as necessidades e interesses dos alunos; (2) os valores e problemas da sociedade e, finalmente, (3) as disciplinas do conhecimento sistematizado pela academia e pela prática científica. De fato, se pode identificar em grande parte das polêmicas em que se envolvem os analistas e propositores de currículos até hoje as diferentes ênfases dadas a alguma dessas fontes em detrimento das outras. Coll (1997) ainda sugere a consideração da experiência pedagógica como uma quarta fonte do currículo, a medida que toda a iniciativa de elaboração curricular, pelo menos as relativas à educação básica obrigatória, têm como referência uma tradição escolar que ela pretende melhorar ou transformar. No caso da educação de jovens e adultos é certamente a fonte da tradição pedagógica o principal foco dos impasses que transparecem nos documentos curriculares. O fato de que o segundo segmento do ensino fundamental tenha caráter terminal — seu curso outorga um certificado de conclusão do ensino fundamental — condiciona um movimento de homogeneização com relação ao ensino regular referente a esse nível, enquanto muitos dos ideólogos da educação de jovens e adultos que são referência para a elaboração de currículos tomam como objeto de tematização também a educação não-formal e advogam quase sempre a diferenciação da educação formal dirigida a esse público com relação à dirigida às crianças e adolescentes.

O fato de o ensino regular acabar constituindo-se como principal referência para a educação de adultos deriva em outros problemas relacionados às demais fontes do currículo, especialmente a que remete à análise psicológica - ou conhecimento sobre o educando - como critério para seleção e organização dos conteúdos. Como observa Warde (1995), as reformas curriculares propostas no mesmo quadro legislativo que deu ao ensino supletivo a forma que tem hoje (a lei 5692-71) tomou como fundamento principal de suas definições curriculares a psicologia, especialmente a teoria do desenvolvimento genético de Jean Piaget. Nem é preciso entrar nos meandros da discussão sobre a pertinência desse tipo de informação como fonte curricular para deduzir o teor das incongruências geradas quando um modelo escolar fortemente informado por uma teoria do desenvolvimento infantil é transposto para o ensino de

jovens e adultos, para quem a ciência psicológica aporta tão pouca informação no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Reconhecendo a importância do trabalho de Oliveira (1983, 1986, 1995) que, como exceção, confirma a regra, quase não se conta no Brasil com produção teórica sobre características psicológicas dos jovens e adultos pouco escolarizados, o que seria essencial pelo menos no que se refere aos aspectos mais diretamente relacionados à aprendizagem escolar, tais como o estudo de estilos cognitivos e de mecanismos e motivações para aprendizagem. A falta de informação sobre essas especificidades psicológicas dos jovens e adultos, nesse contexto, pode ser identificada como um fator determinante da ausência ou inconsistência da visão dos educandos expressa na maioria dos documentos curriculares analisados. Nessas condições, a concepção dos educandos esboçada acaba circunscrevendo-se, na maioria dos casos, ao seu papel como peça de um projeto econômico ou político determinado; prevalece, portanto, a análise de corte sociológico.

O conjunto das tensões que marcam a elaboração curricular no campo da educação fundamental de jovens e adultos pode ser mapeado a partir dessa perspectiva de análise relacionada às fontes de critérios para a seleção e organização dos conteúdos de ensino. Por um lado, tem-se uma compreensão atrofiada do educando no que se refere a suas características psicológicas, por outro, a influência de uma tradição de disciplinas científicas e acadêmicas que tem interferido na seleção curricular da educação de jovens e adultos apenas de forma mediatizada, ou seja, como influência de segunda mão, pois é só por meio das transposições ou recriações já feitas pela experiência da educação de crianças e adolescentes que a influência da lógica das disciplinas chega à educação de adultos. Assim sendo, a uma possível salutar influência de experiências de organização do conhecimento gestadas pelas ciências, sobrepõem-se uma experiência que é restritamente pedagógica: a do ensino regular correspondente ao ensino fundamental. Finalmente, de um outro lado ainda, têm-se os postulados dos ideólogos da educação de adultos que, a partir de análises sobre o contexto social nas suas dimensões política e econômica, abordam as funções e especificidades dessa modalidade educativa, enfatizando que os educandos já estão inseridos no mercado de trabalho ou que já estão investidos de plenas condições de exercer sua cidadania e serem agentes de transformações sociais.

A análise de cunho sociológico constitui certamente a fonte de elaboração curricular mais explicitamente desenvolvida no campo da educação de adultos, ainda que a experiência pedagógica do ensino regular exerça uma influência maior, que se realiza, entretanto, por meios menos explícitos e fáceis de identificar. É portanto, no âmbito da análise sociológica que se pode identificar o principal conflito de natureza doutrinária ou ideológica desse campo: de um lado, estão os teóricos que enfatizam a dimensão econômica do social, advogando que a especificidade da educação de adultos deve residir na sua funcionalidade com relação à preparação e qualificação para o trabalho; do outro lado, estão aqueles que enfatizam as dimensões políticas da prática social e sugerem que a educação dos jovens e adultos deve servir a um projeto de transformação social, instrumentalizando-os para compreender as relações de poder na sociedade e para engajar-se em movimentos de transformação social. Entre as duas tendências, evidentemente, muitas nuances de tentativas de conciliá-las podem ser identificadas nos fundamentos dos documentos curriculares analisados.

Finalmente, para complementar esse mapeamento de tendências, vale indicar que nas propostas analisadas pode-se observar coincidência entre a vertente que enfatiza a dimensão política da educação com a opção pelo chamado currículo aberto, que não oferece mais que indicações sobre enfoques metodológicos que favorecem aprendizagens, de natureza principalmente atitudinal. Por outro lado, as prescrições mais detalhadas de habilidades e conteúdos tendem a associar-se mais às propostas curriculares que enfatizam a funcionalidade econômica da educação ou as que distanciam-se menos da experiência do ensino regular, muitas vezes com a justificativa legal da equivalência da certificação.

Nos próximos capítulos ter-se-á a oportunidade de retomar cada uma dessas questões tratadas esquematicamente neste breve mapeamento, tomando como exemplo alguns documentos curriculares selecionados entre aqueles que foi possível recolher e apreciar neste estudo.

6. Delineamento do problema

A Suplência II (como todo o ensino supletivo) foi proclamada como uma escola com características próprias (em termos de objetivos, metodologia e organização curricular), em função das peculiaridades do público adulto ao qual se dirigia e às necessidades que a sociedade colocava. No plano do atendimento, embora ela tenha se implantado nacionalmente, especialmente sob responsabilidade dos governos estaduais, a sua implantação se deu de maneira insuficiente e heterogênea.

O processo de implantação da Suplência II certamente responde por parte da conformação atual desse segmento do ensino fundamental para adultos. Certamente, as opções feitas pelos programas ao longo do tempo por uma ou outra modalidade de atendimento têm influência sobre as características pedagógicas que esses programas adquirem. Parece evidente, por exemplo, que a opção por exames supletivos ou pelo ensino à distância desvinculado de frequência à escola e avaliação no processo leva a Suplência a pautar-se exclusivamente num rol fixo de conteúdos, no mais das vezes pautados na escola regular, limitando as possibilidades de direcionamento do ensino em função de características culturais ou psicológicas peculiares ou necessidades de aprendizagem do público.

Nesse sentido, seria de esperar que uma escola voltada aos jovens e adultos deveria ter (como propunham, ainda que de modo restrito, os formuladores da Lei 5692-71) alguma identidade pedagógica. Ao mesmo tempo, se aproximaria da educação escolar regular, pautada tradicionalmente nas características e necessidades das crianças. Nesse duplo processo de identificação e distinção, entram em jogo muitos fatores que incidem sobretudo na forma como os educadores compreendem os jovens e adultos que voltam à escola.

Uma questão que se coloca, portanto, é como a Suplência II foi se construindo como um campo de ensino com características próprias, no que respeita às práticas pedagógicas. Neste trabalho, tentamos apenas uma aproximação à questão, que é excessivamente ampla. Como já foi afirmado, as possibilidades de exploração desse problema são limitadas pelas próprias características do material levantado, tendo

conduzido à opção por uma abordagem exploratória, centrada num conjunto relativamente reduzido de documentos. Tomando-os como objeto de exame, procura-se verificar de que maneira as propostas curriculares elaboradas no interior de programas que constituem a Suplência II expressam as tensões que constituem essa modalidade educativa, na dimensão privilegiada que é a da transposição de princípios gerais em parâmetros operacionais, tais como as definições de disciplinas, conteúdos e objetivos de aprendizagem.

A leitura das propostas, neste trabalho, estará centrada em alguns tópicos como a flexibilidade (apregoadas como uma características da educação de jovens e adultos), a própria noção de aluno a quem é destinada essa educação e a maneira como a noção de currículo é concretizada numa estrutura de disciplinas, áreas etc.

O interesse nessas dimensões condicionou, como foi mencionado, a seleção dos documentos curriculares a serem analisados neste estudo: estes deveriam conter um grau de complexidade mínima, conter pelo menos partes relacionadas a princípios, fundamentos ou objetivos gerais e partes relacionadas a detalhamento de tais proposições em propostas de organização do ensino, relativos a pelo menos alguns desses aspectos: metodologia, definição quanto às disciplinas, aos conteúdos a objetivos ou às formas de avaliação etc.

7. As propostas curriculares de Suplência II

7.1. Breve caracterização dos documentos curriculares coletados

Como já foi mencionado, os documentos coletados no âmbito deste trabalho mostram-se, como conjunto, bastante insuficientes, tanto no que se refere à disponibilidade de propostas curriculares explícitas para os programas de Suplência II quanto no que se refere ao caráter incompleto e fragmentário de muitas delas.

Dos 27 programas estaduais consultados, não se conseguiu obter informações sobre dois deles: Amazonas e Sergipe. Outros onze informaram não ter propostas curriculares sistematizadas em documentos específicos: Acre, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Paraíba, Piauí, Santa Catarina, Minas Gerais, Espírito Santo e Tocantins. Em alguns deles circulam listagens de conteúdos para orientação das escolas (Acre, Piauí, Rondônia, Roraima, Mato Grosso), em outros há materiais didáticos que supostamente constituem-se em orientações curriculares para o ensino de jovens e adultos. Nos estados de Santa Catarina e Rondônia, propostas curriculares estavam em processo de elaboração.

Assim, o levantamento resultou em documentos curriculares explícitos de treze programas estaduais que atuavam nessa modalidade de ensino: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Pará, Paraná, Pernambuco, Roraima, Rio Grande do Sul e São Paulo. O Quadro 2 apresenta o resultado do levantamento feito.

Quadro 2 - Propostas curriculares para a Suplência II em programas estaduais

UF	Proposta curricular	Atendidos	Modalidade de atendimento	Organização do currículo
Paraná	Proposta curricular para o conjunto do ensino supletivo, com orientações por disciplina (Paraná, 1989), elaborada entre 1988 e 1992, a partir de reuniões com professores e consultoria especializada	144.769	Presencial Semi presencial A distância Com alternância	Por disciplina Por módulos Por blocos
Rio Grande do Sul	Proposta abrangente, para todo o ensino fundamental, pouco detalhada para educação de jovens e adultos (Rio Grande do Sul, 1996), elaborada em 1995, com base em encontros realizados regionalmente.	104.278	Presencial Semi presencial	Por módulo
Santa Catarina	Proposta curricular é genérica, para ensino regular (Santa Catarina, 1997). Já iniciado processo de elaboração de proposta específica.	35.304	Presencial Semi presencial	Por série Por módulo
Espírito Santo	Há programas de conteúdos por disciplinas, elaborados entre 1991 e 1992 (Espírito Santo, 199-a, 199-b, 199-c, 199-d, 199-e e 199-f)	11.361	Presencial	Por disciplina Por módulo
Minas Gerais	São utilizados a proposta genérica para o ensino regular e subsídios elaborados pelos professores	não informado	Presencial	não informado
Rio de Janeiro	Há propostas curriculares por disciplina (Rio de Janeiro, 1994)	não informado	não informado	não informado
São Paulo	Não há proposta específica para a Suplência II. Na educação a distância utiliza-se o Telecurso 2000	não informado	Presencial Semi presencial A distância	Por série Por módulo Por disciplina
Alagoas	Utiliza-se a proposta curricular para o Telecurso 2000	não informado	Presencial	Por módulo
Bahia	Proposta específica para o conjunto do ensino supletivo fundamental, elaborada entre 1993 e 1997 (Bahia, 1995, Bahia, 1997)	não informado	Presencial	não informado
Ceará	Não há proposta curricular específica para a Suplência II. Seguem-se as orientações para o ensino regular, em vigor desde 1992	23.667	Semi presencial A distância	Por disciplina Por módulo
Maranhão	Proposta curricular específica para o conjunto do ensino fundamental supletivo, elaborada em 1993 por técnicos e professores, com a colaboração de professores universitários (Maranhão, 1994)	14.145	Presencial	Por disciplina
Paraíba	Não há proposta curricular específica para a Suplência II. Está sendo elaborada.	não informado	não informado	não informado
Pernambuco	Utiliza-se a proposta curricular para o Telecurso 2000	não informado	A distância Presencial (**)	Por disciplina (**)
Piauí	A proposta curricular para o ensino regular é utilizada como referência. Há documentos sobre organização do ensino supletivo e materiais didáticos.	72.206	Presencial	Por disciplina
Rio Grande do Norte	Proposta curricular específica para a Suplência II, elaborada em 1997 (Rio Grande do Norte, 1997)	44.165	Presencial	Por nível

Acre	Baseiam-se num rol de conteúdos. Estavam iniciando processo de elaboração de proposta curricular específica	não informado	não informado	não informado
Pará	Proposta curricular específica para a Suplência II, elaborada por professores, em 1992.	Não informado	Presencial	Por módulo
Rondônia	Baseiam-se num rol de conteúdos, elaborados por professores há três anos.	Não informado	não informado	não informado
Roraima	Uma proposta curricular, considerada defasada, está sendo revista	9.694	Presencial Semi presencial	Por série Por disciplina Por módulo
Distrito Federal	Proposta curricular, adaptada do ensino regular, elaborada em 1994.	69.590	Presencial Semi presencial	Por disciplina
Goiás	Proposta curricular específica, elaborada em 1991	6.778	Presencial	Por série
Mato Grosso do Sul	A proposta curricular existente está sendo reestruturada.	13.612	Presencial A distância	Por disciplina Por módulo
Tocantins	Não há proposta curricular específica	13.376	Presencial	Por série

(*) Amazonas, Mato Grosso: não informado.

Fonte: Pesquisa Propostas curriculares de Suplência II (Ação Educativa)

No âmbito municipal, são poucos os materiais recolhidos: considerando-se apenas os municípios das capitais, dos 26 pesquisados, a grande maioria não tinha elaborado propostas curriculares específicas para o segmentos considerado (Quadro 3) Uma parte significativa não atendia a esse segmento, outros pautavam-se em propostas curriculares elaboradas para o ensino regular. É importante destacar, entretanto, que em vários desses municípios, constatou-se que estão em curso processos de elaboração de propostas para a Suplência II, ou pelo menos há intenção de suprir essa lacuna a médio ou curto prazo.

Quadro 3 - Propostas curriculares para a Suplência II em programas de municípios das capitais

Município	Proposta curricular
Curitiba	Proposta curricular está em elaboração
Florianópolis	Não há proposta sistematizada
Porto Alegre	Proposta curricular para o ensino fundamental
Belo Horizonte	Proposta curricular em elaboração
São Paulo	Não há proposta curricular sistematizada para toda a Suplência II
Vitória	Não há atendimento à Suplência II
João Pessoa	Estão sendo desenvolvidos estudos para elaboração de proposta curricular
Maceió	Não atendem à Suplência II
Natal	Proposta curricular em elaboração
Recife	Não há proposta curricular específica
Salvador	Proposta curricular em elaboração
São Luís	Não atendem à Suplência II
Teresina	Não há proposta curricular
Belém	Há documentos de referência para a Suplência II
Boa Vista	Não atendem à Suplência II
Rio Branco	Não há proposta curricular para a Suplência II
Campo Grande	Não há proposta curricular para a Suplência II
Cuiabá	Não há proposta curricular para a Suplência II
Goiânia	Não há proposta curricular para a Suplência II
Palmas	Não há proposta curricular para a Suplência II

(*) Rio de Janeiro, Fortaleza, Porto Velho: não informado.

Fonte: Pesquisa Propostas curriculares de Suplência II (Ação Educativa)

A baixa frequência de propostas em municípios das capitais e outros municípios de grande porte parece confirmar, indiretamente, que continua vigente a tradição de relegar à esfera estadual a responsabilidade pela Suplência II, deixando aos municípios, quando muito a Suplência I. Mas indica também que a recente tendência a transferir ao município as responsabilidades pelo ensino fundamental vai colocando a esses problemas novos desafios em relação ao atendimento ao jovem e adulto que não concluiu a escolaridade regular.

Para completar o levantamento, buscou-se coletar propostas curriculares de municípios em que havia informação prévia disponível da existência de atendimento em Suplência II. Dentre estes, obteve-se uma proposta curricular para Suplência II do município de Betim (MG), incluída no rol de propostas examinadas, em função de suas características específicas (Betim, 1996).

Além das já citadas, o levantamento detectou a existência de duas propostas

curriculares, elaboradas fora do âmbito estrito de programas estatais. Uma foi elaborada pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), para servir como documento de referência para os programas de ensino supletivo que essa instituição oferece em nível nacional (Sesi, 1992). Outra foi elaborada nos anos 90 no âmbito da Fundação Roberto Marinho, para servir de orientação, em nível nacional, aos programas de educação à distância pela televisão, documento esse que é reproduzido e difundido em alguns estados (Mato Grosso do Sul, 1995, por exemplo) que centram o atendimento em modalidades não presenciais (Oliveira, s.d.). Essas duas foram incluídas no conjunto a ser analisado, dadas a sua abrangência nacional e a influência daí decorrente, já que são utilizadas como orientação em dois programas de grande porte.

A estrutura interna dos documentos coletados é muito heterogênea. Para além dos aspectos formais, a estrutura de apresentação sinaliza a extensão e a profundidade em que as orientações curriculares são elaboradas, destacando omissões e lacunas. O conjunto das propostas coletadas pode ser classificada em quatro grupos quanto a esse aspecto.

De um lado estão aquelas que se limitaram a listagens de conteúdos, baseados no ensino regular para crianças e adolescentes. É o caso, por exemplo, dos estados de Roraima e Mato Grosso, do qual obtivemos listagens de conteúdos por escola. Neste trabalho, esses documentos não foram considerados para análise, pelos motivos já mencionados.

Em outros casos, a ênfase recai sobre aspectos organizativos, definindo-se normas e parâmetros para organizar serviços de ensino supletivo, tais como: duração das unidades pedagógicas, formas de acesso e progressão, organização das unidades em disciplinas, áreas etc. Nesta categoria podem ser enquadradas, por exemplo, as diretrizes para o ensino à distância pela televisão (Telecurso 2000) da Fundação Roberto Marinho (Oliveira, s.d.).

Uma outra classe de propostas é aquela onde são definidas orientações pedagógicas bastante genéricas, cuja finalidade parece ser apenas enquadrar a Suplência II (ou o ensino fundamental supletivo) no conjunto do ensino fundamental. É o caso, por

exemplo, dos referenciais curriculares elaborados pela secretaria estadual de educação do Rio Grande do Sul para todo o sistema de ensino supletivo daquela unidade da federação (Rio Grande do Sul, 1996).

Um outro conjunto de documentos têm apresentações mais completas, articulando orientações em várias dimensões. Nestes, em geral, estão presentes quatro partes: uma apresentação (às vezes combinada com uma introdução), uma relativa a fundamentos, expressando opções de corte teórico e metodológico, uma relativa à organização do ensino em nível, fases, etapas, disciplinas etc. e uma outra relativa a objetivos e conteúdos com algum grau de concretização em áreas de estudo ou disciplinas que compõem a grade curricular. Nesta classe podem ser colocadas, exemplarmente, as dos estados do Maranhão e Rio Grande do Norte e a do município de Betim.

Um outro aspecto a ser considerado é o escopo das propostas curriculares levantadas. A maioria, volta-se especificamente para a Suplência II, expressando talvez ao mesmo tempo uma divisão de responsabilidades pelo atendimento (já comentada anteriormente) e a necessidade de se formularem, em algum nível, orientações para esse nível de ensino a jovens e adultos. Uma minoria das propostas (Sesi, 1992, Oliveira, s.d. e Rio Grande do Sul, 1996 são exemplos) pautam-se numa visão geral de "ensino fundamental para jovens e adultos".

7.2. Seleção de casos

Como já foi anunciado, a seleção recaiu sobre um conjunto delimitado de propostas curriculares, segundo critérios que levassem não a uma representatividade mas que permitissem destacar problemas para um aprofundamento posterior.

Seguindo essa orientação, procurando atenuar para a diversidade de características e finalidades que motivaram a elaboração e utilização das propostas curriculares, foram escolhidas as seguintes:

Proposta curricular do estado do Maranhão

Foi elaborada no âmbito da Divisão de Ensino Supletivo da secretaria de educação daquele estado, por técnicos em educação e professores da secretaria, com a colaboração de docentes da universidade (Maranhão, 1996). Concebida para a totalidade do ensino supletivo, propõe-se dividido em dois níveis, correspondendo à Suplência I e Suplência II. Além da justificativa, fundamentos e objetivos da proposta, o documento traz capítulos sobre concepções e pressupostos metodológicos, organização das disciplinas e avaliação. As orientações são detalhadas por disciplinas e áreas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde e Educação Artística); para cada um desses componentes, se apresentam objetivos terminais por nível (Suplência I e II) e conteúdos programáticos (ordenados em módulos).

Proposta curricular do estado do Rio Grande do Norte

Apresentada como versão preliminar, esse documento resultou de um processo que inclui um encontro técnico (Rio Grande do Norte, 1995), no qual se formularam posteriormente transformados em um documento curricular (Rio Grande do Norte, 1996). A elaboração desse documento respondia também à decisão de implantar o curso de ensino fundamental de jovens e adultos em modalidade presencial em todo o estado (p. 2), reorganizando a oferta, antes relegada "programas, cursos e campanhas que se caracterizam pela descontinuidade do processo pedagógico, do ensino-aprendizagem e dos conteúdos de conhecimento científico" (p. 13).

A primeira parte do documento compreende uma análise da situação atual da Suplência II, a segunda versa sobre o processo pedagógico, sobre professores e alunos e a organização do ensino, enquanto que a terceira apresenta os fundamentos, conteúdos e objetivos em seis disciplinas e áreas de estudo: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, História e Ciências¹².

¹² Em 1997, a secretaria publicou materiais escritos para formação e orientação de professores, contendo detalhamento de conteúdos e descrição de procedimentos metodológicos, sobre História e Língua Portuguesa (Rio Grande do Norte, 1997a e 1997b)

Documento curricular do estado do Rio Grande do Sul

Trata-se de um documento referencial destinado à abarcar todo o ensino fundamental, no qual a educação de jovens e adultos aparece como um dos componentes da educação básica, num "capítulo" que posiciona-a no conjunto do ensino fundamental do estado (Rio Grande do Sul, 1996).

Documento curricular do estado do Paraná

Justifica-se como expressão da necessidade de se oferecer um currículo básico adequado ao ensino supletivo, a fim de fugir da prática corrente de adaptar os programas do ensino regular. Traça um panorama do ensino supletivo, apontando grandes deficiências e indicando a "pedagogia histórico crítica" como a concepção que trata, de modo mais avançado, a relação dos conteúdos com os métodos de ensino e enfatizando a escola como local privilegiado de apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão crítica da vida econômica, política e social (Tomaz, 1989: 6)

A seguir, são apresentadas as propostas curriculares, por áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Organização Social e Política do Brasil, Educação Física e Educação Artística (Paraná, 1989).

Proposta curricular para educação de jovens e adultos do estado da Bahia

Destinado a orientar o conjunto do ensino fundamental supletivo a "constituir-se numa alternativa viável e significativa para escolarização dos jovens e adultos" (Bahia, 1997: 1), a proposta foi elaborada dentro de um processo de redimensionamento das ofertas existentes de educação básica de jovens e adultos.

Apresenta uma justificativa (abordando a dimensão pedagógica e normativa), objetivos gerais e específicos, a estrutura dos cursos a serem oferecidos, currículo, recursos humanos e sistemática de avaliação, além de apresentar um regulamento do ensino supletivo.

A proposta organiza a Suplência II em dois estágios, correspondentes a um ano letivo cada, qualificando-os, no seu conjunto, como o segmento que "garante a continuidade dos estudos dos alunos, se forma seqüenciada e anual" (p. 8). As diretrizes metodológicas inscritas na parte relativa ao currículo se basearam nas noções de flexibilidade, funcionalidade e aceleração.

Projeto político pedagógico para a Suplência II do município de Betim (MG)

Esta proposta, específica para a Suplência II, apresenta-se como uma versão preliminar, elaborada no bojo de um processo que contou com a participação de professores e consultores externos. A sua elaboração coloca-se como parte do processo de implantação da Suplência II¹³ em escolas da rede municipal.

Assumindo a elaboração como parte de um processo de formação coletiva de professores, contém partes sobre o adulto e a escola, sobre os fundamentos da prática e sobre as áreas de conhecimento (tratadas na perspectiva de "diálogo das áreas de conhecimento com os sabores específicos"), onde são inseridos textos sobre as áreas (História, Geografia, Ciências, Matemática e Português) e onde são propostos eixos de conteúdos que deverão concretizar o seu ensino (Betim, 1996)

Proposta curricular para o ensino fundamental de adultos do Sesi

Historiando o desenvolvimento da atividade do Sesi, justifica a atuação dessa instituição na educação de jovens e adultos pelo baixo grau de alfabetização dos trabalhadores do setor industrial¹⁴.

Apresenta, como princípios orientadores da proposta curricular, a relação educação - trabalho, o desenvolvimento do espírito crítico, como instrumento de conquista da cidadania e o acesso e permanência no sistema educacional. Outras partes

¹³ Ressalve-se que o documento recusa explicitamente o termo "Suplência II", considerando-o inadequado por induzir à idéia de "suprir o tempo perdido".

¹⁴ Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) para 1988 detectavam, entre os 7,2 milhões de trabalhadores empregados nos vários ramos, cerca de 5 milhões (ou 70% deles) que não haviam completado o ensino fundamental (Sesi, 1992: 17)

do documento apresentam os fundamentos pedagógicos, os aspectos organizativos e orientações quanto a áreas de estudo e disciplinas.

Destina-se ao conjunto do ensino fundamental, com alcance nacional, dividido este em quatro etapas, as duas últimas correspondendo mais propriamente ao escopo da Suplência II (Sesi, 1992).

Documento de fundamentos e diretrizes para o Telecurso 2000

O documento (Oliveira, s.d.) se constitui na referência básica para o funcionamento do ensino supletivo à distância Telecurso 2000¹⁵, contendo diretrizes e princípios para a organização dos programas que adotam modalidades não presenciais, tendo alcance nacional.

O documento versa sobre o problema do ensino supletivo, sobre as parcerias¹⁶ que deram origem ao Telecurso 2000. A seguir, é apresentada a proposta curricular propriamente dita, referida a dois eixos: (a) o "ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho"; e (b) o "desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas" (p. 7). Segue-se um conjunto de diretrizes quanto à metodologia de ensino, à clientela, os materiais auxiliares (livros didáticos para o aluno, programas em vídeo etc.) e aspectos relativos à recepção.

7.3. Elementos de identidade da Suplência II

Para guiar a leitura das propostas curriculares escolhidas, foram escolhidos quatro aspectos: a flexibilidade, a visão sobre os alunos jovens e adultos, os enunciados sobre fundamentos e objetivos gerais e a sua tradução em objetivos e conteúdos de áreas. Esses quatro itens expressam de maneira indicativa, as tensões e as diferenças presentes nos documentos examinados.

¹⁵ Ver também Mato Grosso do Sul, 1995.

¹⁶ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Instituto Roberto Simonsen e Fundação Roberto Marinho.

A categoria *flexibilidade* apresenta-se como relevante no processo de construção de identidade da Suplência II, na medida em que é ela que permite construir um nexo entre a educação geral (para todos) e aquela propiciada pelo ensino supletivo, dirigida a membros de um grupo particular, definido seja pela idade (Lei 5692-71) seja em função de suas características e suas necessidades.

Associada intimamente com o aspecto anterior, a *visão sobre os alunos*, expressas nas propostas pareceram relevantes de serem analisadas. Trata-se de verificar de que maneira as propostas conceituam aqueles que são beneficiários da escolarização, como definem as tais "características próprias", cuja consideração conforma as opções curriculares desse segmento do ensino.

Elegeram-se também o campo dos *objetivos gerais* da Suplência II. Na sua constituição como parte do campo educativo, se delineiam tensões entre motivações de ordem ético política e outras de natureza instrumental.

Por último, um olhar sobre a forma como os *conteúdos e objetivos das disciplinas* são organizados pode fornecer elementos para mapear em que medida se concretizam nesse nível de detalhamento as intenções educativas ou se, pelo contrário, limitam-se aos enunciados de caráter geral.¹⁷

7.3.1. Flexibilidade

O documento de fundamentos e diretrizes para o Telecurso 2000 (Oliveira, s.d.) ilustra uma maneira como é concebida a flexibilidade. Sem utilizar formalmente esse termo, flexibilidade (entendida como ensino individualizado) é aspecto constitutivo da proposta: no ensino à distância, o ritmo de aprendizagem é imprimido pelo próprio aluno, distante do papel ordenador que o professor desempenha no ensino presencial.

Nesse contexto, a característica de flexibilidade é concretizada em duas orientações. Por um lado, a abordagem pedagógica e a dosagem de conteúdos devem levar em consideração (p. 9) as características do ensino à distância e o tempo de que o aluno dispõe para aprender. Coerente com essa orientação, cada unidade de

¹⁷ Dado o caráter exploratório do trabalho, não se passará à análise exaustiva das opções curriculares vistas sob a óptica das disciplinas, enquanto expressões dos conhecimentos sistematizados no campo da ciência e do universo acadêmico.

aprendizagem (aulas, módulos etc.) deve ser concebida com autonomia em relação às outras, segundo uma metodologia que incorpora três aspectos: a aprendizagem, a retenção e a transferência.

Nessa concepção, a flexibilidade se refere fundamentalmente ao *tempo* do aprendiz, pois os conteúdos e objetivos curriculares são definidos a priori, na instância que elabora a proposta de ensino e os materiais auxiliares, em função do "contexto do mundo do trabalho e das relações do indivíduo com esse mundo" (p. 7).

Um tratamento diferente é dado pela proposta do Sesi (Sesi, 1992), a qual entende a flexibilidade fundamentalmente como critério para seqüenciação de conteúdos. A base para o enfoque da flexibilidade é a heterogeneidade dos educandos, na medida em que "... os grupos apresentam diferentes formas de viver o analfabetismo e detêm pouca igualdade entre seus membros, além daquela referente ao fato de terem sido excluídos da escola" (p. 31).

Nessa concepção, a dimensão da flexibilidade é focada nas habilidades dos alunos, como meio de garantir a sua aprendizagem e sua continuidade no processo escolar.

Também o documento curricular do estado do Maranhão apregoa a flexibilidade como um dos seus aspectos constitutivos, na medida em que pretende "... desenvolver um programa de ensino ... mais próprio às reais condições e necessidades [dos alunos jovens e adultos carentes de escolaridade]" (p.7). No caso desta proposta, esse objetivo se confetiza em duas diretrizes, uma de ordem pedagógica outra de ordem normativa:

- ♦ A programação de conteúdos das disciplinas ou áreas de estudo comportam um conjunto de objetivos "terminais", no sentido em que o aluno deve atingí-los ao final do nível que está freqüentando. Mas essa programação, dependendo do alunado, podendo ter alterada a sua ordem.
- ♦ O aluno pode também ingressar ou reingressar em qualquer etapa do ensino, independentemente de escolaridade anterior. (p. 16)

Esta última característica também é exibida pela proposta curricular do Rio Grande do Norte (1995: 24-25), assim como pela do estado da Bahia (Bahia, 1997: 9), que tem entre seus princípios o do aproveitamento dos estudos, de forma a permitir ao

aluno movimentar-se entre as várias modalidades de atendimento oferecidos na Suplência.

A linha adotada por esta última pode ser confrontada à do estado do Maranhão, também no que se refere aos aspectos pedagógicos: adota como pressupostos que tanto o processo pedagógico quanto os conteúdos atendam "... às características da clientela e as peculiaridades regionais, resguardando-se o acesso ao domínio do saber universal" (p. 3).

O que foi mencionado acima evidencia que o atributo da flexibilidade, apregoado como parte essencial da Suplência II, nas propostas curriculares examinadas, é apropriado de formas diferenciadas, de acordo com o foco que as mencionadas propostas privilegiam.

Algumas vezes, o foco está na organização do trabalho escolar, remetendo-se aos ritmos e tempos — elementos que mediam a relação do aluno com o processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, flexibilidade tem a ver com a maneira como o aluno assimila um conjunto de conhecimentos considerados relevantes. O currículo para a Suplência II, dessa maneira, tende a ser compreendido como mais fechado, no que se refere à seleção e ordenação dos conteúdos.

Em outros casos, o foco é no tipo de aprendizagens que os alunos obterão na Suplência II; estas serão definidas, em cada caso, segundo peculiaridades e características dos alunos. Essa tendência opera com noção mais aberta de currículo, o qual aparece associado predominantemente às características de aprendizagem (vale dizer, psicológicas) dos educandos.

Destacam-se, de qualquer modo, os limites que cercaram a realização da noção de flexibilidade na Suplência II.

7.3.2. O aluno da Suplência II

O público beneficiário deveria constituir-se em uma referência central das propostas curriculares. Como já foi mencionado, a própria existência desse segmento de ensino específico se justifica em função da especificidade de seu público, tanto no que se refere às características cognitivas e sócio culturais, quanto às necessidades de

aprendizagem do jovem e do adulto que a frequenta, como, ainda, em relação ao tipo e à qualidade dos conhecimentos prévios que esses alunos já trazem para a escola. Assim, enquanto documentos mediadores, as propostas curriculares traduzem de alguma forma uma imagem desse aluno, a qual serviria de referência para as práticas pedagógicas.

Os documentos examinados, de fato referem-se ao alunado, muito embora nenhum deles se detenha num esforço de caracterização nem busca tirar diretrizes a partir das características atribuídas a esse alunado.

Assim, os alunos são descritos principalmente a partir de categorias socio demográficas, como é o caso da proposta do Maranhão (Maranhão, 1994: 7;13), que os descreve como jovens de 14 anos ou mais e adultos não escolarizados, pertencentes às camadas populares, ou da proposta do Sesi (Sesi, 1992: 8), que os define como trabalhadores não escolarizados.

A proposta do Telecurso 2000 (Oliveira, s.d.: 12), por sua vez, define o alunado em três segmentos, em função de sua relação com o sistema escolar e com as necessidades que lhe são atribuídas:

- Trabalhadores do setor formal, em busca de aperfeiçoamento profissional;
- Alunos das escolas regulares, em busca de aperfeiçoamento de conhecimentos;
- Professores de escolas profissionalizantes, em busca da atualização de conhecimentos.

Uma outra abordagem incide sobre as necessidades e saberes desses alunos. Assim, a proposta do Maranhão objetiva a orientar uma programação adequada às condições e necessidades de dos jovens e adultos, tomando a experiência de vida do educando, o seu interesse e suas necessidades como pontos de referência para o processo de ensino-aprendizagem. Essa formulação é assemelha à consignada no documento da Bahia (1997: 3): o currículo deve ser negociado a partir da vida concreta dos alunos, nos aspectos científico, social, cultural, político, econômico e histórico.

A experiência de vida do aluno também é tomada como ponto de referência na proposta curricular de Betim. Considerando o adulto como portador de

experiência, consciência e expectativas em relação à escola, essa proposta considera tanto a vivência dos alunos como a sua diversidade cultural como pontos de partida para o processo de reorientação curricular no qual o documento se insere.

A experiência do aluno, como elemento conformador de pontos de partida para a definição de propostas curriculares, leva à questão dos saberes prévios dos alunos a serem envolvidos nos processos de ensino da Suplência II. Esse aluno é concebido, na proposta curricular da Bahia (1997: 9), como portador de um saber popular, que se assenta sobre conhecimentos assistemáticos (que precisam ser resgatados). Tratamento semelhante é dado pela proposta de Betim (p. 21): seus autores assumem que o saber prévio dos alunos é concebido teoricamente como fonte de conhecimento, muito embora constatem, nas práticas levadas a efeito na Suplência II, que o que predomina é a transmissão de conhecimento sistematizado, sendo aquele conhecimento muito pouco considerado como objeto de reflexão no espaço de aprendizagem.

A leitura das propostas selecionadas parece expressar, no que tange ao alunado, a situação de indefinição que caracteriza esse segmento de ensino para jovens e adultos. As características próprias dos alunos, apregoadas na formulação original da Suplência na Lei 5692-71, são tomadas como referentes para os programas de ensino destinados ao jovens e adultos que buscam o segundo segmento do ensino fundamental. Mas essas características não se traduzem em formulações num nível mais operativo. De fato, o campo da educação de adultos se ressentem do aprofundamento da pesquisa sobre as formas assumidas pelos saberes de que são portadores os jovens e adultos em confronto com os saberes escolares.

De certo modo, o aluno em sua multiplicidade de dimensões é um grande ausente das propostas curriculares examinadas. Se as fontes de natureza sociológica fornecem referentes sobre as necessidades e demandas que a Sociedade coloca para a Suplência II, o conhecimento de estilos e características cognitivas dos jovens e adultos que ingressam nesse segmento forneceria instrumentos para se construir instrumentos mediadores entre os conhecimentos prévios e os conteúdos sistemáticos da escola.

7.3.3. Motivações

As indefinições da Suplência II, já destacadas em outras partes deste trabalho,

também se expressam no que diz respeito às motivações que servem de base aos programas desenvolvidos, as quais se organizam em torno de dois eixos: o mundo do trabalho e a cidadania, noções estas que servem como referentes principais para a articulação do discurso das intenções educativas.

As opções não são excludentes, predominando antes a tentativa de combinação entre as duas dimensões, como é o caso da proposta curricular do estado da Bahia (Bahia, 1997): os objetivos finais (p. 4-5) são assim definidos: (a) desenvolver habilidades básicas (leitura, escrita, cálculo) para o exercício da cidadania; (b) possibilitar o acesso ao saber universal para a inserção no mundo do trabalho.

Algumas propostas vinculam explicitamente o currículo da Suplência II às necessidades do mundo do trabalho. Um exemplo dessa abordagem é a do Sesi (Sesi, 1992). Nesse documento, enunciam-se quatro princípios que sustentam a proposta curricular a ser implementada: a relação *educação - trabalho* e o desenvolvimento do *espírito crítico*, na perspectiva de que a escolarização se transforme em instrumento de conquista da cidadania, buscando o acesso e permanência no sistema educativo. Para esta proposta, é no mundo do trabalho (e nas relações ali engendradas) que ao mesmo tempo o trabalhador vivencia os embates a que estão sujeitos os trabalhadores não qualificados e se delineiam projetos de futuro. O trabalho, assim, é tomado como princípio educativo e formador. Traduzindo em objetivos amplos essas opções, a proposta pretende contribuir para a elevação tanto dos níveis de escolarização da força de trabalho (considerados muito baixos), como das próprias qualificações desses trabalhadores.

Em direção semelhante caminha a proposta para o Telecurso 2000 (Oliveira, s.d.): o mundo do trabalho (e as relações do indivíduo com esse mundo) fornecem o contexto e os critérios de relevância para a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos na ensino supletivo.

O mundo do trabalho também aparece como referência para pensar um dos desafios da Suplência II para a proposta curricular do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 1996: 19): superar a mera certificação e adotar padrões de qualidade mais elevados do que os historicamente praticados, com a finalidade de desenvolver, de modo eficiente e rápido, as habilidades necessárias à integração dos jovens e adultos ao

mundo do trabalho.

A proposta curricular do Maranhão (Maranhão, 1994), embora não negue o lugar do trabalho, se apoia noutra classe de motivações: a oportunidade de acesso ao saber socialmente produzido é entendida como condição para a efetivação da democratização do ensino (p. 2). Nessa proposta, o educando é visto pela óptica de um excluído dos direitos educacionais. O trabalho é uma das finalidades do ensino supletivo, mas a ênfase é colocada no acesso ao direito educativo. A Suplência II, nessa concepção, se justifica como instrumento de acesso ao mundo escolarizado, fundamentalmente pela superação da negação de direitos educativos aos educandos pertencentes às camadas populares. Nessa proposta, os conteúdos do ensino devem ser ligados à experiência dos alunos e às exigências da sociedade, enfatizando-se a escola como espaço de reflexão sobre o social; essas formulações contrastam com as anteriores, onde o referente básico são as habilidades para a inserção no mundo do trabalho.

Como uma modalidade de ensino voltada a um público heterogêneo, seria de esperar que as propostas curriculares expressassem essa heterogeneidade no que se refere a conteúdos e objetivos, estrutura curricular e modalidade de atendimento. Mas a heterogeneidade também se expressa no plano das motivações, colocando problemas para a definição da identidade própria da modalidade educativa objeto deste trabalho.

Assim, as propostas curriculares evidenciam umas das tensões que constituem o campo da educação de jovens e adultos. As motivações de natureza ético política se confrontam com aquelas de natureza mais instrumental. A primeira é referida a necessidade de reforçar atores populares ou de ampliar o acesso da maioria aos direitos e benefícios sociais, à construção da cidadania. Essa perspectiva projeta conteúdos mais abertos, pois a base para a sua legitimação seria a própria escola, os educadores e os alunos, derivando da análise da situação social e das demandas desses mesmos educandos.

No pólo das motivações instrumentais se destaca especialmente o mundo do trabalho. Nessa visão, as habilidades que constituem a programação de ensino na Suplência II se referenciam e se legitimam na dimensão econômico produtiva da sociedade.

Assumindo que a tensão entre o ético e o instrumental é

constitutiva do desenvolvimento da Suplência II como educação escolarizada de adultos e jovens, abre-se um campo para a reflexão e a intervenção, no sentido de realizar sínteses que configurem uma identidade para essa modalidade educativa.

7.3.4. Áreas e disciplinas

Com exceção da proposta curricular do Rio Grande do Sul, os documentos examinados, além de estabelecerem objetivos e motivações gerais, buscavam detalhar os conteúdos a serem objeto do ensino na Suplência II. Com relação a este aspecto, destacam-se a forma de organização dos conteúdos e a maneira como esses conteúdos são detalhados nas propostas.

Observa-se uma regularidade no desenho da organização dos conteúdos do ensino. A Suplência II era oferecida em dois anos; na maioria das vezes sendo sua estrutura concebida em dois estágios (Bahia), dois níveis (Rio Grande do Norte), dois períodos (Paraná) ou duas etapas (Maranhão, Sesi). A proposta do Telecurso 2000 (que não estabelece diferença entre a Suplência I e Suplência II) era organizada em três fases, correspondendo à 3ª a 8ª série do ensino fundamental.

Todas as propostas examinadas previam a organização dos conteúdos em forma de disciplinas (às vezes, nos documentos curriculares, as disciplinas são chamadas indistintamente de "áreas"), seguindo disposições normativas dos Conselhos Estaduais de Educação. São cinco as disciplinas que aparecem em todas as propostas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências (da natureza). Com exceção da proposta curricular do município de Betim, em todas as outras aparece também Língua Estrangeira Moderna. Outros componentes podem ser também oferecidos, como é o caso de Educação Física (Maranhão e Paraná), Arte, Cultura, Esportes (Rio Grande do Norte), Educação Artística (Maranhão, Paraná), Educação Religiosa (Maranhão), Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica e Preparação para o Trabalho (Sesi).

Enquanto mostram uma homogeneidade nos aspectos da estrutura e funcionamento da Suplência II, os documentos examinados mostram diferenças quanto à forma de concretizar os objetivos e motivações gerais em conteúdos de ensino para esse segmento do ensino.

As propostas curriculares do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 1996) e do Telecurso (Oliveira, s.d.) constituem-se em extremos. A primeira, dado o seu caráter genérico, não desce a detalhes quanto à organização curricular. A segunda conforma um modelo curricular mais fechado; em cada disciplina, a proposta é "modularizada" (isto é, detalhada ao máximo): nível a nível, módulo a módulo, aula a aula. Quanto às outras propostas, podem ser destacadas duas orientações básicas quanto à concretização das intenções educativas em conteúdos de ensino.

A proposta curricular de Betim é organizada segundo a noção de interdisciplinaridade; um conjunto de eixos temáticos deve presidir a concretização do ensino; tais eixos organizam-se em relação aos seguintes aspectos (Betim, 1996: 27-32): vida escolar, vida em sociedade, mundo do trabalho, vida familiar, comunidade local, práticas sociais, meio ambiente, direitos e deveres, espaço mundial, experiências comunitárias e grupos institucionalizados. Nas partes dos documentos dedicados às "áreas" (disciplinas), os conteúdos são detalhados em outros tantos eixos, precedidos em cada caso da exposição de uma "visão de área". Para cada um dos eixos temáticos nas disciplinas é fixado um conjunto de objetivos a serem alcançados ao final da Suplência II.

A proposta curricular do Maranhão, enunciando também a interdisciplinaridade como uma das categorias que devem orientar a ação pedagógica¹⁸, fixa objetivos (em geral habilidades e procedimentos) terminais por disciplina e apresenta uma extensa listagem de conteúdos a serem desenvolvidos, divididos em etapas e em unidades de ensino.

Quanto às outras propostas examinadas, cabe destacar que tanto a proposta do Sesi como a do Rio Grande do Norte optam por detalhar os conteúdos a serem trabalhados na Suplência II em tópicos, enunciando habilidades que devem ser conseguidas ao final de cada um deles. O caso da proposta do Paraná é diferente: o corpo da proposta são dos documentos por disciplina (Paraná, 1989); neles são firmadas referências teóricas pertinentes àquela área de ensino, assim como são disseminadas orientações gerais para a abordagem dos conteúdos do ensino. Ao final, os conteúdos

¹⁸ As outras: significação, contextualização, problematização, continuidade-ruptura, criticidade-criatividade (Maranhão, 1994: 11-14).

são apresentados em forma de listagem, divididos em unidades didáticas.

Outro destaque é quanto aos critérios utilizados para escolha dos conteúdos a serem ensinados na Suplência II. Seria importante verificar de que maneira as intenções educativas e as opções curriculares adotadas pelos programas se traduzem na escolha de conteúdos (ou, alternativamente, na seleção de conteúdos a partir de um rol tradicionalmente legitimados pela escola como os conteúdos escolares). Duas das propostas curriculares examinadas (Paraná, 1989 e Betim, 1996), pela sua própria estrutura interna — as partes relativas às disciplinas são bastante extensas — poderiam fornecer indicações nesse sentido. Em nenhuma das duas esses critérios vêm explicitados, mas eles podem ser inferidos das partes relativas às áreas.

Para a disciplina de Geografia da proposta de Betim, é "no repensar conceitual da Geografia, decorrente de pesquisas e mudanças de categoria de análise, que vêm ocorrendo na segunda metade do século XX, redefinem-se os conteúdos disciplinares" (p. 40). Já os conteúdos de Ciências (p. 56) devem se organizar em eixos, de tal forma que possibilitem a construção de uma relação de ensino e pesquisa em sala de aula e que ao mesmo tempo constituam-se em temas sócio políticos relevantes e problematizadores sobre a realidade vivenciada pelos educandos. Na área de Matemática, os conteúdos (uma lista provisória) escolhidos subordinam-se a duas ordens de preocupações: a compatibilidade com os programas oficiais de ensino (inclusive regular) e à contribuição que a disciplina Matemática poderá dar, em termos de habilidades e conceitos matemáticos, à definição de eixos temáticos num processo de multidisciplinaridade. Em Língua Portuguesa, a proposta oferece alguns parâmetros que orientam a escolha de conteúdos, quanto a leitura, produção de texto e análise lingüística (p. 79), parâmetros esses que pretendem fornecer respostas para a questão de quais saberes oportunizam ao trabalhador aluno o desenvolvimento da capacidade de reflexão e operação sobre a própria linguagem.

Na proposta curricular do Paraná as escolhas dos conteúdos parecem ser, mais ainda do que na de Betim, regidos pelo próprio corpo de conhecimentos que constitui cada uma das áreas. Assim, os conteúdos de Ciências fundam-se (p. 173) "nos elementos essenciais do ecossistema"; os de história (p. 109) foram articulados em torno de um eixo central de análise, que abarca a sociedade brasileira e os de Matemática são

definidos tendo em vista possibilitar a superação dos conhecimentos fragmentários dos alunos pela visão de sua totalidade.

As observações sobre este ponto destacaram alguns traços da Suplência II no plano curricular. Assim, ao mesmo tempo que evidenciam-se tentativas de avançar em direção a concepções curriculares que dêem forma e identidade a esse segmento de ensino, a leitura das propostas mostra que o segmento se constitui em grande medida como uma adaptação do ensino regular para crianças e adolescentes. Os traços de identidade própria parecem estar se construindo muito mais sobre os componentes do tempo (aceleração de estudos) e sobre a flexibilidade (ainda que bastante limitada) de organização das grades curriculares.

8. Algumas experiências de Suplência II

Nesta parte do trabalho, apresentamos dados complementares sobre algumas experiências voltadas ao atendimento de adolescentes, jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Esses dados foram apresentados em um Seminário, no âmbito desta pesquisa, realizado em São Paulo, nos dias 6 e 7 de agosto de 1998. A estrutura e lista de participantes são apresentados no Quadro 4. Concebido como uma estratégia destinada a ensaiar indicações e propostas de continuidade, o seminário estava subordinado a dois objetivos:

- ◆ Contribuir para estabelecer um diagnóstico do 2º segmento do ensino supletivo fundamental nos aspectos curriculares
- ◆ Levantar subsídios de especialistas e responsáveis por programas para o desenvolvimento curricular para esse segmento de ensino.

**Quadro 4 – Programação do Seminário
Propostas Curriculares em Suplência II**

Local: São Paulo Data: 6 e 7 de agosto de 1998 Organização: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação Apoio: Finep – Financiadora de Projetos Especiais
Dia 06/08/98 Abertura Apresentação dos participantes, dos objetivos e da programação do Seminário.
Sessão número 1 Contribuições para o diagnóstico da situação atual dos programas de atendimento ao 2º segmento nos aspectos curriculares <ul style="list-style-type: none">• Resultados e limites do levantamento de propostas curriculares para o 2º segmento: destaques - Orlando Joia• Resultados e limites do levantamento de propostas curriculares para o 2º segmento: comentários críticos – Nilda Alves• Observações críticas sobre o levantamento• Síntese das observações críticas e encaminhamento - Orlando Joia

Sessão número 2

Subsídios para o desenvolvimento curricular na educação de jovens e adultos: à luz de sua experiência, como se desdobram os nós críticos (desafios para o 2º segmento do ensino fundamental para jovens e adultos

- A experiência das classes de aceleração - Expositora: Maria das Mercês F. Sampaio
- A experiência do Projeto Integrar – Expositora: Maria Nilde Mascellani
- A experiência de educação de jovens e adultos na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Expositora: Isa Maria Fonseca Castro
- A experiência do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre – Expositora: Márcia Terra Ferreira Alves
- Nós críticos: desafios para a Educação de Jovens e Adultos – Expositora: Maria Clara Di Pierro

Sessão número 3

Temas pendentes, recomendações e encerramento

Síntese das experiências dos participantes e recomendações

Participantes

- Isa Maria Fonseca Castro, gerente de educação de adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia
- Nilda Alves, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Marcia Terra Ferreira Alves, educadora, coordenadora de educação de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS)
- Maria Clara Di Pierro, assessora de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação e doutoranda do Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Maria das Mercês Ferreira Sampaio, professora do Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo e assessora do Cenpec – Centro de Pesquisa em Educação e Cultura (São Paulo – SP)
- Maria Nilde Mascellani, professora da Pontifícia Universidade de São Paulo e coordenadora pedagógica do projeto Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, da Central Única dos Trabalhadores
- Orlando Joia, educador de adultos, assessor de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação
- Selma Siqueira Carvalho, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro da coordenação pedagógica do Projeto Integrar
- Sérgio Haddad, coordenador do projeto de pesquisa, Secretário Executivo de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação e professor do Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

8.1. Destaques a partir de experiências em Suplência II e aceleração de estudos

Nesse Seminário, foram apresentadas quatro experiências. Três delas de algum modo incidem sobre estudos equivalentes à Suplência II (Seja de Porto Alegre, Ensino Supletivo na Bahia, Projeto Integrar), enquanto que uma (correção de fluxo na secretaria de educação do Paraná) volta-se sobre os adolescentes com defasagem entre idade e série no ensino fundamental (regular). Em cada caso, foram feitas algumas indicações, que são resumidas abaixo¹⁹.

8.2.1. A experiência de Seja de Porto Alegre²⁰

Esse programa vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O Seja surgiu em 1989 como um programa de alfabetização, correspondente às quatro séries do ensino fundamental para adultos. A partir de 1993, a Suplência II começa a surgir como demanda, nos marcos do programa de orçamento participativo levado a cabo pela administração municipal de Porto Alegre: os alunos que saíam das classes de alfabetização do Seja iam para cursos regulares de 5ª a 8ª série e não se adaptavam. A partir de levantamentos feitos nas várias regiões da cidade, foi se configurando a idéia de expandir o programa de alfabetização.

Do ponto de vista da organização curricular, inicialmente o Seja era organizado em etapas chamadas de “ciclos básicos”; a partir de 1993 passou a basear-se em unidades pedagógicas denominadas totalidades de conhecimento (Porto Alegre, 1997). São em número de seis, das quais três correspondem à Suplência I e três à Suplência II.

Nem todos os locais oferecem o ensino fundamental completo, a maioria só tem o correspondente às quatro séries iniciais. Hoje, dez escolas têm o ensino fundamental completo, com cerca de 80 professores. As etapas iniciais (alfabetização) são oferecidas amplamente por toda a cidade, seja por meio do Seja (programa oficial), seja por meio

¹⁹ A síntese foi feita pelos autores deste relatório, sem revisão dos expositores. As exposições de Nilda Alves e Maria Clara Di Pierro aparecem, respectivamente, em parecer redigido para o seminário (Anexo 1) e no item 8 deste relatório, relativo aos “nós críticos” da educação de jovens e adultos.

²⁰ Apresentada por Márcia Terra Ferreira Alves, coordenadora do Seja – Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Porto Alegre (RS).

do Mova (em cooperação com organizações de base local e outras da sociedade civil). Já as etapas (totalidades) correspondentes à Suplência II o são de acordo com a demanda, expressa por meio de mecanismos do programa denominado orçamento participativo.

Quanto aos objetivos, o Seja se fundamenta no tripé resgate da cidadania, construção e reconstrução da realidade e construção da autonomia. As totalidades do conhecimento são concebidas como unidades pedagógicas que articulam os objetivos e os conceitos das várias disciplinas (visão interdisciplinar) e se referenciam na noção de campos conceituais. Uma característica do Seja é que as disciplinas têm, nas totalidades finais (4, 5 e 6, correspondentes às séries finais do ensino fundamental supletivo) a mesma carga horária.

Outro aspecto destacado na organização do Seja de Porto Alegre foi o trabalho de preparação dos professores. “Desde 1989, fazemos reuniões semanais com os professores, sem ter deixado de realizar uma só” (Marcia Terra Ferreira Alves, em depoimento durante o Seminário). Combinando atividades de planejamento, de formação e de avaliação das práticas, as reuniões semanais são coordenadas pelos Grupos de Apoio e Planejamento (GAPs) e funcionam como instâncias de elaboração e reelaboração das propostas pedagógicas que são geradas no âmbito do programa.

Finalmente, foi destacada a realização de extensa pesquisa, levada a cabo pelos professores junto aos alunos da Suplência I e II. Em 1995 iniciou-se o planejamento da pesquisa, envolvendo os 15 mil alunos atendidos, visando a traçar um perfil dos alunos atendidos pelo Seja. A necessidade da pesquisa foi sendo percebida principalmente a partir da observação de um fenômeno novo no Seja, que era a presença crescente de alunos muito jovens, diferentes em tudo do público mais tradicionalmente associado ao atendimento em modalidade supletiva. A pesquisa, realizada inteiramente pelos técnicos e professores do programa, já foi concluída, estando em fase final de processamento, devendo ser divulgada para os alunos e professores brevemente.

8.2.2. O ensino supletivo na BA²¹

No sistema estadual de ensino da Bahia, a implantação da Suplência II vem evidenciando uma série de problemas, quatro dos quais tem se constituído em desafios a serem enfrentados com prioridade.

O primeiro desafio que se colocou para os técnicos e professores encarregados de organizar e implementar a suplência II (a partir de 1993) foi como superar uma proposta curricular de seriação rígida, que tradicionalmente caracteriza não só o ensino regular de 5ª a 8ª séries mas também o ensino supletivo correspondente a esse segmento. No caso da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, esse desafio já tinha um precedente: o programa de Suplência I da secretaria (de onde vêm muitos dos alunos que acorrem à Suplência II) já estava sendo organizado de forma não seriada.

Um outro desafio, relacionado intimamente com o anterior, incide sobre a equivalência. Para efeitos legais, a Suplência II equivale às quatro séries do ensino regular, e essa equivalência adquire maior relevância quando se pensa que uma parte dos alunos, seguindo o padrão que vem se tornando dominante nesse segmento, circula, nos dois sentidos, entre a suplência II e o ensino regular. Essa equivalência, entretanto, não pode ser pensada de modo puramente burocrático: a equivalência tem que ser pensada para além da cópia resumida dos conteúdos do ensino regular, como parece ter ocorrido largamente em nossos sistemas de ensino. Essa equivalência pede, então, a elaboração de um novo quadro de referências, a ser buscado.

Um outro desafio diz respeito à flexibilidade curricular. Em decorrência de convênios celebrados entre a Secretaria de Educação e empresas, com a finalidade de escolarizar seus funcionários, atualmente o atendimento em suplência II ocorre em duas formas: nas próprias escolas estaduais ou como unidades avançadas das unidades escolares, chamados de postos de extensão e que funcionam no interior de empresas (na maioria das vezes de grande porte), públicas ou privadas. Nesses casos, por força do convênio, o professor é recrutado pela Secretaria de Educação, entre seus quadros docentes, sendo os mesmos pagos pela empresa interessada. Mais do que uma parceria

²¹ Apresentada por Isa Maria Fonseca Castro, gerente de educação de adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia

no plano econômico, o programa dos postos avançados prevê que, em cada caso, o currículo pode ser reorientado de acordo com as características dos alunos e do contexto específico daquela empresa. A tarefa curricular, neste caso, implica na adaptação criativa de um referencial curricular comum às características e necessidades de aprendizagem do grupo específico a ser atendido.

Um grande desafio, identificado pela expositora, é a formação e a preparação do professor para a Suplência II. Identifica-se nesse profissional um foco fundamental para a construção curricular na linha de adequação e flexibilidade. Embora a educação de jovens e adultos mostre uma capacidade de atrair profissionais de educação em vista dos compromissos e da relevância que adquire no quadro social brasileiro, ela não escapa, segundo o depoimento da apresentadora, de situações de baixa auto-estima do professor e de uma certa indiferença quanto ao valor e à possibilidade de inovações educativas.

Nesse quadro de desafios, foram destacadas duas linhas de atuação seguidas pelo programa: a busca de alternativas para a formação de professores e para o tratamento a ser dado aos conteúdos do ensino na Suplência II. Seja por meio de ações próprias, seja por meio de convênios com universidades, a Secretaria vem empreendendo um esforço no sentido de requalificação dos professores envolvidos com a Suplência. Especialmente nos postos de extensão, a proposta curricular, mais flexível do que nas escolas da rede, tem que ser construída a partir das necessidades daquele grupo de alunos, vinculado a uma determinada corporação ou empresa. Assim, toda a estrutura (horários, duração dos estágios, organização da grade curricular) pode ser modificada — e quem faz isso são os professores da unidade.

8.2.3. A experiência do Programa Integrar²²

O Programa Integrar, organizado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (pertencente à Central Única dos Trabalhadores), começou a ser desenvolvido em 1994, no estado de São Paulo, voltado a trabalhadores desempregados do setor “metalúrgico” (indústria mecânica, de materiais elétricos e similares).

O Integrar é organizado em sistema modular (14 módulos, com previsão de dez

²² Apresentada por Maria Nilde Mascellani, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora pedagógica do Projeto Integrar.

meses e 700 horas de duração total). Precedido de pesquisa junto a alunos de um programa de educação de jovens e adultos na região metropolitana de São Paulo²³, de levantamentos junto a desempregados do setor metalúrgico e de discussão com dirigentes dos sindicatos e outros organismos diretamente envolvidos, o programa se configura como uma ação sindical no campo da requalificação profissional, dirigida aos trabalhadores e referida às necessidades e impasses gerados pela reestruturação produtiva e pelas situações de exclusão que ela envolve.

Do ponto de vista curricular, o Programa baseia-se na articulação entre formação profissional e formação geral. Ao mesmo tempo que os desempregados desenvolvem os conhecimentos gerais relativos ao ensino fundamental²⁴, nas áreas tradicionais do currículo (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, Física, Química, Biologia e Matemática Básica), voltam-se também a temas e interesses voltados à preparação para o trabalho: Reestruturação Produtiva, Matemática Aplicada, Controle de Medidas, Leitura e Interpretação de Desenho e Informática). Para os seus formuladores, o Programa Integrar busca desenvolver habilidades e procedimentos necessários não só para o retorno à indústria como também o incentivo a ações de economia solidária e outras voltadas à geração de renda.

Uma outra preocupação marcante do Programa é quanto ao valor e papel do conhecimento acumulado pelos trabalhadores, especialmente aquele desenvolvido em sua experiência no interior das fábricas. Não só essa experiência deveria servir de referência básica para todas as ações, como (pelo menos na experiência de São Paulo) cada sala de aula contava com dois educadores: um escolhido entre profissionais de educação (normalmente que atuavam nas escolas públicas do estado) e outro escolhido entre trabalhadores metalúrgico com experiência em processos de organização do trabalho e de educação dos trabalhadores.

A partir de 1997, o Programa Integrar vem se expandindo para vários estados brasileiros²⁵. Conquanto se mantenham os ideais pedagógicos e as concepções que

²³ Ver Mascellani, 1995

²⁴ Os estudos feitos no âmbito do Programa Integrar são reconhecidos como equivalentes ao ensino fundamental, conforme Portaria ministerial conjunta do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação e do Desporto

²⁵ Em 1998, estava implantado em cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa

orientaram a montagem do Programa em São Paulo, os seus organizadores nas várias unidades da federação têm autonomia para adaptá-lo às peculiaridades e condições locais. Assim, as equipes regionais podem ou não escolher os materiais didáticos preparados para a primeira versão do programa²⁶, podendo também desenvolver outros. Da mesma forma, podem implantar o programa na sua totalidade ou em parte, de acordo com as condições concretas de cada caso.

8.2.4. Reflexões a partir da intervenção em um programa de aceleração de estudos²⁷

Nos últimos anos, têm emergido no cenário educacional brasileiro²⁸ programas destinados à aceleração da aprendizagem e, conseqüentemente, da trajetória escolar. Destinados a estudantes do ensino fundamental que acumularam sucessivas repetências, tais programas aparecem como resposta dos governos à existência de uma grande quantidade de alunos que, não sendo atingidos pelas propostas de ensino levadas a efeito pelas escolas públicas, acumulam grandes defasagens entre a idade atual e aquela considerada ideal para a série que cursam.

A experiência enfocada na apresentação é a intervenção levada a efeito, pela equipe do Centro de Pesquisas em Educação e Cultura (Cenpec), junto a programa dessa natureza denominado Programa de Correção de Fluxo, desenvolvido no sistema estadual de ensino do Paraná desde 1997. A ação do Cenpec em relação ao programa envolve a sistematização da concepção de aceleração do programa, a preparação de material de apoio ao professor (incluindo material didático destinado ao aluno), e atividades de formação periódicas dirigidas a um grupo de professores que têm a função de multiplicadores e a equipes de orientadores pedagógicos e técnicos dos organismos regionais de apoio pedagógico da secretaria estadual de educação. Os principais pontos da apresentação são destacados a seguir.

A idéia-força que justifica o programa, no plano político, é a do resgate da

Catarina e Paraná (Alonso, 1998).

²⁶ Ver Alonso, 1998 e CUT, 1996.

²⁷ Apresentado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura (Cenpec).

²⁸ Ver, por exemplo, São Paulo (1997), Cenpec (1997), Santos (1997), Davis et al (1998)

cidadania, neste caso e neste contexto significando a viabilização do acesso desse aluno aos instrumentos do saber escolar.

No que tange aos conteúdos da proposta pedagógica, eles se basearam em formulações já conhecidas da maioria dos professores e constantes de proposta curricular elaborada e difundida no âmbito da secretaria estadual de educação. Em que pese toda a crítica que vem se desenvolvendo e que tende a colocar em cheque o alcance pedagógico das disciplinas do currículo, no caso em questão optou-se pelas disciplinas como ponto de partida de todo o processo de reflexão levado a efeito junto aos educadores. Essa opção leva em conta principalmente o universo do professor, especificamente o seu conhecimento e a sua elaboração em grande medida mediada pelas noções articuladas em torno à idéia das disciplinas que compõem o currículo e sobre as quais possui reflexão e conhecimento.

Todo o esforço foi feito, entretanto, no sentido de superar uma visão de seriação rígida, baseada em pré-requisitos estanques, que constituem uma herança arraigada nas concepções e práticas nas escolas. Essa ruptura buscou substituir os tais pré-requisitos por pontos de chegada (objetivos terminais a serem atingidos pelos alunos ao final de um determinado ciclo, nível ou grupo de séries).

Uma das preocupações centrais nesta ação foi com a formação e a autonomia do professor, uma vez que as propostas de inovação, os conceitos e noções que configuram propostas de ensino só adquirem existência concreta na sala de aula, nas práticas desenvolvidas pelos professores junto aos alunos.

Ao mesmo tempo, o enfrentamento da problemática da aprendizagem dos alunos em situação de defasagem implica no diagnóstico, no planejamento de ações integradas que rompam as barreiras burocráticas entre as disciplinas e as séries. Isso significa trabalho coletivo, assumido por um coletivo de professores que precisa ser incentivado e apoiado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos grandes desafios perseguidos foi o de estimular a autonomia (e conseqüentemente o maior poder) das equipes tanto nas escolas como nos órgãos regionais de apoio. Ele se concretiza, por exemplo, na preocupação com a formação de lideranças pedagógicas que, dentro das escolas, se apropriem e desenvolvam criticamente as propostas relativas ao programa

de aceleração de aprendizagem.

A observação dessa e de outras experiências de aceleração de estudos tem ensejado o levantamento de questões para aprofundamento. Uma delas se refere às possibilidades de influência mútua entre um programa de aceleração e as práticas cotidianas da escola. Seria de esperar que programas como o da secretaria de educação do Paraná, focado neste Seminário, além de enfrentar o problema específico dos alunos defasados, lançassem indicações sobre a superação das condições escolares que produzem essas defasagens. Assim, seria de esperar que fornecessem indicações concretas sobre as condições necessárias (horários de trabalho coletivo dos professores, tamanho das turmas, características dos materiais didáticos e da preparação do professor poderiam ser lembradas, entre outras) para a diminuição das defasagens.

O que foi relatado coloca, para o campo curricular, um conjunto de questões interessantes a serem perseguidas. Isso implica uma elaboração que articule numa única proposta motivação política, a consideração das relações complexas com o ensino regular e a consideração das necessidades de aprendizagem do jovem e adulto que já venceu as etapas iniciais da alfabetização. Para isso, é necessário superar alguns problemas, verdadeiros "nós críticos" que precisam ser desatados para superar a situação atual, marcada por uma fraca identidade, improvisação e heterogeneidade.

9. Nós críticos

O terreno da educação básica de pessoas jovens e adultas no Brasil está minado por uma série de contradições, que se tornam ainda mais agudas quando se busca definir parâmetros de equidade e qualidade para o segundo segmento do ensino fundamental.

Isso ocorre, de um lado, porque trata-se do ciclo da escolarização fundamental obrigatória — direito básico da cidadania —, que provê terminalidade e certificação para prosseguimento de estudos, em que tais parâmetros deveriam exprimir com toda clareza a identidade e os objetivos desse nível de ensino.

De outro lado, é o ciclo de escolarização com maior oferta e demanda explícita de pessoas jovens e adultas, uma vez que a expansão do ensino fundamental vem fazendo com que o contingente de analfabetos absolutos diminua, o número de pessoas que tiveram acesso à escola cresça, mas o fracasso escolar somado a fatores socioeconômicos e culturais que levam ao abandono precoce da escola ainda não permitam que a maioria da população conclua o ensino fundamental, menos ainda na relação entre idade e série considerada ideal.

A resultante desses processos é que a demanda pelo segundo segmento do ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas: à necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos (que os estudos atuais indicam só consumir-se com cinco ou seis anos de escolaridade), somam-se os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo, e as demandas culturais peculiares a cada sub-grupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional.

A pergunta que se coloca, então, é como contemplar com equidade um direito básico da cidadania, retendo sob um parâmetro comum de qualidade necessidades formativas tão diversas? A literatura e a experiência nacional e internacional indicam alguns caminhos para a solução desse impasse.

9.1. Superar o paradigma compensatório e assegurar equidade educativa com maior flexibilidade

Um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência, e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de seguir aprendendo ao longo de toda a vida, e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas deixam de restringir-se à compensação da educação básica não adquirida no passado, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

O desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas consoantes a esse novo paradigma de educação continuada é tema polêmico, mas uma revisão da literatura permite que identifiquemos algumas indicações mais ou menos consensuais. A primeira delas relaciona-se ao reconhecimento do direito dos indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas. A segunda, recomenda modificar o estilo de planejamento das agências formadoras, levando-as a realizar um “giro” da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais. A terceira, implica reconhecer que não apenas a escola, mas muitos outros instituições e espaços sociais têm potencial formativo - o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer, etc. -, aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito. Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la.

Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e matérias da educação básica infanto-juvenil. Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e à distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas. Isso implica:

- ◆ Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se no *locus* privilegiado de desenvolvimento curricular;
- ◆ Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando que os indivíduos autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada a suas necessidades e características;
- ◆ Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou à distância, escolares e extra-escolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios;
- ◆ Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional, bem como

através de meios de ensino não formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

9.2. Articular e integrar formação geral e profissional

Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes. Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que deteve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência. A contração e acirramento da competição no mercado de trabalho no período recente só veio tornar mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas.

A formação dos cidadãos para participar do mundo do trabalho coloca-se de maneira distinta quando o público é constituído por crianças e adolescentes ou por jovens e adultos. Se os primeiros deveriam ser poupados do trabalho precoce e preparados para uma inserção futura no mundo do trabalho, os últimos já estão, de uma ou outra forma, nele inseridos.

As teorias atualmente mais aceitas sobre a formação para o trabalho de crianças e adolescente valorizam a base comum de educação geral e, no seu interior, a formação científica e tecnológica, remetendo a qualificação profissional e a capacitação técnica para o posto de trabalho para uma etapa posterior à educação básica (no caso brasileiro, no ensino pós médio ou superior).

Quando o público da educação básica é constituído por jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, entretanto, essa segmentação entre formação geral e capacitação profissional dificilmente se sustenta. É evidente que a base geral comum da formação e dos saberes científico-tecnológicos é igualmente importante, pois caso contrário iria reproduzir-se o velho dualismo de sistemas formativos propedêuticos e profissionalizantes. Mas não há razões objetivas pelas quais não se deva potencializar simultânea e mutuamente processos de formação geral e capacitação profissional.

Os currículos do 2º segmento do ensino fundamental, entretanto, não encaram esse problema de frente. De um lado, a precariedade material e pedagógica em que os programas se desenvolvem e as escolas funcionam sequer assegura a base formativa científico-tecnológica comum; de outro, a insistente referência ao ensino regular infanto-juvenil, a rigidez da seriação e das grades curriculares obrigatórias limitam a criatividade e dificultam a combinação de processos de formação geral e profissional. Como fazê-lo, sem cair nas armadilhas da dualização do sistema educativo ou da mera capacitação técnica para postos de trabalho de rápida obsolescência, é um desafio ainda não equacionado que merece experimentação.

9.3. Incorporar ao currículo a formação política para a cidadania moderna

Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos dos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire (e o conceito nodal de conscientização por ele formulado) foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação popular que informou toda uma diversidade de práticas educativas formais ou não formais com adultos na América Latina e outras partes do mundo. A adesão ao paradigma da educação popular identificou-se, especialmente nos anos 70, quando grande parte dos países do continente encontravam-se sob regimes militares autoritários, a práticas de resistência política e reforço à organização autônoma de atores coletivos que contestavam a ordem sócio-econômica e política dominante. O enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de luta dos movimentos sociais e políticos do continente conferiu-lhe substância e densidade, mas acabou por confiná-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação a sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente. Ao longo dos anos 80 e 90, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operadas dos cenários mundial e latinoamericano desencadearam um processo ainda inconcluso de refundamentação teórico-prática do paradigma da educação popular.

De outro lado, a consciência de que as sociedades latinoamericanas experimentam processos de construção democrática ainda não consolidados, coetâneos a uma crise econômica que aprofunda a exclusão, desgasta o tecido social, não favorece a integração e se faz acompanhar pelo crescimento da violência e por outros comportamentos disruptivos, fez com que re-emergisse no debate pedagógico a relevância da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e, conseqüentemente, se revalorizasse a escola como agência de formação para a cidadania democrática.

Essa tendência se expressa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, emanados recentemente pelo Ministério da Educação e do Desporto, os quais, dada a visibilidade, capacidade de ação institucional desse órgão, tendem a influenciar o campo educativo. Tal documento, invocando o objetivo de construção da cidadania, elege a ética como tema transversal e orienta a educação escolar pelos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e co-responsabilidade pela vida social.

Assim, por impulsos diversos, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar.

Cidadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas. Os debates atuais sobre os objetivos da educação política para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. Os conteúdos propostos para a formação são afetados por reconstruções dos ideais da modernidade elaborados por diferentes correntes do pensamento social contemporâneo, que valorizaram sobretudo a horizontalidade do vínculo pedagógico, a comunicação intersubjetiva e o reconhecimento multicultural, a preservação de uma cena pública que permita a expressão de uma pluralidade de teses e discursos estratégicos provisórios, a resolução pacífica de conflitos e a elaboração democrática de consensos perante os dilemas éticos que afetam a sociedade contemporânea. É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas.

9.4. Incorporar ao currículo temas emergentes da cultura contemporânea

Os currículos da educação escolar básica tradicionalmente selecionaram como conteúdos relevantes certos recortes do acervo de conhecimentos acadêmicos sistematizados e ordenados pelas disciplinas científicas ao longo da história e socialmente valorizados. A esse conjunto de conteúdos de ensino o jargão pedagógico nacional convencionou denominar “conhecimentos historicamente acumulados”.

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque referiu-se sobretudo ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular. Suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sócio-cultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo. Essa concepção foi objeto de críticas que lhe atribuíam caráter populista ou redutor, especialmente quando o universo sociocultural dos educandos foi interpretado pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana ou das suas demandas materiais ou políticas imediatas.

No período mais recente, diversas vertentes de pensamento pedagógico começaram a postular que as necessidades formativas das novas gerações exigem incorporar àquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea. É o caso, por exemplo, dos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC, que preconizam a estratégia de organização do trabalho didático denominada “transversalidade”, incorporando certos conteúdos temáticos que perpassam as disciplinas e áreas de conhecimento²⁹.

Partindo de quaisquer dessas tradições ou metodologias, há consenso de que os currículos a educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea relacionados ao exercício da

²⁹ Os temas transversais indicados para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (MEC, SEF, 1997).

moderna cidadania.

Quatro temas relacionados às mudanças societárias operadas nesta transição de milênio parecem-nos os mais relevantes para o currículo do segundo segmento do ensino fundamental para jovens e adultos: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher.

Os nós críticos aqui elencados indicam desafios a serem enfrentados num processo de transformação do ensino supletivo, especialmente do 2º segmento do ensino fundamental. Implantado entre nós há mais de um quarto de século, essa modalidade educativa ganha importância sobretudo pelo seu potencial como instrumento de superação dos déficits educativos, especialmente junto àquela parcela da população que menos acesso teve aos benefícios da educação fundamental. Para isso, é necessário repensá-lo, especialmente no sentido de conferir uma identidade própria, que responda aos objetivos de ampliar a escolaridade a amplos setores da população, com qualidade e pautado nas características, necessidades e expectativas dessa população.

10. Considerações e recomendações finais

O escopo deste trabalho foi delimitado pela abordagem adotada, enfocando a Suplência II sob a óptica das propostas curriculares; ela assume, assim, um caráter nitidamente exploratório. Dentro desses limites, possibilitou esboçar um mapeamento da situação do segmento específico do ensino fundamental para jovens e adultos que, na tradição da organização escolar brasileira, corresponde ao 2º segmento do ensino fundamental.

Inicialmente, é preciso enfatizar a constatação de que a implantação desse segmento da educação para jovens e adultos deu-se de modo desigual, de maneira geral com baixo investimento, condição essa que pode ser associada a opções por modalidades de ensino não presenciais ou com baixa interação entre professor e aluno.

Do lado da demanda, há que se destacar uma progressiva diferenciação no que se refere ao público a ser atendido, de tal sorte que coexistem nesse segmento desde o jovem e o adulto que teve acesso em idade mais avançada à escola com o aluno adolescente que freqüentou a escola regular, para o qual a Suplência II funcionaria como se fora um programa de aceleração de estudos segundo o formato que vem sendo implantado em várias redes de ensino para combater os altos índices de evasão e repetência e minimizar os seus impactos negativos sobre os alunos.

No campo normativo, os desdobramentos recentes dos marcos legislativos vai indicando tendência concorrente à situação mencionada anteriormente, de vez que indica a diluição de fronteiras antes bem delimitadas e mesmo excessivamente rígidas entre o que seja ensino regular e o que é supletivo.

Nesse sentido, reafirma-se a noção de que a Suplência II — que se constituiu em grande medida como adaptação do ensino regular para crianças e adolescentes — se apresenta como um território ocupado por um modelo de atendimento em crise, assediado por tensões e que pede a reconstrução de identidades, ressentindo-se ainda de escassa produção e pouca elaboração. Uma das mais evidentes tensões diz respeito à necessidade de combinar as exigências de conhecimento, domínio técnico e saberes postos direta e imediatamente pelos requerimentos do mundo do trabalho nas suas mais

diversas expressões concretas, e a aquisição de conceitos e procedimentos escolares de caráter geral, necessários para a participação nas várias instâncias da vida social, para continuar aprendendo e para acessar e desfrutar dos produtos das culturas do mundo contemporâneo, inegavelmente assentadas em estruturas escolares.

O quadro esboçado acima pode servir de referência explicativa para as observações feitas em relação às propostas curriculares examinadas, exame esse conduzido sobre uma amostra intencional de documentos selecionados a partir de um universo oriundo de um levantamento sistemático e, tanto quanto possível, rigoroso em nível nacional. Cabe resumir, como resultado desse processo, algumas características que compõem um mapa da Suplência II nos aspectos curriculares abordados neste trabalho:

- ◆ Uma tendência a oferecer como propostas curriculares para a Suplência II apenas listas de conteúdos, selecionados a partir de listas similares construídas formal ou informalmente para os cursos regulares;
- ◆ Uma ênfase na seriação como base para organizar as propostas curriculares;
- ◆ A organização das propostas preferencialmente a partir das disciplinas ou áreas de estudo, estas muitas vezes fortemente subordinadas aos ditames do ensino regular para crianças e adolescentes;
- ◆ A redução, em muitos casos, da categoria de flexibilidade à adaptação do tempo dedicado pelo aluno ao estudo ou às formas possíveis de organizar o estudo das várias disciplinas;³⁰
- ◆ Uma relativa ausência do aluno jovem e adulto (com suas características, necessidades, formas de aprender e conhecimentos prévios) como referência definidora para a elaboração de propostas curriculares;
- ◆ Escassa evidência de mecanismos que garantam a autoria dos professores da base escolar no processo de elaboração, negociação e implementação das propostas curriculares;

³⁰ Em poucos casos a categoria flexibilidade se referia à possibilidade de organização diferenciada dos conteúdos e, menos ainda, à possibilidade de se construírem propostas curriculares diferentes das habitualmente adotadas.

- ◆ A dificuldade de resolver as tensões entre as exigências de ordem instrumental e aquelas de natureza ético política centradas sobre direitos de cidadania.

A observação da situação atual, aliada à discussão de algumas experiências e de referências gerais (especialmente no âmbito do seminário mencionado atrás), permitiram estabelecer um conjunto de questões que estão imbricadas na superação das debilidades, deficiências e impasses constatados. Algumas delas já estão enunciadas, sob a forma de “nós críticos”, na parte 8 deste relatório. Outras são lançadas aqui como indicações a serem aprofundadas em outras investigações ou a serem consideradas em propostas de intervenção e de formulação de políticas e ações visando a educação do jovem e do adulto e, especificamente, no segmento aqui considerado.

A primeira questão incide na necessidade de assumir, tanto no plano das políticas como no dos programas, da organização e dos currículos, que a Suplência II é um território de múltiplas identidades; o que predomina, nitidamente, é a diversidade: diversas são as motivações, abrigando um amplíssimo leque de necessidades de aprendizagens, mediadas por estilos cognitivos diferentes por parte dos sujeitos.

Nesse particular, é preciso examinar, com mais cuidado e método do que foi feito neste trabalho, as complexas relações entre programas de aceleração e programas de Suplência II. Embora esses dois tipos de programa guardem semelhança quanto ao caráter inclusivo que lhes serve de justificativa, não se trata de propor a sua indiferenciação como política nem a diluição das suas diferenças como estratégia de ação. Porém, é forçoso admitir que essas duas linhas de ação, partindo de motivações diferentes e concepções distintas, estão se aproximando, no território da Suplência II, pelo viés dos alunos, através da dinâmica assumida pela escola brasileira nas duas últimas décadas, oferecendo-se como um complexo que contém instigantes desafios à pesquisa e à intervenção.

Da diversidade como característica intrínseca da Suplência II decorre um grande conjunto de questões, que se oferecem tanto ao aprofundamento de investigações como para a conformação de intervenções.

Uma das mais candentes diz respeito à possibilidade de se abrigar, no interior da Suplência II, uma diversidade de concepções e estruturas curriculares. Isso se justifica

pela necessidade de se atender a distintos públicos, com distintas necessidades de aprendizagem e diferentes condições de oferta do ensino.

Essa última questão coloca, solidariamente, a necessidade de se aperfeiçoarem mecanismos mediante os quais os programas de Suplência II ou similares farão a verificação, validação e acreditação de conhecimentos adquiridos fora da escola — vale dizer: em outras experiências de aprendizagem, escolares ou não.

Associado com a necessidade de validação de conhecimentos, coloca-se como necessidade a ampliação da compreensão — por parte dos professores — sobre aspectos da dinâmica dos conhecimentos prévios dos alunos, tais como a sua natureza, seu alcance, seu significado e sua utilização. Tal compreensão coloca-se como ferramenta necessária para o trabalho cotidiano de intervenção docente, nos marcos de uma escolarização que efetivamente parta das necessidades, noções e procedimentos que os sujeitos (jovens e adultos) já dominam.

Uma ordem de questões põe em foco, no centro do processo educativo, o professor. Em se tratando do tema curricular, nenhuma das concepções de currículo vigentes nega a importância desse personagem. De fato, qualquer proposta curricular só adquire vida na medida em que o professor se assenhore dela e, com autonomia e competência, a implemente. Essa afirmação tem muitas conseqüências, mas, no caso presente, vale ressaltar duas, pela relevância e pelas conseqüências que projeta.

Conceber o professor como mediador necessário de qualquer proposta curricular estabelece necessidades de formação e de preparação bastante importantes e sérias. Significa, no dizer de uma das participantes durante o Seminário, partir da compreensão que o professor já tem de sua área, do processo de ensino e do seu aluno. Esse é o principal desafio a ser enfrentado.

Disso decorre uma mudança de concepção, que é colocar a escola (em contraste com “o sistema” ou “a secretaria” etc.) como locus privilegiado de elaboração curricular. Isso implica em grandes desafios, que passam pela efetiva descentralização de decisões e pelo aprimoramento de mecanismos de análise e de elaboração coletiva e autônoma no interior da escola. Concretamente, aponta-se para um processo necessário

de “empoderamento³¹” da escola que irá atender o jovem e o adulto em condições de qualidade que, mais do que a certificação formal, represente efetivamente uma possibilidade de acesso real aos benefícios da escolarização.

³¹ À falta de termo mais preciso em nossa língua, se utiliza aqui uma tradução livre de “empowerment”, no sentido de conferir ou construir poder.

Bibliografia

- ALMEIDA, Elizabeth Gomes de (1993). *Na relação escola - trabalho, o sonho que ainda permanece* : um estudo sobre a representação que alunos da Suplência II da rede municipal de ensino fazem da socialização escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da USP. 97 p.
- ALONSO, Emílio (1998). Educação dos excluídos : Programa Integrar : formação e requalificação para o trabalho. *Revista Sem Terra*, São Paulo, v. 2, n. 4, abr./jun.
- ALVES, Nilda (1998). *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro : DP&A
- BAHIA. Secretaria da Educação (1996). *Educação básica de jovens e adultos na Bahia*. Salvador. 10 p. Apresentado no Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, maio 1996, Salvador, BA.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura (1992). *Ensino fundamental para jovens e adultos* : curso supletivo de primeiro grau (5ª a 8ª série) : estrutura pedagógica. Salvador. 15 p.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura (1995). *Diretrizes para estruturação dos núcleos de estudo*. Salvador.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura (1997). *Proposta curricular para educação de jovens e adultos* : curso de suplência - I grau. Salvador. 35p.
- BARRETO, E. S. S et al (1995). *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. (mimeografado)
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1974). *Estado e educação popular* : um estudo sobre educação de adultos no estado de São Paulo. Rio de Janeiro : Pioneira.
- BÉLANGER, Paul (1995). *La formació d'adults, una necessitat de la societat d'avui*. Barcelona : Generalitat de Catalunya.
- BETIM, MG. Secretaria de Educação e Cultura (1996). *Projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos* : modalidade: suplência de quinta a oitava series : rede municipal de Betim : versão preliminar. Betim. 83 p.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996). *Lei n. 9394/96, de 20.12.96*. Brasília : Diário Oficial da União, 23.12.96. (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996). *Proposta de emenda constitucional n. 233-A, de 17.06.96*.
- CANALES QUEVEDO, Isaac (1995). Princípios básicos del currículo. *Autoeducación*, Lima, v. 15, n. 47, p. 10-12, out.
- CENPEC (1997). *Material de apoio e capacitação docente para as classes de aceleração* : projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental – SEE-SP. São Paulo : Cenpec.

- CHAGAS, Valmir (1972). *Ensino Supletivo* : Parecer CFE n. 699/72. Brasília : MEC : SEF.
- CHEREM, L. P., BEZ, B. M. M. Z. Proposta de língua estrangeira moderna. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 209-265
- COLL, Cesar (1997). *Psicologia e currículo* : uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo : Atica. (1ª edição: 1987)
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomtien, Tailândia, 1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* : una visión para el decenio de 1990 (documento de referencia).
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomtien, Tailândia, 1990). *Declaración sobre educación para todos*.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomtien, Tailândia, 1989). *Carta mundial de educação para todos e estrutura de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem*. Nova York : WCFEA.
- CONFINTEA (1997). *La educación de las personas adultas* : la declaración de Hamburgo ; la agenda para el futuro. Hamburgo, Unesco-IEA. (5ª Conferência Internacional de Educação de Pessoas Adultas, 14-18 jul. 1997)
- COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.) (1996). *Escola básica na virada do século* : cultura, política e currículo. São Paulo : Cortez.
- CUT. Confederação Nacional dos Metalúrgicos (1996). *Programa Integrar* : formação e requalificação para o trabalho. [São Paulo] : CUT-CNM.
- DAVIS, Claudia et al (1998). *Colóquio sobre programas de classes de aceleração*. São Paulo : Cortez ; PUC-SP ; Ação Educativa. (Série Debates, 7)
- DE CAMILIS, Maria de Lourdes Stamato (1988). *O conteúdo do ensino supletivo : uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores da Suplência II no estado de São Paulo*. São Paulo. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DELORS, Jacques (1996). Formar els protagonistes del futur. *Fòrum*, Barcelona, n. 6. p. 26-30, out.
- DELORS, Jacques (Coord) (1996). *Learning* : the treasure within : report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first century. Paris : Unesco.
- DI PIERRO, Maria Clara (1996). *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil* : um estudo do caso de Porto Alegre (RS). Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ENS, Romilda Teodora (1981). *O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação* : intenção e realidade. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura [199-]. [*Propostas*

- curriculares* : suplência : fase II]. Vitória. paginação irregular.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de matemática* : primeiro grau. Vitória. 8 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de história* : primeiro grau. Vitória. 8 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de português* : primeiro grau. Vitória. 4 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de geografia* : primeiro grau. Vitória. 6 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de ciências* : primeiro grau. Vitória. 15 p.
- FARACO, C. A., KLEIN, L. R., VIRMOND, S. M. Proposta de Língua Portuguesa : um diálogo sem limites ... In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 10-30
- FEDERIGUI, Paolo (1996). Aspectes nous i antics del lifelong learning a Europa. *Fòrum*, Barcelona, n. 6, p. 17-25, out.
- FLECHA-GARCIA, Ramon (1996). *Center of research for education on adults (Crea) : some crucial issues*. Barcelona, s.n.t.
- FLECHA-GARCIA, Ramon (1996). *Traditional modernity, postmodernity and communicative modernity : related issues in constructing roles and learning tasks of adult education*. Barcelona, s.n.t.
- FLECHA-GARCIA, Ramon [1996]. *Efecto desnivelador y educación comunicativa : educación de personas jóvenes y adultas en España*. Barcelona, s.n.t.
- FLECHA-GARCIA, Ramon et al (1994). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- FORQUIM, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- FORUM de políticas de educação de jovens e adultos (1990). *Educação de jovens e adultos* : subsídios para elaboração de políticas municipais de educação de jovens e adultos. São Paulo : CEDI. (Documentos, 5)
- GARCIA-HIDOBRO, Juan E (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. In: GARCIA-HUIDOBRO, Juan E. et al. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago : Unesco ; Unicef.
- GUELFY, W. P., SCHMIDT, M. A. M. S. Proposta de História : das tramas do passado à construção dos sonhos do presente. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 97-137
- HADDAD, Sérgio (1987). *Ensino supletivo no Brasil* : o estado da arte. Brasília : Reduc.

- HADDAD, Sérgio (1988). Os bancos multinacionais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR, Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil* : análise crítica e documentos inéditos. Brasília : Rede Brasil.
- HADDAD, Sérgio (1991). *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP. 2 v.
- HADDAD, Sérgio (1992). Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, v. 11, n. 56, p. 3-12, Brasília, out./dez.
- HADDAD, Sérgio (1997). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB interpretada* : diversos olhares se entrecruzam. São Paulo : Cortez. p 106-122
- HADDAD, Sérgio, SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro (1988). *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do Ensino Supletivo - função suplência* : relatório final. São Paulo : CEDI.
- IBGE (1997). *Contagem da População* : 1996. Rio de Janeiro.
- LATAPI, P., CASTILLO, A (1985). *Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina*.
- MARANHÃO. Secretaria da Educação. Divisão de Ensino Supletivo (1994). *Proposta curricular de ensino fundamental para jovens e adultos*. São Luís. não paginado
- MASCELLANI, M. N. (1995). Pesquisa sobre evasão escolar nos cursos de alfabetização de adultos no município de Diadema-SP. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 47, 9 a 14 jul., São Luís. *Anais ...* [s.l.] : CNPq ; Finep.
- MATO GROSSO DO SUL (1992). Secretaria de Educação. *Projeto Curso Supletivo Personalizado - CSP*. Campo Grande. 16 p.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação (1995). *Projeto : Curso de Suplência - Telecurso 2000*. [Campo Grande?]. 12 p.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação (1998). *O ensino supletivo* : informe de pesquisa. Cuiabá : Seduc.
- MEC. SEF (1997). Apresentação dos temas transversais. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (versão preliminar). Brasília,, out.
- MEC-SEF (1996). *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil : um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília : MEC.
- MESSINA, Graciela (1993). *La educación básica de adultos : la otra educación*. Santiago : Redal.
- MOREIRA, Antonio Flávio (1994). *A sociologia do currículo e a construção do conhecimento na escola* : notas para uma discussão. Caxambu : ANPed.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez.

- OLIVEIRA, João Batista de (199?). *Telecurso 2000* : fundamentos e diretrizes. [s.l] : FIESP : Fundação Roberto Marinho. 25 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1983). Inteligência e vida cotidiana : competências cognitivas de adultos de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44. p. 45-54.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1986). *Raciocínio e solução de problemas na vida cotidiana de moradores de uma favela*. São Paulo : Feusp. (Encontros de Psicologia)
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento* : novas perspectivas sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado das Letras. p. 147-160.
- OSORIO VARGAS, Jorge. *Mapas para una pedagogía de la democracia* : dilemas, controversias y seducciones. Santiago, 1996. 13p. mimeo.
- PAIVA, Vanilda (1981). Mobral, um desacerto autoritário (parte 1). *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 23, set./dez. p. 83-114
- PAIVA, Vanilda (1982). Mobral, um desacerto autoritário (parte 2). *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 24, jan./abr., p. 51-72.
- PAIVA, Vanilda (1982). Mobral, um desacerto autoritário (parte 3). *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 25, maio/ago. p. 57-91.
- PAIVA, Vanilda Pereira (1983). *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro ; Loyola.
- PARAÍSO, Marlucy Alves (1994). Estudo sobre currículo no Brasil : tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114.
- PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. 311 p.
- PINHEIRO, S. T., PETRONZELLI, C. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 167-208
- PORTO ALEGRE (s.d.). *Projeto de pesquisa e ação em educação de jovens e adultos*. Porto Alegre : Secretaria Municipal de Educação.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação (1997). *Em busca da unidade perdida* : totalidades de conhecimento : um currículo em educação popular. Porto Alegre. (Cadernos Pedagógicos, 8)
- RAAAB (1996). Alfabetização : diversidade de sujeitos. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 4, dez. (editada por Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora - Raaab)
- RENK, V. E., FILIZOLA, R. (1989). Proposta de Geografia : homens, trabalho e a lógica da produção do espaço. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 139-165
- RIBEIRO, Vera M. M. (1996). Elaboração de projeto curricular para educação básica de jovens e adultos : comentários sobre uma experiência no Brasil. In: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América*

- Latina* : nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago : Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- RIBEIRO, Vera M. M. et al (1992). *Metodologia da alfabetização* : pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo ; Campinas : Cedi ; Papyrus.
- RIBEIRO, Vera M. M. et al (1997). *Educação de jovens e adultos* : proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo ; Brasília : Ação Educativa ; MEC-SEF.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação (1994). *Plano básico de estudos* : modalidade supletiva. Rio de Janeiro. 42 p., Il.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura (1995). *Subsídios para elaboração da proposta curricular* : conclusões do encontro técnico realizado em 16-17.10.95. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura (1997). *Educação de Jovens e Adultos* : reconstruindo a pratica. Natal. (Novo milênio : Saber/Fazer, 1)
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico (1996). *Padrão referencial de currículo* : documento básico. Porto Alegre. 119 p.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino (1997). *Proposta curricular de Santa Catarina*. versão preliminar. Florianópolis. 182 p.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P., MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (1995). Currículo : questões de seleção e organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 47-66 (Idéias, 26)
- SANTOS. Secretaria de Educação (1997). *Classes de aceleração* : relatório fmal. Santos : Secretaria de Educação.
- SÃO PAULO (ESTADO) (1997). *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental* : classes de aceleração : proposta pedagógica e curricular. São Paulo : FDE.
- SAVIANI, Nereide (1995). Currículo e materiais escolares : a importância de estudar sua história. In: TOZZI, Devanil (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 13-28 (Idéias, 26)
- SCHMELKES, Sylvia (1994). Necessidades básicas de aprendizagem de los adultos en América Latina. In: GARCIA-HUIDOBRO, Juan E. et al. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago : Unesco ; Unicef.
- SCHMELKES, Sylvia (1996). Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en America Latina. In: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina* : nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago : Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- SESI (1995). *Proposta curricular para o ensino fundamental de adultos*. Brasília : Sesi - Departamento Nacional.

- SILVA, C. S. R. da. GOULART, M. I. M. (Coords.) (1996). *Turmas aceleradas : retratos de uma nova prática*. Belo Horizonte : Secretaria Municipal de Educação.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) (1995). *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petropolis : Vozes, 1995. 243 p. (Estudos culturais em educacao)
- STELLA, C. A. D. (1989) A literatura presente no momento da alfabetização. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p.31-55
- TOLKMITT, V. M. (1989). Proposta de educação física : "educação física : a ciência da motricidade". In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p. 267-311.
- TOMAZ, Ieda Viana (1996). Introdução. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba : Secretaria da e Educação.
- TORRES, Rosa Maria (1990). *Que (e como) é necessário aprender : necessidades básicas de aprendizagem*. Campinas : Papirus.
- TOZZI, Devanil (Coord.) (1995). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 13-28 (Idéias, 26)
- TYLER, R. (1979). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre : Globo.
- VARGAS, Jorge Osorio (1996). La educación de adultos y jóvenes y la enseñanza transversal : apuntes para la discusión. In: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina : nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago : Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- GAS, Jorge Osorio [1996a]. *Mapas para una pedagogia de la democracia : dilemas, controversias y seducciones*. s.n.t.
- VIANNA, C. R., SOARES, M. T. C. Proposta de Matemática : leis dos homens, leis da matemática : a mudança através da história. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p.57-95
- WARDE, Mirian (1995). Currículo e conhecimento : os impactos da psicologia. In: TOZZI, Devanil (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 67-86 (Idéias, 26)

Anexo 1

Levantamento de documentos relacionados a orientações curriculares: listagem geral

ALAGOAS. Secretaria de Educacao. [Mapeamento de conteudos : primeiro grau : quinta a oitava series]. [Maceio], [19--]. paginacao irregular.

Apresenta os conteudos a serem desenvolvidos nas series equivalentes a suplencia II (5ª a 8ª series do 1o. grau) das disciplinas: geografia, historia, lingua portuguesa, matematica e ciencias. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; LINGUA PORTUGUESA ; MATEMATICA ; GEOGRAFIA ; CIENCIAS ; HISTORIA (DISCIPLINA)

ALVES, Maria Jose Soares. Educacao de jovens e adultos via supletivo : uma analise de modulos de ensino, adotados nos Centros de Estudos Supletivos (5ª a 8ª), no Municipio do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991. 151 p. Dissertacao (Mestrado) - Faculdade de Educacao, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Teve por objetivo identificar, atraves da analise de texto produzidos por estudantes do ensino supletivo, em que medida os conteudos dos modulos de Lingua Portuguesa instrumentalizam estes alunos com o saber e a pratica social necessaria a leitura de sua realidade e ao pleno exercicio da cidadania. O estudo foi realizado em 8 dos 25 - 1 - modulos de ensino de Lingua Portuguesa adotados nos Centros de Estudos Supletivos (CES) do Municipio de Rio de Janeiro. Recorreu-se a analise de conteudo, tecnica aplicada no campo das comunicacoes e que permite desvelar o que se encontra por tras do discurso geralmente simbolico e polissemico, alem de oportunizar uma avaliacao e uma analise prenches de objetividade e reveladoras dos aspectos do material estudado. Os resultados evidenciaram que os modulos sao alienantes, pois nao ajudam o aluno a criar e recriar o seu mundo, nem a entender o mundo das relacoes de producao. (CNM)

ENSINO SUPLETIVO ; CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS ; METODO DE ENSINO ; LINGUA PORTUGUESA ; MATERIAIS DIDATICOS ; FILOSOFIA DA EDUCACAO

AMANCIO, Ana Maria, OLIVEIRA, Hilda F. de, SIQUEIRA, Ignez M. F. Programa de educacao de adultos. [s.l.] : Fundacao Oswaldo Cruz, [19--]. 16 p.

Relata o trabalho realizado na Escola Politecnica de Saude São Joaquim Venancio, da Fundacao Oswaldo Cruz, no desenvolvimento de um programa de educacao de adultos (vertente 1o. grau) voltado para funcionarios da instituicao, familiares destes e pessoas das comunidades carentes vizinhas ao campus de Manginhos. Faz uma analise da trajetoria percorrida, ressaltando o esforco de

se criar um espaço que possibilite a efetiva integração do aluno no processo de construção do conhecimento, a partir de seu cotidiano. Faz uma breve análise do desenvolvimento histórico da educação de adultos no Brasil. Discorre sobre o Programa de Educação de Adultos: os antecedentes da proposta, as dificuldades e as especificidades. Apresenta os eixos curriculares que se estabelecem a partir de um princípio educacional básico: o trabalho. Tem-se como objetivo atingir-se o supletivo de formação geral e o supletivo de formação profissionalizante na área de saúde. Tece, por fim, considerações a respeito de avaliação. (DT)

ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; CURRÍCULO ESCOLAR ; AVALIACAO ESCOLAR ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ALFABETIZACAO DE JOVENS E ADULTOS

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Ensino fundamental para jovens e adultos : curso supletivo de primeiro grau (5ª a 8ª série) : estrutura pedagógica. Salvador, 1992. 15 p.

Apresenta a sistemática dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos no Curso Supletivo de primeiro grau (5ª a 8ª série) dos telepostos da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), para o ensino fundamental de jovens e adultos. Pretende orientar os profissionais envolvidos nas atividades pedagógicas do Curso Supletivo quanto a sua estrutura e funcionamento. Fornece informações sobre os materiais utilizados na educação a distância, bem como a carga horária para cada disciplina do currículo escolar. (CMD)

ENSINO POR TELEVISAO ; ENSINO SUPLETIVO ; CURSO ; CURRÍCULO ESCOLAR ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; MATERIAIS DIDATICOS

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Subsídios para a prática pedagógica do professor : suplência II : matemática. Salvador, 1994. 31 p.

Visa fornecer subsídios aos professores de Suplência II quanto a utilização do livro didático. Apresenta, inicialmente, reflexões sobre o ensino de matemática, e mais especificamente sobre a concepção de ensino de matemática para a suplência. Discute a metodologia utilizada na elaboração do material didático e traça considerações a respeito de avaliação. Traz, por fim, o conteúdo programático a ser desenvolvido. (DT)

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO SUPLETIVO ; MATEMATICA ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; PLANO DE CURSO ; CURRÍCULO ESCOLAR ; ENSINO PUBLICO

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Subsídios para a prática pedagógica do professor : suplência II : história. Salvador, [1994?]. 38 p.

Destina-se a professores envolvidos com o Curso de Suplência II e objetiva oferecer orientações quanto ao uso do livro didático. Desenvolve, inicialmente, reflexões sobre o ensino de história e a concepção de ensino de história para a Suplência. Discorre sobre a metodologia utilizada na elaboração do material didático e uma reflexão a respeito da avaliação. Apresenta, finalmente, os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos. (DT)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO PUBLICO ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; CURRÍCULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; ENSINO DE

PRIMEIRO GRAU

BAHIA. Secretaria da Educacao e Cultura. Subsidios para a pratica pedagogica do professor : suplencia II : geografia. Salvador, 1994. 27 p.

Destina-se a professores do curso de Suplencia II e visa oferecer orientacoes quanto ao uso do livro didatico. Desenvolve reflexoes sobre o ensino da geografia, particularmente sobre o ensino da geografia para a suplencia. Discorre a respeito da metodologia utilizada na elaboracao do material didatico e faz algumas observacoes sobre avaliacao. Por fim, traz anexo o conteudo programatico a ser desenvolvido. (DT)

GEOGRAFIA : CURRICULO ESCOLAR : PLANO DE CURSO : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO PUBLICO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

BAHIA. Secretaria da Educacao e Cultura. Subsidios para a pratica pedagogica do professor : suplencia II : ciencias. Salvador, [1994?]. 28 p.

Destina-se a orientar os professores de suplencia II quanto a utilizacao do livro didatico. Desenvolve reflexoes a respeito do ensino de ciencias, em particular para o curso de suplencia. Discorre sobre a metodologia utilizada na elaboracao do material didatico e sobre a avaliacao. Traz anexo o conteudo programatico de ciencias para a suplencia II. (DT)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; CIENCIAS

BAHIA. Secretaria da Educacao e Cultura. Subsidios para a pratica pedagogica do professor : suplencia II : lingua portuguesa. Salvador, [1994]. 28 p.

Destina-se a orientacao de professores de suplencia II quanto a utilizacao do livro didatico. Desenvolve reflexoes sobre o ensino de lingua portugues. Apresenta a metodologia utilizada na elaboracao do material didatico e discorre sobre a avaliacao. Traz anexo os conteudos programaticos de lingua portuguesa para a suplencia II. (DT)

LINGUA PORTUGUESA : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO PUBLICO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO

BAHIA. Secretaria da Educacao e Cultura. Educacao basica de jovens e adultos na Bahia. Salvador, 1996. 10 p.

Apresentado no Encontro Estadual de Educacao de Jovens e Adultos, maio 1996, Salvador, BA. Traça um panorama da educacao de adultos no Estado da Bahia, apresentando as diversas alternativas educacionais desenvolvidas, destacando: a) Curso de Suplencia de Primeiro Grau - que atende jovens e adultos da alfabetizacao a 8ª serie, estruturado em regime anual, com duracao de 5 anos, ou de forma modular em pequenos grupos, se obrigatoriedade de frequencia; b) Curso de Suplencia de Primeiro Grau - desenvolvido em regime anual, com duracao de 2 anos, com carga horaria de 1600 horas, organizado por area de conhecimento; c) Programa Posto de Extensao - realizado atraves de convenios com empresas em convenio com a Secretaria da Educacao, voltado para a escolaridade de primeiro e segundo graus de trabalhadores; d) Programa Alfabetizacao de Jovens e Adultos - AJA BAHIA - voltada para o combate do analfetismo de jovens e adultos; e) Comissoes Permanentes de Avaliacao -

realiza os exames supletivos de primeiro e segundo graus, e; f) Proleigos - desenvolvido em escolas de magisterio (estaduais e municipais) atua na formacao de professores leigos, principalmente na zona rural. (DT)

EDUCACAO BASICA : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : CURRICULO ESCOLAR : ENSINO SUPLETIVO : PROGRAMA EDUCACIONAL : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : ENSINO DE SEGUNDO GRAU

BAHIA. Secretaria da Educacao e Cultura. Proposta curricular para educacao de jovens e adultos : curso de suplencia - I grau. Salvador, 1997. 35p.

Implantada inicialmente em carater experimental em unidades da rede publica estadual, a proposta de educacao basica para jovens e adultos, atraves da garantia do processo de acompanhamento, controle e avaliacao, busca identificar subsidios para a correcao e fortalecimento das acoes nessas unidades e, por extensao, `a rede toda. Traz referencial teorico e legal, objetivos gerais e especificos; quadro curricular com diretrizes metodologicas e mencao aos conteudos progrmaticos. Traz ainda capitulos sobre regulamento do curso e regimento das escolas e sobre a sistematica de avaliacao. (adaptacao da apresentacao do autor) (JSA)

ENSINO ESTADUAL : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO SUPLETIVO : CURRICULO ESCOLAR : AVALIACAO

BAHIA. Secretaria da Educacao e Cultura. Diretrizes para estruturacao dos nucleos de estudo. Salvador, 1995.

Delineia as bases conceituais e orgnizacionais para implantacao dos Nucleos de Estudo nas unidades escolares da rede publica estadual baiana que promovem cursos supletivos. Pontua os referenciais basicos que fundamentam a proposta curricular para a educacao de jovens e adultos e devem nortear o trabalho nos Nucleos tais como concepcao de homem e de construcao do conhecimento; temas importantes e abordagens teoricamente fundamentadas. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO SUPLETIVO ; CURRICULO ESCOLAR

BAPTISTA, Audaite et al. Proposta curricular para o ensino de geografia : primeiro grau. 6. ed. Sao Paulo : CENP, 1991. 149 p.

Discute o ensino da geografia, chamando a atencao para as diferencas existentes entre a geografia produzida nas universidades e a geografia ensinada nas escolas. Faz uma analise da contribuicao da geografia para o ensino de 1o. e 2o. graus. Depois de discorrer brevemente sobre a concepcao metodologica pela qual se orienta a proposta, apresenta uma serie de temas a serem desenvolvidos em cada serie. Traz tambem os objetivos e os conteudos respectivos as oito series do 1o. grau. (DT)

GEOGRAFIA ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

BELEM. Secretaria de Educacao. Programa da Divisao de Educacao do Trabalhador : valorizacao e capacitacao do trabalhador para a cidadania. Belem, 1997. 11 p. NOTAS: Bibliografia.

A partir de uma analise conjuntural, apresenta a DET - Divisao de Educacao do Trabalhador -, concebida para trabalhar na capacitacao e valorizacao dos

servidores administrativos e operacionais da Secretaria Municipal de Educação e da qualificação/requalificação de trabalhadores de Belém em situação de risco e exclusão social. A DET tem como diretrizes o fortalecimento do Estado democrático, o atendimento digno ao público e a perspectiva de implementação de um Sistema Municipal de Capacitação Continuada. Para tanto define uma nova concepção de qualificação, valorização e capacitação pautada pela resignificação das dimensões operacional, pedagógica e metodológica. Estabelece ainda os encaminhamentos para a geração de emprego e renda através de cursos e parcerias. (JSA)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : ENSINO MUNICIPAL ; QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ; EMPREGO ; FORMAÇÃO EM SERVIÇO

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Proposta curricular da Escola Plural : referências norteadoras. Belo Horizonte, [199-]. 28 p. (Cadernos Escola Plural, 2 : Construindo uma referência curricular para a Escola Plural)

PROGRAMA EDUCACIONAL ; ENSINO MUNICIPAL

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Educação básica de jovens e adultos : Escola Plural. Belo Horizonte, [1996]

ENSINO SUPLETIVO ; PROGRAMA EDUCACIONAL ; ENSINO MUNICIPAL

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Escola Plural : uma nova escola em formação. Belo Horizonte, [1996]. 5 p.

PROGRAMA EDUCACIONAL ; ENSINO MUNICIPAL

BELO HORIZONTE. Secretaria da Educação. Programa Escola Plural. O passo da escola no compasso da vida : a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos. Belo Horizonte, 1998. 30 p.

ENSINO SUPLETIVO ; PROGRAMA EDUCACIONAL ; ENSINO MUNICIPAL

BELO HORIZONTE. Secretaria da Educação. Programa Escola Plural. Educação básica de jovens e adultos : algumas orientações para a organização escolar em 1998. Belo Horizonte, 1998. 14 p.

ENSINO SUPLETIVO ; PROGRAMA EDUCACIONAL ; ENSINO MUNICIPAL

BETIM, MG. Secretaria de Educação e Cultura. Projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos : modalidade: supletiva de quinta a oitava séries : rede municipal de Betim : versão preliminar. versão preliminar Betim, 1996. 83 p. Proposta curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação e Cultura de Betim destinada a educação de jovens e adultos na modalidade supletiva (5ª a 8ª série). Em uma primeira parte apresenta os princípios gerais norteadores da proposta, com um breve histórico do processo que antecedeu a elaboração da proposta e apontando as definições metodológicas orientadoras. Faz uma discussão sobre as relações entre o adulto e a escola, os problemas no ensino de supletiva e as relações professor-aluno nesta modalidade de ensino. Em seguida, discute as concepções de currículo e o papel dos professores na elaboração curricular, e levanta algumas alternativas de avaliação na supletiva. Em uma segunda parte, apresenta as propostas específicas para cada componente curricular. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : ENSINO SUPLETIVO : GEOGRAFIA : CIENCIAS : MATEMATICA : LINGUA PORTUGUESA : HISTORIA (DISCIPLINA) : DESENVOLVIMENTO DE CURRICULO

CADERNO PEDAGOGICO DE EDUCACAO UNITARIA. Nossa identidade no letramento de jovens e adultos. Joao Pessoa : COFP, v. 2, n. 1, jan. 1997. 42 p., II. AUTOR(ES) SECUNDARIO(S): POEL, Cornelis Joannes van der; POEL, Maria Salete van der

Apresenta um estudo do aspecto material da lingua portuguesa e do sistema numerico, resgatando seus processo historicos. Discute, a seguir, a questao da identidade, atraves de aproximacoes com a historia. (JSA)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : EDUCACAO POPULAR : IDENTIDADE : HISTORIA (DISCIPLINA) : LINGUA PORTUGUESA

CADERNO PEDAGOGICO DE EDUCACAO UNITARIA. Nossa Saude no letramento de jovens e adultos. Joao Pessoa : COFP, v. 2, n. 3, mar. 1997. 47 p., II. AUTOR(ES) SECUNDARIO(S): POEL, Cornelis Joannes van der; POEL, Maria Salete van der

Discute a problematica da saude, com referencia na constituicao e no conhecimento cientifico produzido a respeito,pretendendo com isso a ampliacao do conhecimento comum. Estuda ainda, a partir do trabalho com textos sobre saude, o aspecto material da lingua portuguesa; medidas de capacidade e operacoes com a subtracao, em Matematica. (JSA)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : EDUCACAO BASICA : SAUDE : DIREITO CONSTITUCIONAL : MATEMATICA : LINGUA PORTUGUESA : CIENCIAS

CADERNO PEDAGOGICO DE EDUCACAO UNITARIA. Nossa terra no letramento de jovens e adultos. Joao Pessoa, v. 2, n. 2, fev. 1997. 46 p., II. AUTOR(ES) SECUNDARIO(S): POEL, Cornelis Joannes van der; POEL, Maria Salete van der

Apresenta aspectos historicos, geograficos e economicos da Paraiba, discutindo a problematica da terra. Estuda, ainda, algumas dificuldades especificas na leitura e escrita da lingua portuguesa e do sistema monetario brasileiro. (JSA)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : EDUCACAO POPULAR : EDUCACAO BASICA : HISTORIA (DISCIPLINA) : GEOGRAFIA : LINGUA PORTUGUESA : CONDICoes SOCIOECONOMICAS

CADERNO PEDAGOGICO DE EDUCACAO UNITARIA. Nossa uniao e nossa forca : direitos e garantias fundamentais do homem: nossa historia no letramento de jovens e adultos. Joao Pessoa, v. 1, n. 1, fev. 1996. 33 p.

Apresenta um roteiro basico do curso continuo ministrado pelo Centro de Organizacao e Formacao Popular da Paraiba (COPF), a educadores de base. Na primeira parte apresenta textos onde os alunos dos nucleos expoem suas condicoes de trabalhadores. Em seguida traz um roteiro de estudos dos discursos basicos, que visa orientar o letramento de jovens e adultos para o periodo de 3 a 4 semanas, abrangendo os seguintes aspectos: seu significado e seu sentido, seu aspecto material (gramatica) visando ler e escrever corretamente, e o estudo das quantidades contidas no texto. Aborda tambem conceitos matematicos (historia dos numeros, sistema numerico, algarismos e

operacoes de adicao), alem de um texto sobre a historia da Paraiba e textos de jornal que visam o estudo do Brasil atual. (CNM)

FORMACAO : PROFESSORES : ALFABETIZACAO DE JOVENS E ADULTOS :
ONGS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : HISTORIA (DISCIPLINA) :
PLANO DE CURSO

CARVALHO, Izabel Cristina Gontijo Simoes, SILVA, Cicero Soares da.

Geografia para jovens e adultos : uma leitura do programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) da Secretaria de Estado da Educacao de Minas Gerais - 1995. Belo Horizonte, 1997. 32 p.

CEARA. Secretaria da Educacao. Programas : supletivo primeiro grau : 1992. Fortaleza, 1992. 55 p.

Apresenta os conteudos programaticos referentes aos exames supletivos de 1o. grau realizados no estado de Ceara. Abrange as seguintes disciplinas: lingua portuguesa, matematica, historia, geografia, ciencias, educacao moral e civica e OSPB. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; ENSINO PUBLICO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; LINGUA PORTUGUESA ; MATEMATICA ; CIENCIAS ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; EDUCACAO MORAL E CIVICA ; ORGANIZACAO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL

CETEB. Escola de Estudos Supletivos. Supletivo de primeiro grau : fase III : conteudos programaticos. Brasilia, [199-]. 7 p.

Conteudos programaticos tomados como referencia pela Secretaria da Educacao e do Desporto de Alagoas. Relacao de conteudos programaticos para a fase III do curso supletivo de 1o. grau das disciplinas: Lingua Portuguesa, Matematica, Historia, Geografia, Matematica, Ciencias Fisicas e Biologicas e Programas de Saude, Educacao Artistica e Tecnicas de Estudo, desenvolvidos pela Escola de Estudos Supletivos, de Brasilia. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; LINGUA PORTUGUESA ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIENCIAS ; MATEMATICA ; EDUCACAO ARTISTICA

CONGRESSO CONSTITUINTE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS, 26 E 27 maio 1995. [Programa e documento de trabalho]... Porto Alegre : Secretaria de Educacao, 1995. 18 p.

Traz orientacoes para o Congresso Constituinte das Escolas Municipais: pauta das discussoes, distribuicao dos participantes por categorias, informacoes quanto a inscricao, credenciamento etc. Apresenta a proposta de regimento para ordenacao dos trabalhos e o texto de apoio ao projeto Constituinte Escolar (A escola publica municipal que queremos construir). O texto de apoio discorre sobre a concepcao de Escola Cidadã, de conhecimento, de curriculo e do projeto politico-administrativo-pedagogico. (DT)

GESTAO DEMOCRATICA ; CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO PUBLICO ; ESCOLAS PUBLICAS ; DEMOCRATIZACAO DO ENSINO

CONGRESSO CONSTITUINTE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS, 26 E 27 maio 1995. [Documento sintese e resolucoes]... Porto Alegre, 1995. 9 p.

Apresenta as resoluções do Congresso Constituinte das Escolas Municipais quanto a temas diversos como: participação e gestão democrática da escola, currículo e interdisciplinaridade, avaliação, convivência e formas democráticas de controle disciplinar. (DT)

CURRÍCULO ESCOLAR : AVALIAÇÃO EDUCACIONAL : GESTÃO DEMOCRÁTICA ; PARTICIPAÇÃO POPULAR : DESCENTRALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA : INTERDISCIPLINARIDADE : DISCIPLINA (COMPORTAMENTO)

CONGRESSO CONSTITUINTE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS, 26 E 27 maio 1995. Eixos temáticos... Porto Alegre, 1995. 46 p. (Cadernos pedagógicos, 4)

Reflete o estágio das discussões realizadas pelos assessores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em torno de quatro eixos temáticos do processo Constituinte Escolar: gestão democrática, currículo e conhecimento, avaliação e princípios de convivência. O projeto Constituinte Escolar foi desencadeado em março de 1994, a partir da preocupação com a defasagem da escola tradicional em relação aos avanços da ciência e as novas formas de organização do trabalho. (DT)

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL : CURRÍCULO ESCOLAR : ENSINO PÚBLICO ; GESTÃO DEMOCRÁTICA ; DESCENTRALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA ; PARTICIPAÇÃO POPULAR; DISCIPLINA (COMPORTAMENTO)

DA CONCEPÇÃO compensatória a concepção antecipatória. In: LEITE, Lucia Helena Alvarez (Org.). Educação de jovens e adultos : relatos de uma nova prática. Belo Horizonte : Secretaria de Educação, 1996. p. 19-22. (Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural, 3)

Apresenta através de reprodução livre, reflexões feitas em encontro entre professores de jovens e adultos e o professor Ramon Flecha, no CAPE/SMED, Belo Horizonte. Desenvolve a ideia de educação antecipatória como concepção emergente na visão e na prática da educação de jovens e adultos em contraposição a educação compensatória. Propõe que as políticas públicas pensem a educação de jovens e adultos a partir das demandas presentes e futuras em vez das carencias acumuladas no passado; desmente a expectativa de que investimentos em educação básica reduza futuras demandas para essa modalidade bem como a crença de que somente a infância e a adolescência sejam idades da aprendizagem. Destaca como características da educação antecipatória a centralidade nos processos de apreensão do conhecimento próprios do jovem e adulto e a funcionalidade, entendida como a característica que aproxima a educação aos seus projetos de vida. (JSA)

ENSINO MUNICIPAL : EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ; EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA ; APRENDIZAGEM

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. Avaliação diagnóstica da situação dos cursos com avaliação no processo em funcionamento no Distrito Federal (Portaria de 29/05/84) : relatório. Brasília, 1985. 152 p.

O relatório analisa a situação dos cursos de supletiva no Distrito Federal sob os seguintes aspectos: cumprimento do plano de curso aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF); instrumentos de medidas empregados na verificação de conhecimentos e de maturidade para o ingresso da clientela no segundo grau; cumprimento das grades curriculares aprovadas pelo CDEF;

caracterizacao da clientela; material instrucional utilizado; contratos que os estabelecimentos exigem sejam firmados pelos alunos no ato da matricula; mecanismos utilizados para efetuar aproveitamento de estudos; recursos humanos efetivamente utilizados. (MV)

ENSINO SUPLETIVO ; ESTUDANTES ; ENSINO DE SEGUNDO GRAU ;
CURRICULO ESCOLAR ; MATERIAIS DIDATICOS ; AVALIACAO ;
INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Educacao e Cultura. Comissao Permanente de Operacionalizacao do Curriculo. Um curriculo centrado em habilidades. Brasilia, [197-]. 151 p.

Subsidio para especialistas e professores de ensino supletivo do Distrito Federal no sentido de facilitar a operacionalizacao dos componentes curriculares da Fase III. Traz orientacoes para as disciplinas de Lingua Portuguesa, Matematica, Ciencias, Geografia, Historia e Educacao Moral e Civica. (AG)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO ESTADUAL ; LINGUA PORTUGUESA ; MATEMATICA ; GEOGRAFIA ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; CIENCIAS ; EDUCACAO MORAL E CIVICA ; METODO DE ENSINO

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educacao e Cultura. [Propostas curriculares : suplencia : fase II]. Vitoria, [199-]. paginacao irregular.

Apresenta as propostas curriculares de lingua portuguesa, matematica, historia, geografia e ciencias para a fase II do curso de suplencia de 1o. grau. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; LINGUA PORTUGUESA ; MATEMATICA ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIENCIAS

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educacao e Cultura. Centro de Estudos Supletivos. Programa de matematica : primeiro grau. Vitoria, [199-]. 8 p.

Apresenta um conjunto de unidades tematicas na disciplina matematica e os objetivos que se pretende atingir em cada unidade. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS ; MATEMATICA

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educacao e Cultura. Centro de Estudos Supletivos. Programa de historia : primeiro grau. Vitoria, [199-]. 8 p.

Apresenta um conjunto de unidades tematicas de Historia e os objetivos que se pretende atingir em cada unidade. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS ; HISTORIA (DISCIPLINA)

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educacao e Cultura. Centro de Estudos Supletivos. Programa de portugues : primeiro grau. Vitoria, [199-]. 4 p.

Apresenta um conjunto de unidades tematicas em Lingua Portuguesa e os objetivos que se pretende atingir em cada unidade. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE

PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS : LINGUA PORTUGUESA

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educacao e Cultura. Centro de Estudos Supletivos. Programa de geografia : primeiro grau. Vitoria, [199-]. 6 p.

Apresenta um conjunto de unidades tematicas em geografia e os objetivos que se pretende atingir em cada unidade. (DT)

REGIAO: ES; CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS : GEOGRAFIA

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Educacao e Cultura. Centro de Estudos Supletivos. Programa de ciencias : primeiro grau. Vitoria, [199-]. 15 p.

Apresenta um conjunto de unidades tematicas em Ciencias e os objetivos que se pretende atingir em cada unidade. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS ; CIENCIAS

FUNDACAO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento Geral de Pedagogia. Uma proposta de educacao de adultos para a rede oficial de ensino do Distrito Federal. Brasilia, 1985. 127 p.

Caracteriza a clientela, o corpo docente e rede fisica do Distrito Federal. Apresenta os fundamentos, objetivos e posicionamento politico da rede oficial em relacao a educacao de adultos (Centros de interesse, Ensino Direto e Semi-direto, Avaliacao, Supervisao e Capacitacao de Professores). Estabelece as funcoes de suplencia, suprimento e qualificacao. Traz em anexo consideracoes sobre o nivelamento e apresenta os objetivos gerais e os objetivos das unidades programaticas dos componentes curriculares: Educacao Artistica, Educacao Fisica, Ensino Religioso, Redacao, Lingua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciencias, Historia, Geografia, OSPB, Educacao Moral e Civica, Matematica, Biologia, Quimica, Fisica, Lingua Estrangeira Moderna e Programas de Saude. (JSA)

CURRICULO ESCOLAR ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO SUPLETIVO ; METODO DE ESTUDO ; SUPERVISAO ESCOLAR ; FORMACAO ; PROFESSORES ; EDUCACAO ARTISTICA ; EDUCACAO FISICA ; EDUCACAO RELIGIOSA ; REDACAO ; LINGUA PORTUGUESA ; ESTUDOS SOCIAIS ; CIENCIAS ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; ORGANIZACAO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL ; EDUCACAO MORAL E CIVICA ; MATEMATICA ; BIOLOGIA ; FISICA ; QUIMICA ; LINGUA ESPANHOLA ; LINGUA INGLESA

FUNDACAO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento Geral de Pedagogia. Unidade de Educacao de Jovens e Adultos. Conteudos programaticos : fase III. [Brasilia?], [1985?]. nao paginado.

Enumera os conteudos das diferentes unidades programaticas definindo-lhes os objetivos e agrupando-as por nivel: Tecnicas de Estudos, Ensino Religioso, Educacao Fisica, Ciencias Fisicas e Biologicas/Programa de Saude, Historia, Educacao Artistica (Artes Cenicicas, Educacao Musical, Artes Plasticas e visuais), Geografia, Matematica, Portugues. (JSA)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO ESTADUAL : ENSINO

SUPLETIVO : METODO DE ESTUDO : CIENCIAS : EDUCACAO ARTISTICA :
EDUCACAO FISICA : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : HISTORIA
(DISCIPLINA) : GEOGRAFIA : ARTES PLASTICAS : MUSICA : TEATRO :
EDUCACAO RELIGIOSA

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Matematica : primeira fase -
primeiro grau. Sao Paulo : Globo, 1994. v. 1, 144 p., Il. (Telecurso 2000)

Constitui-se de 20 unidades, cada qual correspondendo a um programa de televisao. Apresenta os seguintes topicos: a importancia e significado das representacoes numericas, o sistema decimal, as operacoes matematicas, os padroes de medida, as medidas de area e volume etc.

MATEMATICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : ENSINO SUPLETIVO

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Lingua portuguesa : primeira fase -
primeiro grau. Sao Paulo : Globo, 1994. v. 1, 96 p., Il. (Telecurso 2000)

Material didatico para acompanhamento do Telecurso 2000 referente as 20 primeiras aulas de lingua portuguesa. Trabalha a compreensao de textos, o uso do dicionario e topicos de gramatica e ortografia: tipos de substantivo, pronome, substantivos coletivos etc. (DT)

ENSINO SUPLETIVO : ENSINO POR TELEVISAO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU :
LINGUA PORTUGUESA : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Historia : primeira fase - primeiro
grau. Rio de Janeiro : Globo, 1995. v. 1, 128 p., Il. (Telecurso 2000)

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Geografia : primeiro grau. Sao
Paulo : Globo, 1996. v. 1, 128 p., Il. (Telecurso 2000)

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Geografia : primeiro grau. Sao
Paulo : Globo, 1996. v. 2, 192 p., Il. (Telecurso 2000)

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Lingua portuguesa : primeira fase -
primeiro grau. Sao Paulo : Globo, 1995. v. 2, 112 p., Il. (Telecurso 2000)

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Matematica : primeira fase -
primeiro grau. Sao Paulo : Globo, 1994. v. 2, 128 p., Il. (Telecurso 2000)

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Lingua portuguesa : primeira fase -
segundo grau. Sao Paulo : Globo, 1995. v. 1, 176 p., Il. (Telecurso 2000)

FUNDACAO ROBERTO MARINHO, FIESP. Historia do Brasil : segundo grau.
Sao Paulo : Globo, 1995. v. 1, 176 p., Il. (Telecurso 2000)

GALHEIGO, Ana Maria. O planejamento curricular como mecanismo de
democratizacao do ensino : estudo exploratorio do caso dos cursos de
Suplencia do municipio do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1984. 153 p.
Dissertacao (Mestrado em Educacao) - Departamento de Educacao, Pontificia
Universidade Catolica do Rio de Janeiro

Discute sobre o processo de democratizacao do ensino enfatizando o
planejamento curricular como um mecanismo desse processo. Apresenta o
estudo de caso sobre os cursos de suplencia do ensino supletivo no Rio de
Janeiro, RJ, analisando o perfil do aluno e do professor e a acao didatica e

planejamento curricular da escola. Sugere alternativas para os problemas detectados tanto a nível da escola como a nível da Secretaria de Educação. (Adaptação do Resumo) (EY)

PLANO DE CURSO ; DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO ; ENSINO SUPLETIVO ;
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ; ESTUDANTES ; PROFESSORES

GOIAS. Secretaria de Educação e Cultura. Superintendência de Educação a Distância e Continuada. Proposta curricular para a suplência II : educação de jovens e adultos. Goiânia, 1997. não paginado

Elaborada a partir de diagnósticos prévios, posiciona-se frente a realidade socio-político-econômica do país definindo princípios, objetivos, conteúdos, orientações didático-pedagógicas e procedimentos de avaliação capazes de responder adequadamente as exigências próprias da educação de jovens e adultos. Apresenta sucintamente os objetivos gerais de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Inglês; define conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e - 44 - insere na programação anual temas como cultura brasileira, direitos do trabalhador, a questão indígena, os direitos do cidadão, drogas, educação sexual, direitos da mulher e o papel do professor. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRÍCULO ESCOLAR ; LÍNGUA PORTUGUESA ; MATEMÁTICA ; HISTÓRIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIÊNCIAS ; EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ; ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL ; EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ; LÍNGUA INGLESA ; AVALIAÇÃO ; DIREITO CONSTITUCIONAL ; EDUCAÇÃO SEXUAL ; MULHERES

GONCALVES, Otanio Alves. Curso de inter-relação pessoal para o ensino fundamental de quinta a oitava série : área: matemática. [Belo Horizonte] : Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, 1997. não paginado.

EDUCAÇÃO BÁSICA ; ENSINO SUPLETIVO ; MATEMÁTICA ; MÉTODO DE ENSINO

IMENES, Luiz Marcio et al. Telecurso primeiro grau : matemática : 3a. fase. 5. ed. Rio de Janeiro : Rio Gráfica, 1985. 504 p., Il.

Dirigido a alunos do curso Telecurso Primeiro Grau, curso supletivo promovido e organizado pela Fundação Roberto Marinho em convênio com o Ministério da Educação e Cultura e Fundação Universidade de Brasília, e transmitido via televisão e rádio. Apresenta, em noventa aulas, o conteúdo de Matemática para o primeiro grau, com teoria e exercícios, que procuram se aproximar de elementos da vida prática e cotidiana, além de prova simulada com respostas. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO POR RÁDIO ; ENSINO POR TELEVISÃO ;
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ; MATEMÁTICA ; LIVROS DIDÁTICOS ; PROVA

JORGE, Ana Emilia Smith. Educação para a Saúde : um estudo de caso em curso supletivo. Rio de Janeiro, 1983. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro.

Inicialmente conceitua saúde e apresenta os pressupostos teóricos adotados, observando a relação existente entre educação, saúde e desenvolvimento socioeconômico e a educação para a saúde. A seguir trata da educação para a saúde na escola, mais especificamente nos cursos supletivos do município do Rio de Janeiro, RJ, com seus respectivos programas de educação para a saúde. Procede a uma abordagem sobre os currículos escolares e os programas educacionais, bem como sobre algumas formas de análise e avaliação dos mesmos. Finaliza com uma avaliação do projeto de educação para a saúde que foi utilizado para a reaplicação em turmas do curso supletivo. Os resultados demonstraram que programas de educação para a saúde preenchem uma lacuna existente nessa área, inclusive por parte dos programas curriculares adotados pelas instituições oficiais de ensino. (Adaptação do resumo do autor) (AG)

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE : CURRÍCULO ESCOLAR : ENSINO SUPLETIVO : PROGRAMA EDUCACIONAL

LEITE, Claudia Bulhões de Cerqueira, NASCIMENTO, Luiz Flavio Castro do. Curso 'O ensino de História na suplicia. [Belo Horizonte] : Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, [1997]. não paginado.

ENSINO SUPLETIVO ; HISTÓRIA (DISCIPLINA) ; MÉTODO DE ENSINO : CURRÍCULO ESCOLAR

LEITE, Lucia Helena Alvarez (Coord.). Uma proposta curricular para o primeiro e o segundo ciclos de formação. Belo Horizonte, [1996?]. 36 p. (Cadernos Escola Plural, 3 : Construindo uma referência circular para a Escola Plural)

LIBANEO, Jose Carlos. Aceleração escolar : estudos sobre educação dos adolescentes e adultos. Goiânia : Colegio Carlos Chagas, 1976. 194 p.

Analisa o termo 'aceleração escolar' que para o autor significa o processo pelo qual alunos defasados de sua idade normal de escolarização podem atingir mais depressa o nível educacional esperado para sua idade, ou o padrão de terminalidade escolar previamente estabelecido num sistema. Discute e apresenta dados sobre a situação da educação de adolescentes e adultos em Goiás; o ensino supletivo; e o currículo mais adequado para jovens e adultos. (AG)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO SUPLETIVO ; CURRÍCULO ESCOLAR : CLASSES DE ACELERAÇÃO

LOPES, Almerinda Souza. Subsídios para elaboração da proposta curricular de educação artística : cursos de Suplicia II. Marília : DRE Marília, 1985. 5 p.

Apresenta subsídios para elaboração da proposta curricular de Educação Artística para a rede estadual de ensino supletivo de São Paulo. Expõe os objetivos gerais da disciplina e sugestões de conteúdos e atividades envolvendo expressão plástica, tecelagem e tapeçaria, cerâmica e escultura em barro, marcenaria, expressão musical, expressão corporal e cênica. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO ESTADUAL ; CURRÍCULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO : EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

MACAPA. Secretaria de Educação e Cultura. Proposta alternativa de conteúdos do programa de educação de jovens e adultos. Macapá, 1997.

Traz listagens de conteúdos e as orientações metodológicas correspondentes para Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Artística.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO MUNICIPAL ; ENSINO SUPLETIVO ; MATEMÁTICA ; LÍNGUA PORTUGUESA ; HISTÓRIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIÊNCIAS ; EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

MARANHAO. Secretaria da Educação. Divisão de Ensino Supletivo. Proposta curricular de ensino fundamental para jovens e adultos. São Luís, 1994. não

Elaborada no governo José de Ribamar Fiquene, pretende corresponder às necessidades e características peculiares do povo do Maranhão. Considera o acesso à educação condição básica para a democracia, a cidadania e o desenvolvimento de um povo. Traz os fundamentos legais, os objetivos da proposta, concepção, pressupostos metodológicos e organização curricular relativa aos níveis I e II. Traz ainda um capítulo sobre acompanhamento e avaliação e os programas dos diferentes componentes curriculares em anexo, a saber: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Programa de Saúde, Educação Ambiental e Educação Artística (Teatro e Dança, Artes Plásticas, Literatura e Música). (JSA)

CURRÍCULO ESCOLAR ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ; LÍNGUA PORTUGUESA ; MATEMÁTICA ; HISTÓRIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIÊNCIAS ; AVALIAÇÃO DO ENSINO ; MÉTODO DE ENSINO ; LITERATURA ; DANÇA ; MÚSICA ; ARTES PLÁSTICAS ; EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MATO GRASSO. Escola Estadual de Suplência de Primeiro e Segundo Graus de Água Boa. Conteúdos programáticos de V a VIII. Água Boa, MT, 1996. não paginado.

Apresenta uma fundamentação político pedagógica com diagnóstico; programa de ação; políticas e estratégias, e define os objetivos e conteúdos de matemática, português, história, geografia, ciências, inglês, educação física, educação artística, ensino religioso, desenho geométrico e informática. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; LÍNGUA PORTUGUESA ; MATEMÁTICA ; HISTÓRIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIÊNCIAS ; LÍNGUA INGLESA ; EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ; EDUCAÇÃO FÍSICA ; EDUCAÇÃO RELIGIOSA ;

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Projeto : Curso de Suplência : Telecurso 2000. [Campo Grande?], 1995. 12 p.

Traz anexos Parecer e Deliberação do CEE que aprovam a implementação do Projeto Curso de Suplência - Telecurso 2000. Apresenta o Telecurso 2000 como uma alternativa de ampliação do atendimento aos jovens e adultos maiores de 14 anos, no Mato Grosso do Sul, em nível de primeiro e segundo graus, face à sua concepção e metodologia, bem como pelos recursos adotados na sua operacionalização. Caracteriza o Telecurso 2000 e discorre sobre a operacionalização do convênio entre a secretaria estadual de educação, a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Apresenta a sistemática de avaliação a ser implementada e traz anexa a Deliberação CEE no. 4432 que aprova o Projeto Curso de Suplência -

Telecurso 2000 e o Parecer 345/95 do CEE que autoriza o seu funcionamento.
(DT)

REGIAO: MS: ENSINO POR TELEVISAO : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : ENSINO DE SEGUNDO GRAU : ENSINO ESTADUAL : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educacao. Projeto Curso Supletivo Personalizado - CSP. Campo Grande, 1992. 16 p.

Texto do Projeto de Curso Supletivo Personalizado. Apresenta o objetivo geral e especifico do projeto, justificativa e as caracteristicas do que pretende se implementar. Define a populacao-alvo, a metodologia e os detalhes de funcionamento do curso e estabelece criterios para matricula, definicao de horario e espaco fisico, tipo de material didatico e parametros de avaliacao.
(DT)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO DE SEGUNDO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

MATO GROSSO. Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Alternativa. [Plano de curso]. Juina, MT, 1996. nao paginado.

Apresenta os objetivos da escola e do curso; os objetivos e conteudos de lingua portuguesa e literatura, ingles, historia, geografia, ciencias fisicas e biologicas e programas de saude,matematica, ensino religioso, educacao fisica e educacao artistica. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO SUPLETIVO ; DISCIPLINAS

MATO GROSSO. Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joao Batista Correa. Plano de curso : ensino fundamental suplencia II. Pedra Preta, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta os objetivos da Escola de Suplencia e os objetivos por area, definindo um rol de conteudos para as seguintes - 55 - disciplinas:Lingua Portuguesa, Lingua Inglesa, Educacao Artistica, Educacao Fisica, Historia, Ensino Religioso, Ciencias, Matematica, mais Literatura, Biologia e Quimica, no ensino medio. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; PLANO DE CURSO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; DISCIPLINAS

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus Paulina Coelho. [Plano de curso : educacao artistica: quinta a oitava series]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta o programa de educacao artistica de quinta a oitava series (desenho geometrico). (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; EDUCACAO ARTISTICA

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus Paulina Coelho. [Plano de curso : historia: quinta a oitava series]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta quadro com conteudos, objetivos, estrategia e avaliacao, para historia de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : HISTORIA (DISCIPLINA)

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus
Paulina Coelho. [Plano de curso : ciencias : quinta a oitava]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta os conteudos de ciencias de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : CIENCIAS

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus
Paulina Coelho. [Plano de curso : educacao fisica : quinta a oitava]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta quadro com conteudos, objetivos, estrategias e avaliacao, para educacao fisica de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : EDUCACAO FISICA

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus
Paulina Coelho. [Plano de curso : ingles : quinta a oitava]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta quadro com conteudos, objetivos, estrategias e avaliacao de ingles de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA INGLESA

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus
Paulina Coelho. [Plano de curso : geografia : quinta a oitava series]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta quadro com conteudos, objetivos, estrategias e avaliacao para geografia de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : GEOGRAFIA

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus
Paulina Coelho. [Plano de curso : ensino religioso : quinta a oitava series]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta conteudos, objetivos, estrategias e avaliacao para ensino religioso de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus
Paulina Coelho. [Plano de curso : portugues : quinta a oitava series]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta uma relacao de conteudos de portugues de quinta a oitava series.

(JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA

MATO GROSSO. Escola Estadual de Suplencia de Primeiro e Segundo Graus Paulina Coelho. [Plano de curso : matematica : quinta a oitava]. Sao Jose do Rio Claro, MT, 1997. nao paginado.

Apresenta quadro com conteudos, objetivos, estrategias e avaliacao para matematica de quinta a oitava series. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : MATEMATICA

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Portugues : v. 1. Belo Horizonte, 1994. 111 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : LINGUA PORTUGUESA

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Matematica : v. 2. Belo Horizonte, 1994. 79 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : MATEMATICA 012932
DATA DE ENTRADA

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Geografia : v. 4. Belo Horizonte, 1994. 53 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : GEOGRAFIA

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Ciencias Fisicas e Biologicas : v. 3. Belo Horizonte, 1994. 132 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : CIENCIAS

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Historia : v. 5. Belo Horizonte, 1994. 63 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : HISTORIA (DISCIPLINA)

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Frances : v. 6. Belo Horizonte, 1994. 38 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : DISCIPLINAS LINGUISTICAS

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Ingles : v. 7. Belo Horizonte, 1994. 55 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : LINGUA INGLESA

MINAS GERAIS. Secretaria da Educacao. Programa para o ensino fundamental (quinta a oitava serie) : Educacao Fisica : v. 8. Belo Horizonte, 1994. 78 p.

EDUCACAO BASICA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO FISICA

NOGUEIRA, Aparecida Bueno (Coord.). Ensino supletivo : diretrizes gerais. Campo Grande : Secretaria de Estado de Educacao, 1992. 45 p. (Políticas educacionais, 1)

Apresenta a proposta de educacao de jovens e adultos para a rede estadual de ensino. Tem como objetivo redefinir os procedimentos metodologicos para a educacao de jovens e adultos, com base em uma concepcao de educacao contida na explicitacao dos pressupostos que norteiam as especificidades desta modalidade de ensino. Trata-se de uma proposta preliminar, sujeita a mudanca no decorrer de sua implantacao e avaliacao. Divide-se em tres topicos: curso de suplencia de 1a. a 4a. serie, centro de estudos supletivos e curso supletivo personalizado, sendo que, em cada topico, discute os procedimentos metodologicos e os instrumentos de avaliacao da aprendizagem. (Adaptacao do texto do autor/DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ; CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

NOGUEIRA, Aparecida Bueno (Coord.). Portugues, Lingua Portuguesa e Literatura Brasileira : primeiro e segundo graus. Campo Grande : Secretaria de Estado da Educacao, 1992. 28 p. (Diretrizes curriculares, 4)

Destina-se a subsidiar a pratica docente, de forma estruturada, visando assegurar os requisitos de integracao e continuidade ao curriculo escolar. Trata-se da reedicao das Diretrizes Gerais implantadas pela secretaria de educacao em 1989, aperfeicoadas pela incorporacao de elementos resultantes das experiencias dos professores da rede. Desenvolve reflexoes em torno de tres questoes: 1. Para que ensinar/aprender portugues? 2. O que ensinar? e 3. Como ensinar? Discute a pratica da leitura, producao e analise linguistica de textos e, por fim, aborda questoes referentes a avaliacao. (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO DE SEGUNDO GRAU ; LINGUA PORTUGUESA ; LITERATURA ; ENSINO ESTADUAL

OLIVEIRA, Joao Batista de. Telecurso 2000 : fundamentos e diretrizes . [s.l.] : FIESP ; Fundacao Roberto Marinho, [199?]. 25 p.

Constitui o referencial basico para os profissionais e as equipes do Telecurso 2000 - Educacao para o trabalho. Oferece visao sucinta do Telecurso, define os fundamentos nos quais se baseia e prove diretrizes para as diversas equipes. As sugestoes praticas nele contidas tem como objetivo uniformizar os procedimentos para a producao dos materiais, sem, com isso, sacrificar a criatividade e a originalidade de cada equipe. Define, ainda, as rotinas de producao e torna transparentes as regras de interacao e o processo de decisao entre as diversas equipes. As diretrizes e os criterios apresentados balizam todas as atividades do Telecurso 2000, cujos conteudos estao organizados em tres segmentos: Primeiro Grau, Segundo Grau e Profissionalizante. (Adaptacao do texto do autor/DT)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO DE SEGUNDO GRAU ; ENSINO PROFISSIONALIZANTE ; ENSINO POR TELEVISAO ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO E TRABALHO ; EDUCACAO PARA O TRABALHO

PARA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Proposta de educacao de jovens e adultos para cursos. [Belem], [199-]. 2 p.

Justificativa da proposta de ensino para educacao de jovens e adultos. Enfatiza a necessidade de se pensar as especificidades da educacao de jovens e adultos e

organizar o ensino para esta faixa etaria conforme estas especificidades. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Propostas de conteudo programatico - 1992 : conteudo programatico - primeira etapa. [Belem], 1992. 9 p.

Apresenta as propostas de conteudos programaticos para a primeira etapa do supletivo de primeiro grau (primeiro segmento da educacao basica de jovens e adultos) para as seguintes disciplinas: portugues, matematica, ciencias e estudos sociais. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : CIENCIAS : ESTUDOS SOCIAIS

PARA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Propostas de conteudo programatico - 1992 : conteudo programatico - segunda etapa. [Belem], 1992. 16 p.

Apresenta as propostas de conteudos programaticos para a segunda etapa do supletivo de primeiro grau (primeiro segmento da educacao basica de jovens e adultos) para as disciplinas: portugues, matematica, ciencias e estudos sociais. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : ESTUDOS SOCIAIS ; CIENCIAS

PARA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Propostas de conteudo programatico - 1992 : conteudo programatico - terceira etapa. [Belem], 1992. 17 p.

Apresenta as propostas de conteudos programaticos para a terceira etapa do supletivo de primeiro grau (segundo segmento da educacao de jovens e adultos) para as disciplinas: portugues, matematica, ciencia, geografia e historia. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : GEOGRAFIA : HISTORIA (DISCIPLINA) : CIENCIAS

PARA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Propostas de conteudo programatico - 1992 : conteudo programatico - quarta etapa. [Belem], 1992. 15 p.

Apresenta as propostas de conteudos programaticos para a quarta etapa do supletivo de primeiro grau (segundo segmento da educacao de jovens e adultos) para as disciplinas: portugues, matematica, historia, geografia e ciencias. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : GEOGRAFIA : CIENCIAS : HISTORIA (DISCIPLINA)

PARAIBA. Secretaria da Educacao. O curriculo escolar : garantia da socializacao do saber. [Joao Pessoa?], 1987. 11 p.

PARANA. Secretaria de Educacao. Centro de Estudos Supletivos de Maringa.
Espanhol : segundo grau - modulo I. Maringa, PR, [198-?]. - 71 - 27 p., II.

Curso instrumental de espanhol. Valoriza a indissociabilidade entre lingua e cultura, tendo sido testado em diferentes grupos estrangeiros. Acrescenta consideracoes sobre os paises de lingua espanhola, sobre fonetica e pontuacao. (transcricao da primeira parte de: EQUIPO PRAGMA. "Para empezar: Curso comunicativo de espanol para extranjeros." Barcelona, EDELSA, 1983). (JSA)

LINGUA ESPANHOLA ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO ESTADUAL

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo.
Escolarizacao 5ª a 8ª serie : ciencias e geografia : caderno I. Curitiba, 1996.
139 p., II.

Destina-se a subsidiar o ensino de geografia e ciencias para o ensino supletivo de 5ª a 8ª serie do 1o. grau (suplencia II). Divide-se nas seguintes unidades: a) A origem do sistema solar; b) Vida: a rara e preciosa manifestacao de nossa Terra; c) Ecossistema: relacoes de interdependencia; d) O espaco brasileiro; e) O Brasil no mundo: dois pontos de vista; f) Brasil: pais subdesenvolvido industrializado; g) Saude: uma necessidade basica. (DT)

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; CIENCIAS ; GEOGRAFIA
; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo.
Escolarizacao 5ª a 8ª serie : ciencias e geografia : caderno II. Curitiba, 1996.
119 p., II.

Destina-se a subsidiar o ensino de geografia e ciencias para o ensino supletivo de 5ª a 8ª serie do 1o. grau (suplencia II). Trabalha temas como: tecnologia e desenvolvimento tecnologico, a producao agricola, classificacao e taxonomia dos seres vivos, a producao industrial, fontes de energia, meios de transporte etc. (DT)

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; CIENCIAS ; GEOGRAFIA
; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo.
Escolarizacao 5ª a 8ª serie : ciencias e geografia : caderno III. Curitiba, 1996.
97 p., II.

Destina-se a subsidiar o ensino de geografia e ciencias para o ensino supletivo de 5ª a 8ª serie do 1o. grau (suplencia II). Divide-se nas seguintes unidades: a) O ser humano: milhoes de anos de historia; b) O nascimento da civilizacao; c) O que e urbanizacao?; d) Estrutura organizacional do ser vivo; e) Populacao; f) O mercado de trabalho brasileiro; g) Migracao. (DT)

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; CIENCIAS ; GEOGRAFIA
; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo.
Escolarizacao 5ª a 8ª serie : ciencias e geografia : caderno IV. Curitiba, 1996.
87 p., II.

Destina-se a subsidiar o ensino de geografia e ciencias para o ensino supletivo de 5ª a 8ª serie do 1o. grau (suplencia II). Divide-se nas seguintes unidades: a) A geografia e a regionalizacao do espaco; b) Um mundo dividido; c) O mundo pobre ou do sul; d) O mundo rico ou do norte; e) Na natureza ha um equilibrio que nao deve ser destruido. (DT)

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; CIENCIAS ; GEOGRAFIA
: ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Curriculo basico de educacao de adultos : fases I e II. Curitiba, 1989. 310 p.

Procura ter como referencial o aluno jovem ou adulto, ja inserido no mercado de trabalho. Do ponto de vista do conhecimento, afirma que os pressupostos sao os mesmos da escola regular. Porem, o recorte de conteudos e os encaminhamentos metodologicos receberam uma atencao diferenciada. Os textos referentes a cada disciplina estao divididos em quatro partes: a) pressupostos teoricos - em que procurou-se explicitar as bases filosoficas que sustentam a area em questao e os pressupostos metodologicos para desenvolver tais pressupostos; b) conteudos - em algumas areas, divididos em etapas, correspondentes as fases I e II, em outras, organizados por temas; c) avaliacao - com consideracoes basicas sobre como proceder para uma avaliacao continua; e d) bibliografia - indicacoes basicas de apoio ao professor. (DT)

ALFABETIZACAO DE JOVENS E ADULTOS ; MATEMATICA ; LINGUA PORTUGUESA ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIENCIAS ; ORGANIZACAO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL ; EDUCACAO FISICA ; EDUCACAO ARTISTICA ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Arte educacao : caderno 1. Curitiba, 1996. 29 p., Il.

Volta-se para a educacao artistica do aluno de supletivo. Apresenta duas unidades tematicas: a primeira, que aborda a relacao entre cultura e comunicacao popular; e a segunda, que discute o teatro em uma perspectiva historica (da antiguidade classica ao teatro contemporaneo). (DT)

EDUCACAO ARTISTICA ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Arte educacao : caderno 2. Curitiba, 1996. 72 p., Il.

Volta-se para a educacao artistica do aluno de supletivo. Divide-se em tres unidades: a) Na primeira, discute-se o que e musica, os elementos sonoros e o conceito de ritmo, melodia e harmonia; b) Na segunda unidade, apresenta-se a evolucao da musica na historia e nas diferentes regioes; c) Na ultima unidade, trabalha-se a musica brasileira em seus diversos momentos. (DT)

EDUCACAO ARTISTICA ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Arte

educacao : caderno 3. Curitiba, 1996. 66 p., II.

Destina-se a educacao artistica do aluno de supletivo. Tem como eixo o estudo da publicidade: o texto publicitario, as propagandas, os cartazes, a televisao, o radio, o cinema. (DT)

EDUCACAO ARTISTICA ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR
: ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Departamento de Ensino Supletivo. Arte educacao : caderno 4. Curitiba, 1996. 47 p., II.

Volta-se para a educacao artistica do aluno de supletivo. Divide-se em tres unidades tematicas: a) As formas geometricas do seu dia-a-dia; b) O desenho geometrico; c) A geometria e as dobraduras. (DT)

EDUCACAO ARTISTICA ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR
: ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Nucleo Avancado de Estudos Supletivos . Educacao fisica : caderno 1. Curitiba, 1997. 19 p., II.

Destina-se a orientar o ensino da educacao fisica para o aluno de supletivo. Apresenta as seguintes unidades tematicas: 1) Educacao fisica; 2) O esporte; 3) A recreacao; 4) A ginastica; 5) A danca.

EDUCACAO FISICA ; ATIVIDADES ESPORTIVAS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ;
CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ;
EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Nucleo Avancado de Estudos Supletivos . Educacao fisica : caderno 2. Curitiba, 1997. 20 p., II.

Destina-se a orientar o ensino da educacao fisica para o aluno de supletivo. Aborda os seguintes temas: o homem e o progresso, a importancia da respiracao, o tabagismo, os problemas de coluna e sugestoes para atividades corporais.

EDUCACAO FISICA ; ATIVIDADES ESPORTIVAS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ;
CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ;
EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PARANA. Secretaria de Educacao. Nucleo Avancado de Estudos Supletivos . Educacao fisica : caderno 3. Curitiba, 1997. 22 p., II.

Destina-se a orientar o ensino da educacao fisica para o aluno de supletivo. Apresenta as seguintes unidades tematicas: 1) Esporte e cultura; 2) Formas de cultura esportiva; 3) Praticas esportivas de carater coletivo (futebol, futsal, basquetebol, voleibol, handebol); 4) Outras praticas esportivas (natacao, ciclismo, bocha, tenis de mesa, xadrez). (DT)

EDUCACAO FISICA ; ATIVIDADES ESPORTIVAS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ;
CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ;
EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS

PERNAMBUCO. Secretaria de Educacao. Lingua Portuguesa - 1 : compreendendo a ortografia : o uso dos digrafos "rr", "qu" e "gu" e suas implicacoes pedagogicas. Recife, 1996. 20 p. (Colecao Qualidade do ensino : Formacao do

professor)

PERNAMBUCO. Secretaria de Educacao. Diretoria de Educacao Escolar.
Programas dos exames supletivos primeiro grau. Recife, [1997?]. nao
paginado

Traz listagem tabulada de conteudos gerais e especificos e criterios de
avaliacao para Lingua Portuguesa, Matematica, Historia, Geografia, Ciencias,
Ingles, Frances, Espanhol e alemao. (JSA)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU :
EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA :
HISTORIA (DISCIPLINA) : GEOGRAFIA : CIENCIAS : LINGUA ESPANHOLA :
LINGUA INGLES

PERNAMBUCO. Secretaria de Educacao. Diretoria de Educacao Escolar.
Subsidios para a organizacao da pratica pedagogica nas escolas : educacao
fundamental de jovens e adultos, suplencia de quinta a oitava serie. Recife,
1994. 197 p. (Colecao Professor Carlos Maciel, 24 : Educacao de Jovens e
Adultos)

A Secretaria de Educacao, Cultura e Esporte do Estado de Pernambuco busca,
atraves deste documento, subsidiar a organizacao da pratica pedagogica na
Educacao de Jovens e Adultos - EJA, visando, desta forma, a formacao de
professores. Faz uma abordagem da EJA na America Latina. Realiza um
resgate historico da EJA no Brasil. Aponta a necessidade de uma politica
voltada a EJA no Brasil e em Pernambuco. Esboca os Projetos do Centro de
Educacao de Jovens e Adultos - CEJA. (MLSV)

PIAUI. Secretaria de Educacao. Departamanto de Educacao de Jovens e Adultos.
Estrutura e normas de funcionamento do curso de suplencia de primeiro grau.
Teresina, 1994. 41 p.

Traz anexos documentos que regulamentam o curso de suplencia de primeiro
grau no Piaui. Caracteriza a operacionalizacao do curso de suplencia de 1o.
grau da 1a. a 5ª etapa equivalente as 8 series do 1o. grau, incluindo a
alfabetizacao. Traz informacoes quanto a finalidade, abrangencia e a
organizacao didatico-pedagogica e administrativa do curso de suplencia. Em
relacao a organizacao didatico-pedagogica do curso, abrange topicos como:
duracao do curso, carga horaria, estrutura (divisao em 5 etapas), requisitos para
matricula e formacao de turmas, metodologia, planejamento, avaliacao e
certificacao. Quanto a organizacao administrativa do curso, estabelece
diretrizes quanto a direcao, secretaria, supervisao pedagogica, orientacao
educacional, meios auxiliares de ensino e organizacao do conselho escolar.
(DT)

ENSINO SUPLETIVO : ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E
ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR

PIAUI. Secretaria de Educacao. Departamanto de Educacao de Jovens e Adultos..
Conteudo programatico : curso de suplencia de primeiro grau. [Teresina],
[199?]. 12 p.

Rol de conteudos referentes a 5ª a 8ª series do curso de suplencia de 1o. grau
(4a. e 5ª etapas). Abrange as seguintes disciplinas: portuges, ingles,

matematica, ciencias, geografia e historia. (DT)

CURRICULO ESCOLAR : LINGUA PORTUGUESA : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU : ENSINO SUPLETIVO : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : ENSINO ESTADUAL : CIENCIAS : LINGUA INGLESA : MATEMATICA : GEOGRAFIA : HISTORIA (DISCIPLINA)

RECIFE. Secretaria de Educacao e Cultura. Proposta curricular para educacao basica de jovens e adultos : versao preliminar. Recife, 1994. 44 p. Proposta curricular para a educacao basica de jovens e adultos desenvolvida pela Prefeitura de Recife.

Subdivide-se nas seguintes areas: lingua portuguesa, ciencias sociais, ciencias, matematica e arte-educacao. (DT)

EDUCACAO BASICA : EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; CURRICULO ESCOLAR : PLANO DE CURSO : MATEMATICA ; CIENCIAS ; LINGUA PORTUGUESA ; EDUCACAO ARTISTICA ; CIENCIAS SOCIAIS

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educacao. Em busca da unidade perdida : totalidades de conhecimento : um curriculo em educacao popular. Porto Alegre, 1997. (Cadernos Pedagogicos, 8)

Apresenta a trajetoria da Secretaria Municipal de Educacao (Smed) de Porto Alegre na constituicao de uma proposta curricular para a educacao de jovens e adultos no municipio, dentro do Servico de Educacao de Jovens e Adultos (Seja). A principal categoria de organizacao do curriculo e a totalidade de conhecimento.

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO MUNICIPAL ; ENSINO SUPLETIVO

REGNIER, Karla von Dollinger. Educacao, trabalho e emprego numa perspectiva global. Boletim Tecnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 2-12, jan./abr. 1997.

Analisa as origens e as consequencias do processo de globalizacao economica, com destaque para o desemprego e para a reformulacao dos modos de producao, apontando as novas relacoes entre educacao, formacao profissional e cidadania. (JSA)

EDUCACAO E TRABALHO ; MUDANCA TECNOLÓGICA ; QUALIFICACAO PROFISSIONAL ; CURRICULO ESCOLAR ; EMPREGO ; INFORMATICA

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educacao. Proposta curricular : ensino supletivo de primeiro grau : fases 5 a 8: matematica. Rio de Janeiro, 1984. 96 p.

Apresenta os conteudos programaticos de matematica para a modalidade suplencia II, fases V a VIII. Optou-se por apresentar a proposta curricular de matematica separadamente, apesar de o curriculo organizar-se por area de estudo e, desta forma, matematica estar incluída juntamente com as ciencias fisicas e biologicas, na area ciencias (em concordancia com a Lei 5.692). Para cada fase, traz um quadro indicando os objetivos, conteudos programaticos e sugestoes de estrategias, alem de apontar algumas sugestoes de atividades a serem desenvolvidas. (DT)

PLANO DE CURSO ; CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO DE

PRIMEIRO GRAU ; ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ;
MATEMATICA

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educacao. Plano basico de estudos :
modalidade supletiva. Rio de Janeiro, 1994. 42 p., II.

Tem por objetivo nortear as acoes pedagogicas na modalidade supletiva nas
escolas de jovens e adultos da rede estadual do Rio de Janeiro. Apresenta as
modificacoes introduzidas quanto a classificacao das escolas de educacao de
jovens e adultos, a estrutura do curso (diferenciacao entre suplencia e
suprimento e qualificacao), aceleracao de estudos, integralizacao das escolas,
profissionalizacao, aprofundamento e atualizacao de estudos e qanto ao
processo de avaliacao. Define 3 linhas ou diretrizes de orientacao da acao
pedagogica: a socio-politica (busca da identidade e da auto-estima de cada
aluno), a linguistico-cultural (estudo da lingua portuguesa em sua dimensao
oral e escrita) e a do conteudo das disciplinas (matematica, ciencias e iniciacao
as ciencias sociais). (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO SUPLETIVO ; CIENCIAS ; MATEMATICA ;
CIENCIAS SOCIAIS ; LINGUA PORTUGUESA ; PLANO DE CURSO

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educacao. Laboratorio de Curriculos.
Coordenacao de Ensino Supletivo. [Organizacao social e politica do Brasil :
fase 8]. Rio de Janeiro, [19--]. 48 p

Proposta curricular de Organizacao Social e Politica do Brasil (OSPB), dentro
da area de Estudos Sociais, para a oitava serie do 1o. grau, elaborada a partir da
experiencia e das sugestoes de professores da Rede Estadual de Ensino
Supletivo. Apresenta objetivos, conteudo programatico e sugestoes de
estrategias de ensino. Traz ainda textos para uso em aula. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ESTUDOS SOCIAIS ;
CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; METODO DE ENSINO

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educacao. Laboratorio de Curriculos.
Coordenacao de Ensino Supletivo. [Proposta curricular : ensino supletivo de
primeiro grau : fases 5 a 8 : ciencias fisicas e biologicas]. Rio de Janeiro :
[s.n.], [19--]. nao paginado.

Proposta curricular de Ciencias Fisicas e Biologicas, para quinta a oitava serie
do 1o. grau, elaborada a partir da experiencia e das sugestoes de professores da
Rede Estadual de Ensino Supletivo. Apresenta objetivos, conteudo
programatico e sugestoes de estrategias de ensino. Traz ainda textos para uso
em aula, alem de sugestoes de experiencias de laboratorio. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; BIOLOGIA ; FISICA ;
QUIMICA ; CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; METODO DE ENSINO

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educacao. Laboratorio de Curriculos.
Coordenacao de Ensino Supletivo. Proposta curricular : ensino supletivo de
primeiro grau : Fase 5 a 8: Lingua Portuguesa. Rio de Janeiro, 1984. 104 p.

Proposta curricular de Lingua Portuguesa, para quinta a oitava serie do 1o. grau
do ensino supletivo, elaborada a partir da experiencia e sugestoes de
professores da Rede Estadual de Ensino Supletivo. Apresenta objetivos,
conteudo programatico e sugestoes de estrategias de ensino. Traz ainda textos

para uso em aula, além de sugestões de atividades. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; LINGUA PORTUGUESA ;
CURRÍCULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; METODO DE ENSINO

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Educação de Jovens e Adultos : reconstruindo a prática. Natal, 1997. (Novo milênio : Saber/Fazer, 1)

Apresenta, sucintamente, fundamentos, concepções, objetivos, estrutura curricular, possibilidade de circulação de estudos, níveis de ensino, avaliação e âmbito de implantação da proposta, além do parecer de aprovação pelo conselho estadual de educação. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Subsídios para elaboração da proposta curricular : conclusões do encontro técnico realizado em 16-17.10.95. Natal, 1997.

Apresenta conclusões de encontro com técnicos e educadores da Secretaria de Educação e Cultura, visando a subsidiar a formulação de proposta curricular para o ensino de jovens e adultos.

ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Educação de Jovens e Adultos : Construindo cidadania... : Língua Portuguesa. Natal, 1997. paginação irregular

Apresenta um roteiro dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa agrupados interdisciplinarmente em torno do eixo temático "cidadania", trabalhados a partir de uma coletânea de textos selecionados, acompanhados de orientações metodológicas. Faz parte de um curso de atualização para professores do ensino de jovens e adultos e guia-se por uma concepção construtivista interacionista numa perspectiva de formação permanente. (Adaptado da apresentação) (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO SUPLETIVO ; LINGUA PORTUGUESA ; INTERDISCIPLINARIDADE ; CIDADANIA

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. História : fundamentos e objetivos. Natal, 1997. 204 p.

A partir de uma crítica ao ensino tradicional de História propõe-se a História Temática, segundo a qual qualquer tema/objeto permite a apreensão da totalidade do social se organizados em eixos temáticos elaborados com base na vida cotidiana, material e imaginária dos alunos. Os temas propostos foram: Trabalho e relações sociais no cotidiano do aluno; Trabalho e relações de poder na sociedade colonial; Apropriação da terra e dominação cultural no tempo histórico e Mao-de-obra assalariada na ordem escravocata brasileira cada um correspondente a um módulo. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; HISTORIA (DISCIPLINA)

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educacao. Departamento Pedagogico.

Padrao referencial de curriculo : documento basico. Porto Alegre, 1996. 119 p.

Parametro curricular elaborado no Estado do Rio Grande do Sul durante o governo Antonio Britto. Propoe o debate, o aprofundamento e a reflexao em torno do curriculo escolar. Caracteriza e propoe linhas de acao para a educacao basica (Educacao de jovens e adultos, Educacao Infantil, Ensino Fundamental, Educacao Especial, Alfabetizacao); para diferentes componentes curriculares (Lingua Portuguesa, Lingua Estrangeira Moderna, Educacao Artistica, Educacao Fisica, Educacao Religiosa, Matematica, Ciencias, Geografia, Historia, Disciplinas Tecnicas) e para temas considerados de relevancia social (Etica e Cidadania, Educacao Ambiental, Diversidade Cultural, O Negro, Os(As) Meninos(as) de Rua, Os Assentados e Acampados, Os Indios). (JSA)

EDUCACAO BASICA ; CURICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; ALFABETIZACAO ; ENSINO PRE-ESCOLAR ; EDUCACAO ESPECIAL ; LINGUA PORTUGUESA ; LINGUA ESPANHOLA ; EDUCACAO ARTISTICA ; EDUCACAO FISICA ; EDUCACAO RELIGIOSA ; MATEMATICA ; CIENCIAS ; GEOGRAFIA ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; ENSINO TECNICO ; CIDADANIA ; EDUCACAO AMBIENTAL ; MULTICULTURALISMO ; NEGROS ; INDIOS ; MENINOS E MENINAS DE RUA

RONDONIA. Secretaria da Educacao. Proposta curricular : formacao especial : educacao para o lar, tecnicas agricolas, tecnicas comerciais. Porto Velho, 1987. 91 p.

Proposta curricular de formacao especial de acordo com a Lei 5.692/71, que estabelece como objetivos a sondagem de aptidoes e a iniciacao ao trabalho. Divide-se em 3 blocos: 1. educacao para o lar (com nocoes de puericultura e enfermagem no lar); 2. tecnicas agricolas (5ª e 6a. series); 3. tecnicas comerciais (7a. e 8ª series). (DT)

CURRICULO ESCOLAR ; EDUCACAO PARA O TRABALHO ; EDUCACAO E TRABALHO ; PLANO DE CURSO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO AGRICOLA ; ENSINO COMERCIAL

RORAIMA. Secretaria de Educacao, Cultura e Desportos. Centro de Educacao de Jovens e Adultos. Conteudos programaticos. Roraima, [1997?]. 8p.

Traz listagem de conteudos e bibliografias de matematica, portugues, historia, geografia e ciencias de primeiro grau. (JSA)

ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; MATEMATICA ; LINGUA PORTUGUESA ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; CIENCIAS

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira, QUADRADO, Alice Davanco, PIMENTEL, Zita Porto. Interdisciplinaridade no municipio de Sao Paulo. Brasilia : INEP, 1994. 114 p. (Inovacoes educacionais, 3)

Descreve a implantacao do Projeto da Interdisciplinaridade na Rede Municipal de Ensino. Apresenta os objetivos e metodologia da pesquisa- um estudo de caso - e caracteriza o seu contexto: o municipio de Sao Paulo e a Secretaria Municipal de Educacao. Apresenta a politica norteadora do governo Luiza Erundina (Democratizacao da gestao, Democratizacao do acesso, Nova Qualidade do Ensino, Educacao de Jovens e Adultos). Destaca como principais dimensoes do projeto a filosofia, a gestao e os aspectos pedagogicos. Conclui

destacando a importancia da formacao continuada de professores, da participacao da comunidade e da descentralizacao e acusa a ampliacao da oferta de vagas e melhoria do aproveitamento dos alunos. (JSA)

ENSINO MUNICIPAL ; ACESSO A EDUCACAO ; INTERDISCIPLINARIDADE ; PESQUISA EM EDUCACAO ; GESTAO DEMOCRATICA ; QUALIDADE DA EDUCACAO ; DESCENTRALIZACAO ADMINISTRATIVA ; EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; FORMACAO ; PROFESSORES ; PARTICIPACAO POPULAR ; RENDIMENTO DO ALUNO

SANTA CATARINA. Secretaria de Educacao e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino. Proposta curricular de Santa Catarina. versao preliminar. Florianopolis, 1997. 182 p.

Segunda edicao, no Governo Paulo Afonso, da proposta de 1991. Ainda provisoria, traz os seguintes capitulos: Educacao Infantil, Alfabetizacao, Lingua Portuguesa, Matematica, Ciencias e Programas de Saude, Historia, Geografia, Educacao Fisica, Educacao Artistica, Didatica e Pratica de Ensino, Educacao Especial e Especialista em educacao. (JSA)

CURRICULO ESCOLAR ; ENSINO ESTADUAL ; ENSINO PRE-ESCOLAR ; ALFABETIZACAO ; LINGUA PORTUGUESA ; MATEMATICA ; CIENCIAS ; HISTORIA (DISCIPLINA) ; GEOGRAFIA ; EDUCACAO FISICA ; EDUCACAO ARTISTICA ; - 93 - EDUCACAO ESPECIAL ; METODO DE ENSINO ; PRATICA DE ENSINO ; TECNICOS EDUCACIONAIS 002637 DATA DE ENTRADA

SAO PAULO (Cidade). Secretaria da Educacao. [Proposta de programacao para os cursos supletivos]. Sao Paulo, 1985. paginacao irregular.

Consta de quatro (4) modulos de Suplencia II.

MEIOS AUXILIARES ; ENSINO PUBLICO ; ESTUDOS SOCIAIS ; MATEMATICA ; POSALFABETIZACAO ; CIENCIAS ; ENSINO SUPLETIVO

SAO PAULO (Cidade). Secretaria da Familia e do Bem-Estar Social.

Reformulacao do curriculum de estudos sociais. Sao Paulo, 1984. 3 p.

Traz anexos os objetivos instrucionais de suplencia I e suplencia II, modificados. Apresenta os objetivos e diretrizes da reformulacao do curriculo de Estudos Sociais dos cursos de educacao de adultos e suplencia da Secretaria da Familia e Bem Estar Social do Municipio de Sao Paulo. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; CURRICULO ESCOLAR ; ESTUDOS SOCIAIS ; AVALIACAO ; DESENVOLVIMENTO DE CURRICULO

SAO PAULO (Cidade). Secretaria de Educacao. Projeto Supletivo : Educacao Saude. Sao Paulo, 1992. 16 p.

Apresenta o Projeto Supletivo Educacao Saude, desenvolvido conjuntamente pelas Secretarias da Educacao e da Saude do Municipio de Sao Paulo, SP, com o objetivo de oferecer o ensino de primeiro grau aos funcionarios da area da saude, melhorando, assim, a formacao do trabalhador. Discorre sobre a proposta pedagogica e sobre o perfil da clientela e dos profissionais envolvido no projeto. Apresenta, ainda, depoimentos dos professores e dos alunos sobre essa experiencia. (MCO)

ENSINO SUPLETIVO ; ESTUDANTES ; TRABALHADORES ; PROGRAMA EDUCACIONAL ; ENSINO MUNICIPAL ; FUNCIONARIOS PUBLICOS

SAO PAULO (Cidade). Secretaria de Educacao. Frente do funcionalismo : Projeto Educacao Suplencia I e II. Sao Paulo : SME, 1992. 18 p.

Mostra a preocupacao inicial da Prefeitura Municipal de Sao Paulo, em 1989 com a escolaridade basica dos servidores, a partir de programas e projetos desenvolvidos: em Suplencia I (Supletivo Alfabetizacao - Secretaria das Administracoes Regionais, SAR; Supletivo Educacao - Servico Funerario: Supletivo - CMTC) e em Suplencia II (Projeto Supletivo Educacao/Saude, Projeto Supletivo Educacao/Cultura, Supletivo Educacao/CMTC: Supletivo Educacao/Secretaria do Bem-Estar Social para Assistentes de Desenvolvimento Infantil). (CMD)

ENSINO SUPLETIVO : ADMINISTRACAO MUNICIPAL : EDUCACAO BASICA : FUNCIONARIOS PUBLICOS : PROGRAMA EDUCACIONAL

SAO PAULO (Estado). Secretaria de Educacao. Subsidios para a implementacao do guia curricular de estudos sociais para o primeiro grau : quinta a oitava series. Sao Paulo, 1978. 96 p.

SAO PAULO (Estado). CENP.. Manual para o professor de suplencia : nivel II. Sao Paulo, 1983. 144 p.

Oferece orientacao aos educadores envolvidos em atividades relacionadas a educacao supletiva, e especialmente aos professores de adolescentes e adultos que tardiamente tiveram acesso a escola. Esta dividido em duas partes: a primeira traz as propostas curriculares de Lingua Portuguesa, Estudos Sociais e Ciencias e Saude, com orientacoes para a utilizacao do Livro do Aluno - nivel II; e a segunda traz orientacoes para o ensino de Matematica. (AG)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS : METODO DE ENSINO : ENSINO SUPLETIVO : ALFABETIZACAO : ESTUDOS SOCIAIS : LINGUA PORTUGUESA : MATEMATICA : CIENCIAS : ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

SAO PAULO (Estado). CENP.. Da reflexao a uma proposta de acao. Sao Paulo, 1986. 47 p. Reune textos que propoem uma reflexao aos professores da Rede Publica do Estado de Sao Paulo, sobre o ensino supletivo, contem a legislacao, impressoes dos alunos, objetivos, discussoes sobre elaboracao de curriculos e conteudos programaticos e comentarios sobre metodos de avaliacao do aproveitamento do estudante. (VC)

ENSINO ESTADUAL : ENSINO SUPLETIVO : LEGISLACAO EDUCACIONAL : DESENVOLVIMENTO DE CURRICULO : PLANO DE CURSO : AVALIACAO : ESTUDANTES

SAO PAULO (Estado). CENP.. Adendo ao regimento comum das escolas estaduais de primeiro e segundo graus. Sao Paulo, [19--]. nao paginado.

Apresenta normas para regimento das escolas estaduais de 1o. e 2. graus do Estado de Sao Paulo, no que se refere ao ensino supletivo. Trata da caracterizacao, objetivos, conselhos de termo ou de classe, da organizacao didatica, estrutura e duracao dos cursos, curriculo pleno, criterio para agrupamento dos alunos, verificacao do rendimento dos alunos, verificacao do rendimento escolar, avaliacao, promocao, recuperacao, retencao, regime escolar, matricula, transferencia, adaptacao, aproveitamento de estudos, certificados e diplomas, alem de disposicoes gerais. (VC)

ENSINO ESTADUAL ; ENSINO SUPLETIVO ; ADMINISTRACAO DA EDUCACAO ;
ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO DE SEGUNDO GRAU ; METODO DE
ENSINO ; CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; AVALIACAO DO ENSINO
; AVALIACAO ; ESTUDANTES ; RENDIMENTO DO ALUNO ; RECUPERACAO

SAO PAULO (Estado). CENP.. Proposta curricular para o ensino supletivo,
modalidade suplencia 5ª a 8ª series do primeiro grau : lingua portuguesa. Sao
Paulo, 1985. 9 p.

Apresenta proposta curricular da disciplina de Lingua Portuguesa para o ensino
supletivo de 1o. grau - 5ª a 8ª serie - da rede publica estadual de Sao Paulo.
Expoe os objetivos gerais do ensino da lingua e os objetivos especificos de cada
unidade do conteudo programatico. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ;
CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; LINGUA PORTUGUESA

SAO PAULO (Estado). CENP.. Proposta curricular para o ensino supletivo
modalidade suplencia 5ª a 8ª series do primeiro grau : educacao moral e civica
e OSPB. Sao Paulo, 1985. 11 p.

Apresenta proposta curricular para as disciplinas de Educacao Moral e Civica e
Organizacao Social e Politica do Brasil (OSPB) para o ensino supletivo de 1o.
grau - 5ª a 8ª serie - da rede publica estadual de Sao Paulo. Expoe os objetivos
gerais do ensino das disciplinas e os objetivos especificos de cada unidade do
conteudo programatico. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ;
CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; EDUCACAO MORAL E CIVICA ;
ORGANIZACAO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL

SAO PAULO (Estado). CENP.. Proposta curricular para ensino supletivo
modalidade suplencia 5ª a 8ª series do primeiro grau : matematica. Sao Paulo,
1985. 21 p.

Apresenta proposta curricular para a disciplina de Matematica para o ensino
supletivo de 1o. grau - 5ª a 8ª serie - da rede publica estadual de Sao Paulo.
Expoe os objetivos gerais do ensino da disciplina e os objetivos especificos de
cada unidade do conteudo programatico. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ;
CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; MATEMATICA

SAO PAULO (Estado). CENP.. Proposta curricular de ciencias fisicas e biologicas e
programas de saude para ensino supletivo, primeiro grau : suplencia II. Sao
Paulo, 1985. 24 p.

Apresenta proposta curricular para a disciplina de Ciencias Fisicas e Biologicas
para o ensino supletivo de 1o. grau da rede publica estadual de Sao Paulo.
Expoe os objetivos gerais do ensino das disciplinas e os objetivos especificos
de cada unidade do conteudo programatico. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ;
CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; BIOLOGIA ; FISICA

SAO PAULO (Estado). CENP.. Proposta curricular para o ensino supletivo
modalidade suplencia 5ª a 8ª series do primeiro grau : historia. Sao Paulo,
1985. 48 p.

Apresenta proposta curricular para a disciplina de Historia para o ensino supletivo de 1o. grau - 5ª a 8ª serie - da rede publica estadual de Sao Paulo. Expoe os objetivos gerais do ensino da disciplina e os objetivos especificos de cada unidade do conteudo programatico. (VC)

ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; ENSINO ESTADUAL ; CURRICULO ESCOLAR ; PLANO DE CURSO ; HISTORIA (DISCIPLINA)

SEMINARIO EDUCACAO DE ADULTO, [1990?], [s.l.]. [Documentos de trabalho... [s.l.]] ; SESI/DN, [1990?]. 17 p., II.

SEMINARIO INTERNACIONAL LOS NUEVOS DESARROLLOS CURRICULARES DE LA EDUCACION CON JOVENES Y ADULTOS DE AMERICA LATINA, 22 a 25 jan. 1996, Monterrey, Mexico. [Papers]... Monterrey, 1996. v. 1, paginacao irregular.

SEMINARIO INTERNACIONAL LOS NUEVOS DESARROLLOS CURRICULARES DE LA EDUCACION CON JOVENES Y ADULTOS DE AMERICA LATINA, 22 a 25 jan. 1996, Monterrey, Mexico. [Papers]... Monterrey, Mexico : PUC (SP) , 1996.

SESI. Departamento Nacional. Servico de Educacao e Ensino. Educacao de adultos : o porque da escolha do tema. In: Educacao de adultos. Brasilia : SESI, 1987. p. 3-9. (Caderno tecnico, 14 - edicao especial)

Discorre sobre a realidade do ensino supletivo no Brasil, de modo a justificar o interesse em abordar o tema em questao, de maneira mais seria e abrangente. Atraves de levantamento estatistico, delinea nao so o perfil da clientela dos cursos supletivos (jovens acima de 15 anos , excluidos do sistema formal de ensino, por diferentes motivos), bem como pontua a distancia existente entre o discurso e a pratica oficiais, no tocante a importancia dispensada aos planos educacionais para jovens e adultos. Destaca as diferentes problematicas relativas a educacao basica de jovens e adultos, entre elas: a questao do trabalho; oferta de ensino noturno; qualidade do ensino; democratizacao da oferta e valorizacao do universo dessa clientela quando da elaboracao de um curriculo adequado a demanda. (MCO)

ENSINO SUPLETIVO ; ESTUDANTES ; ENSINO NOTURNO ; EDUCACAO E TRABALHO ; QUALIDADE DA EDUCACAO ; CURRICULO ESCOLAR ; DEMANDA EDUCACIONAL

SESI. Programa nacional de ensino fundamental de adultos. Brasilia, 1990. 16 p.

Apresenta o Programa Nacional de Ensino Fundamental de Adultos, que se constitui numa estrategia operacional de concretizacao da prioridade relativa ao Ensino Fundamental de Adultos, estabelecida no Plano preliminar Nacional - Servico Social da Industria (SESI) para o trienio 1990-1992. Resultado dos debates e estudos efetuados durante o Seminario Nacional de Educacao de Adultos, realizado em Maceio, AL, no periodo de 12 a 15 de setembro de 1989, o Programa propoe executar projetos voltados ao ensino de adultos, inseridos dentro da filosofia do SESI, no que tange a elevacao dos niveis de bem-estar do trabalhador e de seus dependentes e no que se refere ao aumento da produtividade industrial. (Adaptacao da apresentacao) (CMD)

EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS ; EDUCACAO BASICA ; EDUCACAO DO

TRABALHADOR ; TRABALHADORES NA INDUSTRIA

SESI (SP). Processo de elaboracao de metodologia de educacao de adultos do Departamento Regional de Sao Paulo. In: SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACAO DE ADULTOS, 12 a 15 set. 1989, Maceio, AL. [Relatorio]... Maceio : SESI, 1989. p. 112-134. (Documento, 34)

Apresenta a experiencia e as dificuldades encontradas no trabalho realizado pelo Departamento Regional de Sao Paulo do Servico Social de Industria (SESI/SP) na area de ensino supletivo. Discute a organizacao e o funcionamento dos cursos, a clientela atendida, os principios metodologicos que orientam o trabalho, e a formacao do educador. (AG)

ENSINO SUPLETIVO ; ESTUDANTES ; FORMACAO ; PROFESSORES ; METODO DE ENSINO ; ADMINISTRACAO ESCOLAR

SESI. Departamento Nacional. Proposta curricular para o ensino fundamental de adultos. Brasilia, 1992. 75 p.

A proposta curricular para o Ensino Fundamental de Adultos visa orientar o desenvolvimento de projetos comprometidos com a filosofia do SESI, no tocante a elevacao dos niveis de bem-estar do trabalhador e seus dependentes e do aumento da produtividade industrial e, segundo um enfoque pedagogico que possibilite ao aluno intervir criticamente na realidade social, e na propria realidade de trabalho em que vive. Apresenta o parecer do relator e aprovacao da proposta pelo Conselho Federal de Educacao, os principios do ensino fundamental de adultos, a fundamentacao e a organizacao da proposta curricular. (CNM)

ALFABETIZACAO DE JOVENS E ADULTOS ; EDUCACAO BASICA ; PROGRAMA EDUCACIONAL ; CURRICULO ESCOLAR ; EDUCACAO E TRABALHO

SESI. Programa fundamental de adultos : suplencia I e II. Sao Paulo, 1995.

Relatorio das atividades da Subdivisao do Ensino Supletivo do Servico Social da Industria (SESI), que administra 975 classes instaladas em empresas e comunidades. Apresenta informacoes sobre o Curso de Ensino Supletivo - Suplencia I e II, cujos objetivos sao: promocao do homem, valorizacao do trabalhador, conseqente retorno a empresa, em forma de trabalho produtivo e de Qualidade, nao considerar o ensino supletivo como ensino de segunda categoria. (CMD)

ENSINO SUPLETIVO ; EDUCACAO DO TRABALHADOR ; TRABALHADORES NA INDUSTRIA

SESI (SP). Divisao de Educacao Basica. Subdivisao do Ensino Supletivo. Instrucoes iniciais e finais - 1996 : suplencia I e II. Sao Paulo, 1996. paginacao irregular.

Relatorio com instrucoes iniciais e finais da Subdivisao do Ensino Supletivo, do Servico Social da Industria (SESI), de 1996. Traz textos sobre metodologias e planejamento, dentre eles, o Programa Fundamental de Adultos: Treinamento Integrado Regional: metodologia do ensino supletivo; Planejamento Pedagogico com Qualidade: a sustentacao do sistema escolar SESI; Integracao Vertical do Curriculo da Suplencia I e II. (CMD)

ENSINO SUPLETIVO ; PROGRAMA EDUCACIONAL ; EDUCACAO DO TRABALHADOR ; CURRICULO ESCOLAR ; FORMACAO ; PROFESSORES ;

ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

VILLARDI, Vera Maria Saisse. Suplencia ou falencia? : realidade de uma sala de aula de curso supletivo. Rio de Janeiro, 1980. m215 p. Dissertacao (Mestrado em Educacao) - Faculdade de Educacao, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Objetiva avaliar, numa abordagem etnologica, na linha iluminativa, o processo de ensino-aprendizagem, numa sala de aula do curso de suplencia de 1o. grau, no Municipio do Rio de Janeiro, RJ, focalizando o relacionamento interpessoal e os aspectos curriculares. Os resultados obtidos foram: as relacoes entre os alunos se caracterizaram pela ajuda mutua enquanto que os professores, via de regra, demonstravam desinteresse pelo aluno; o conteudo programatico coberto era desvinculado da realidade do aluno e inadequado tanto quantitativa quanto qualitativamente; as estrategias de ensino se resumiam em exposicao oral e em exercicios automatizados; a verificacao da aprendizagem servia apenas ao proposito de atribuir um conceito ao aluno para aprovacao ou nao. (Boletim CEDOC-IESAE) (AG)

AVALIACAO ; ESTUDANTES ; PRATICA DE ENSINO ; ENSINO SUPLETIVO ; ENSINO DE PRIMEIRO GRAU ; CURRICULO ESCOLAR ; RELACOES PROFESSORES-ESTUDANTES ; RELACOES ENTRE ALUNOS ; METODO DE AVALIACAO

Anexo 2

Sobre propostas curriculares para a educação de jovens e adultos parecer apresentado por Nilda Alves ao Seminário Propostas Curriculares de Suplência II (São Paulo, 6-7/08/98)

Para deixar claro as posições a partir das quais analiso o documento, será necessária uma exposição sobre o espaço/ tempo de onde organizo idéias sobre currículo, que tem a ver, por um lado, com uma breve história de como se construiu a maneira como se pensa que se pensa, no mundo moderno, e a crise deste pensar, na contemporaneidade, e, por outro lado, com outro breve histórico de como se construiu a maneira de se organizar o saber na escola e as críticas que hoje vem sendo feitas, buscando propor alternativas.

As múltiplas relações cotidiano e educação, com o conhecimento no meio

Durante muito tempo, se achava que para poder estudar e entender a *educação* havia um único caminho. Era aquele que nos mostrava as propostas pensadas e escritas por aqueles que “podiam” dizer como “devia” ser a educação. Este ainda é o caminho dominante, que além do mais se entende como ascendente: quanto mais alto se está, mais se sabe. Mas será isto mesmo? Não existem outros caminhos?

Em verdade, os que estão no alto se podem ver mais longe perdem a condição de ver mais fundo e mais próximo. Isto é, se podem tomar certas decisões, que vamos chamar *estratégias* (Certeau, 1994), porque conseguem acumular inúmeros dados e muitas informações quantitativas, perdem o “sentimento do mundo” (Alves, 1998) ao não conseguirem (não poderem, porque distantes) partilhar da pequena e da grande solidariedade, sentir as tristezas e as alegrias, perceber o sofrimento e sentir a fome ou participar da festa, sentir os cheiros e os perfumes, tocar a flor mais vermelha...

Tudo isto só se dá para aqueles que, no cotidiano, precisam viver de *táticas* (Certeau, 1994) que são aquelas ações criadas em um *lugar* apropriado pelos que têm poder, fazendo *uso* dos produtos postos à disposição para consumo. Desta maneira, viver no/ do cotidiano significa por um lado, *submeter-se*, até certo ponto, às estratégias pensadas e organizadas a partir do ponto de vista do poder, precisando se mover nos limites dados pelas ações deste, e por outro lado, *usar* os produtos com ações diferentes daquelas pensadas e executadas pelos agentes do poder.

* Parecer produzido a partir do documento *Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo) - relatório preliminar*, produzido pela Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação/ SP, discutido nos dias 6 e 7 de agosto de 1998.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Assim sendo, ao criar produtos (idéias, ideologias, informações, marcas etc) o poder precisa criar junto *crenças* (Bourdieu, 1989) sobre a importância ou necessidade dos mesmos buscando “convencer” àqueles que vão usá-los a serem consumidores. No entanto, por aqueles que mais que consumidores são *usuários* são traçadas *trajetórias* para se chegar ao produto e desenvolvidos *modos de usá-lo* diferentes daquelas e daqueles previstas/os pelos que planejaram o seu lançamento e indicaram caminhos para se trabalhar com o mesmo, nas “bulas” ou nos “manuais” que o acompanham.

É este mesmo processo que deixa tão surpresas ou contrariadas as autoridades educacionais que não entendem, organizando um produto tão perfeito (uma proposta curricular, por exemplo), cuja produção contou com tão renomados consultores nacionais e internacionais e é apresentado em uma surpreendente “embalagem”, que os mesmos possam ser questionados, usados ou não usados. Por isto, entendem que é preciso criar a “crença” de que o produto é bom, mobilizando ministros e secretários, múltiplos intelectuais em grandes seminários por toda a parte. Não entendem, mesmo sabendo tanto como pensam que sabem, que é preciso “negociar” com cada cotidiano concreto.

É nesses múltiplos contatos não oficiais e oficiais que são trançadas as redes de conhecimento criados e usados em nossos múltiplos contextos cotidianos. Nas inúmeras e variadas relações de poder e saber, aprende-se e educa-se, por maneiras ainda muito pouco conhecidas, e às quais é preciso conhecer, cada vez mais.

É preciso dizer ainda que isto acontece com todos os seres humanos – homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos –, interessando particularmente à educação de jovens e adultos.

As idéias/ metáforas sobre o conhecimento

Aceitando que a escola é, ainda, um importante espaço/ tempo de conhecimento, entre outros tantos (as redes de televisão e de computadores; a cidade; a família e por via dela a igreja; o espaço/ tempo de trabalho etc), entendo ser necessário discutir como aí se tecem (criam, reproduzem, trocam etc) conhecimentos.

No surgimento do chamado “mundo moderno”, entre os séculos XV e XVII, as mudanças/revoluções ocorridas nos levam a perceber, quando as estudamos, que na substituição das totalidades medievais eram buscadas novas totalidades. Na busca de *novos mundos* e de um *novo céu* para o céu, para a natureza e para o homem/ a mulher, bem como no estabelecimento de novas relações materiais e sociais entre os seres humanos, o rompimento de limites espaciais e temporais leva a uma sensação de esgotamento sobre a qual Donne (in Rossi, 1989, p. 66) escreve, em 1611: *tudo está em pedaços, toda coerência desapareceu qualquer simples provisão e qualquer relação.*

Mas, como parte deste mesmo processo, ele e outros vão afirmando que *existem mais coisas a se encontrar do que as que foram encontradas* (Daniele Barbaro, 1556. in Rossi, 1989, p. 66).

Em ciências, por exemplo, esta busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e artes (naquele tempo, especialmente, as mecânicas). A criação do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com este

diálogo. Este processo, no seu desenvolvimento, nos séculos seguintes, se leva ao aprofundamento e ao alargamento do campo científico, leva, em contrapartida, ao estilhaçamento deste campo em um grande número de ciências que, em especial no correr do século XIX, chega ao seu auge. Um século depois, Bachelard vai chamar este processo de ruptura epistemológica.

Uma característica deste processo é que o conhecimento desenvolvido pelas ciências vai fazer surgir hierarquias: aqueles conhecimentos que são reconhecidos como centrais, fundamentais, basais, anteriores, verdadeiros (os criados e usados nas ciências) e aqueles entendidos como periféricos, superficiais, posteriores, superáveis, “crendices”, “senso comum” (os criados e usados no cotidiano).

Na oposição teoria-prática, apesar de todas as posições científicas que tentam vê-las como dialeticamente articuladas, os cientistas, humanamente, têm reforçado a idéia de que a teoria caberia o papel central na explicação do mundo, frente à prática. Isto nos é mostrado pela própria maneira como esta relação é enunciada – teoria/prática e não prática/teoria, quando sabemos que a dialética nos faria dizer prática/teoria/prática.

Esta “estrutura” vai ter uma correspondência na escola, em qualquer dos seus níveis, na criação de currículos em torno de uma organização em *disciplinas* - termo que tem um expressivo duplo sentido - também elas hierarquizadas.

O modelo e a realidade organizados a partir daí leva a se entender que a construção do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas, *formadoras* do campo científico específico, organizadas em um *tronco comum*, sobre as *disciplinas* práticas¹, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado para o seu desenvolvimento.

Esta forma de construir o conhecimento é aquela representada pela grafia em *árvore*, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir desta idéia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingindo o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome).

Mas, estamos em *crise*, e nada traduz melhor esta idéia do que uma irônica citação de Neil Smith feita por Harvey (1989) na qual se pode ler: *O iluminismo está morto, o marxismo está morto, o movimento da classe trabalhadora está morto... e o autor também não se sente muito bem.* (p. 291).

Três movimentos, de ordens e potencialidades diferenciadas, ganham espaço, especialmente na segunda metade do século XX, e vêm questionar esta forma de construir o conhecimento e a realidade da escola que se construiu ao mesmo tempo que ela.

O primeiro deles é aquele que vem se processando nos lugares novos de trabalho, das

¹ Entendo não haver “disciplinas” práticas: faço uso do termo aqui, entre aspas, para indicar o modo como se fala e se escreve oficialmente.

indústrias de ponta às empresas de serviços, invertendo, não em todo o seu espaço, mas naquela parte dominante, porque de maior agilidade no sentido de maiores e mais concentrados lucros, a direção anteriormente assumida (a chamada taylorista-fordista-keynesiana), assumindo relações muito mais fluidas, horizontais, criativas e coletivas (Harvey, 1993).

Este movimento vem discutindo, com a escola, a centralidade que se deu à racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento, questionando, assim, o papel central que as disciplinas tradicionais, com base nas ciências do século XIX, vêm tendo. Se saber é hoje, sem dúvida, a maior fonte de lucros e de seu conseqüente poder, entende-se que este só será construído com pontes e fusões e não com os muros dos labirintos disciplinares (Moles, 1995).

O segundo movimento tem a ver com os processos desenvolvidos pelas e nas novas ciências de ponta – informática e comunicação, em geral – e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares – como engenharia genética ou os estudos sobre cidades, por exemplo – que indicam e estão impondo uma outra grafia na construção (?) do conhecimento: a *rede*. Esta substitui aquela idéia de que o conhecimento se constrói de maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela idéia de que, ao contrário, não há ordem nesta construção² – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria construção –; a linearidade e a hierarquização dão lugar a *múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis* (Levy, 1993). Isto tudo corresponde a um número imenso de caminhos possíveis. A grande diferença da grafia em árvore é que a grafia em rede é *escrita* a partir da consideração de um valor diferente, aquele da *prática social* (Lefebvre, 1983). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de tessitura de conhecimentos, que não se teceriam com a teoria e que são tão importantes, para os homens, como os outros conhecimentos que constróem.

Sem dúvida, a construção no diálogo, própria das ciências ditas modernas, foi uma das condições para o surgimento desses novos campos científicos com características para além das disciplinares que anteriormente conhecíamos. Inicialmente entendidos como interdisciplinares, o desenvolvimento próprio que tiveram, tanto teórico como material, veio mostrar que são, na verdade, campos novos de uma nova forma de pensar, *complexa* e *transversal*: campos de intensas relações prático-teóricas. Levaram, também, ao aparecimento de novas idéias nas ciências existentes, como por exemplo, o desenvolvimento da teoria do caos, em física, e o surgimento de uma *epistemologia do impreciso* (Moles, 1995), inicialmente nas ciências sociais, mas não só aí.

Este segundo movimento vem aclarar e discutir o caminho que o mundo do trabalho vem colocando à escola. A questão, sobretudo aqui, vai se ligar a outras esferas (especialmente à da política e à da ética) e perguntar, já que naquele caminho (o do mundo do trabalho), *poucos serão os chamados*, se o espaço democrático e o direito à vida e à

² Discuto, hoje, os equívocos teóricos existentes na própria idéia de construção. Tenho preferido usar tecer, trançado, tessitura.

dignidade permite a vigorosa e mortal seleção a-natural a que estamos assistindo. Além disto, vem discutindo com a escola, em todos os seus níveis, a opção disciplinar feita. Não só as disciplinas em uso, substituindo-as por outras, mas a idéia, mesma, de que um currículo se “constrói” com disciplinas exclusivamente.

O terceiro dos movimentos, referidos anteriormente, tem a ver com o crescente reconhecimento de que as contribuições que a modernidade trouxe ao mundo não estão somente relacionadas às *criações* da racionalidade, em especial da sua máxima expressão – as ciências. Na reafirmativa veemente de que a racionalidade não pode ser abandonada, pois ela continua sendo uma das principais garantias da humanidade, contra os lados obscuros do poder e contra todos os totalitarismos, entende-se, de maneira crescente, que a subjetividade – com todas as suas criações – ganha espaço não só enquanto categoria, mas especialmente, enquanto realidade social. Esta subjetividade, por seu lado, se expressa em criações que têm a ver com sujeitos individuais e sujeitos coletivos. Uns e outros se desenvolvendo e desenvolvendo conhecimentos em extensas e poderosas *redes* de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidor, mas no uso que faz do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assume sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina (Certeau, 1994).

Este movimento tem a ver com a necessidade crescente dos homens de *mudarem a vida* (Lefebvre, 1992; Touraine, 1994) e de acabarem com a *miséria do mundo* (Bourdieu, 1997). Neste sentido, ações individuais e coletivas, expressões/criações, individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, o tempo e o espaço cotidiano do viver, indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver.

Para a escola, a esfera do cotidiano vem indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante – internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua organização curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais, à família, às necessidades da ciência etc.), na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos saberes e dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas construções teóricas (racionais, imaginárias, artísticas, etc.).

Desta maneira, ao mesmo tempo que se cria teoria, se busca criar soluções – sempre parciais e aproximativas, porque se trata de processos humanos, que tentam responder a problemas existentes, localizados e datados. É assim que, neste espaço tão prático e da prática como é a educação, os estudos (teóricos) se desenvolvem ao mesmo tempo que se busca alternativas (práticas).

Desta maneira, em primeiro lugar, este movimento vai colocando para a escola, em todos os seus níveis e na sua organização curricular, questões à centralidade das disciplinas racionais, ou de soluções e acumulações predominantemente racionais, até há pouco tempo incontestável frente àquelas disciplinas ou outros componentes curriculares considerados periféricos, porque de expressão sobretudo subjetiva.

Por outro lado, nas organizações curriculares propostas, onde e quando quer que se

realizem, vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação, disciplina, mas que, na verdade, melhor se caracterizariam como campos de estudo e de prática, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos, que se relacionam complexa e transversalmente.

Estes campos organizam, de maneira flexível, todos os espaços/tempos de desenvolvimento curricular, em seus vários componentes, e são, assim, espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a reprodução, a produção, a circulação e a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos. Estas criações estão presentes em todas as áreas do conhecimento, em algumas mais rapidamente identificados que em outras. Mas, aí estão, quer tenhamos olhos para identificá-las ou não.

Para todos esses, e nos demais setores de vida humana, se desenvolve a certeza e o sentimento de que a informação, sua circulação democrática ou o seu domínio, está na base da construção do contemporâneo (Touraine, 1992; Harvey, 1993; Jameson, 1994). Assim, de maneira crescente, cada vez menos estranha e muitas vezes assustadora, vão sendo criadas *redes* (radiofônicas, televisivas, computacionais, contra a fome, por terra, por um teto etc), que ocupam o cotidiano ou as preocupações cotidianas dos homens, mesmo aqueles aos quais o acesso é impedido, por razões econômicas, políticas, religiosas, etc. (Lefebvre, 1992).

Tudo isto popularizou um termo – o de *rede* – que está, hoje, no âmago da nova forma de tecer o conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas – das ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social, na escola.

O desafio está na capacidade que temos de mobilizar forças para identificar este processo e nele atuar mais agilmente (*navegando, surfando, pirateando*), mas, sobretudo, para bem caracterizar e decidir a favor de quem este desafio vai ser exercido.

Desta maneira, ao contrário do que as falas oficiais vêm fazendo – desqualificar a escola, seus profissionais, seus alunos – deveríamos buscar entender por que caminhos (linhas de força) as novas tecnologias e os novos conhecimentos estão entrando na escola, o que a escola faz com isto e o que cria a partir daí. Mais ainda, como o conhecimento sempre se teceu em rede, é preciso ir percebendo e fazer aos *praticantes* (Certeau, 1994) perceberem como já sabem o que, mais uma vez, querem fazer crer que precisam aprender.

Nesse sentido, é preciso recuperar o *espaço do saber*, que nada tem a ver com o *lugar de uma certa competência técnica*, como nos lembra Certeau (1994):

Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim, ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum onde a especialização tem valor de iniciação enquanto regra e prática hierarquizante da economia produtivista. Por se ter submetido com êxito a esta prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autortariamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem sócio-econômica (p. 67).

Por isto mesmo, é preciso criar e desenvolver o espaço/tempo do saber cotidiano para se entender a introdução das novas tecnologias e dos novos conhecimentos no cotidiano

escolar. É preciso compreender o saber que surge do *uso*, com sua forma e inventividade próprias. Certeau (1994) lembrando a maneira de como se tece o conhecimento nas *táticas de praticantes* nos lembra que:

pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião'. (p.47)

Sendo assim, para se entender, realmente, como por diversos fios se tece a idéia de *conhecimento em rede*, é preciso admitir, de saída, que existe a criação de novos conhecimentos no uso cotidiano de novas tecnologias.

No contato cotidiano com essa miríade de situações de relação/uso/embate, negocia-se, discute-se, impede-se, articula-se, cria-se com as novas tecnologias e os novos conhecimentos, pelo menos, com certeza, no espaço urbano. Por este fato, toda uma necessidade se impõe àqueles que, seriamente, desejam entender e oferecer alternativas às questões que afetam à escola e à educação de jovens e adultos: abrir espaço e tempo à compreensão das relações entre conhecimento real, o currículo concreto e as novas tecnologias e novos conhecimentos existentes na sociedade -- a informação sobre tudo isto que circula, como circula, porque circula e a favor de quem circula.

Tantos cotidianos: as redes de poderes e saberes

Em vários de seus trabalhos, Santos (1995), em uma interessante proposta que nega os esquemas estruturais anteriores, diz que somos (cada um de nós e nós todos) uma *rede de subjetividades* tecida pelas múltiplas e complexas relações que se estabelecem entre nossas vivências nos diversos *contextos cotidianos* de que participamos. Destes, o autor destaca quatro, pela força de suas presenças, que são: *o contexto familiar, o contexto da produção, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade*. A cada um destes contextos correspondem formas próprias de poder, uma certa unidade de prática social, bem como um modo de racionalidade, entre componentes possíveis. Nossa "formação/educação" cotidiana, portanto, se faz em processos de *grande complexidade* e em contato com saberes *transversais*.

Dentro destes contextos se faz indispensável perceber os múltiplos processos educativos contraditórios. A proclamação de determinados valores, estes conhecimentos tão especiais, como a necessidade de proteção ambiental ou a criação de processos participativos ou, ainda, a criação e a defesa de direitos à educação, vai exigir processos educativos diferenciados em cada um dos contextos mencionados. Os valores são criados e desenvolvidos de maneira total pois trabalhados, em processos diversos e diferentes, nos vários contextos cotidianos. É por isto mesmo que tão difícil se faz a implantação daquilo que se poderia chamar "uma outra maneira de sentir, pensar e agir", de novos valores, dito de outra maneira. Em um único exemplo hipotético: lutando para discutir a questão da camada de oxônio, enquanto cidadã e participante de movimentos, dou "graças a Deus" que

minha sobrinha mais velha tenha conseguido seu emprego na fábrica de automóveis no sul fluminense e continuo a usar a “mousse” de cabelo responsável pelos meus “cachos” e por problemas na dita camada de ozônio, como membro de uma família. Este é, sem dúvida, um exemplo que se repete em milhares de variações por este mundo a fora. Tomar consciência das enormes contradições que cada um desses processos inclui é a possibilidade de se avançar no sentido da mudança necessária, pois cria, por um lado, a responsabilidade individual frente a problemas coletivos e, por outro lado, cria, na busca de novas soluções, conhecimentos novos no qual a presença do outro não pode ser dispensada e, ao contrário, é indispensável.

Arguir, também, os processos e as diferenças incluídos nestas múltiplas relações dos variados contextos, indica a necessidade de que se permita vir à tona, para discutir e avançar as ações necessárias, todos os tipos de conhecimento, que antes fazíamos questão de ignorar.

Assim, ao pensar a educação de jovens e adultos é preciso que nos ponhamos a entender e dialogar com a educação concreta que se dá em cada contexto, já que somos (os tantos *eu* e os tantos *outro*) o que, nas múltiplas redes às quais pertencemos, o que conhecemos, fazemos, produzimos, lutamos, perdemos e ganhamos. Os conhecimentos e valores criados e desenvolvidos nos tantos contextos de que nós e nossas/os alunas/os participamos criam redes intrincadas e múltiplas com as quais se precisa dialogar para entendê-las, buscando ir um pouco além do que sabemos hoje.

Pensando neste lugar especial de educação, lembrando sempre que não é o único -a escola - é preciso que compreendamos que nossas/os alunas/os (crianças, jovens e adultos) que nela estão, ao aí chegarem para iniciar o que é chamado processo de escolarização e durante todo o tempo que permanecem nele (de maneira tão intermitente para tantos), cotidianamente, trançam redes de conhecimento de todo o tipo, os valores entre eles, nos múltiplos contextos em que vivem. Desta maneira, processualmente, considerando inclusive a variedade de escolas que temos, se faz indispensável organizar este diálogo, admitindo o respeito aos diferentes conhecimentos e valores, incluindo no debate o que Williams (1992) chamou as *culturas vividas*.

Entender isto, para a ação a que deve levar, só será possível na medida em que nós professoras/res nos entendamos também, para além de “cidadãos acima de qualquer suspeita”, como *sujeitos* inteiramente articulados nestas redes e submetidos aos processos de conhecimentos que nelas se dão. Portadores, portanto, de preconceitos, valores relativos e parciais, com o qual, antes de mais nada e permanentemente, precisamos discutir. Esta ação só é possível na vivência coletiva consciente de todos os seus limites e possibilidades. Como nossas/os alunas/os estamos também em um processo de formação e, com elas e eles, especialmente quando se fala da educação de jovens e adultos, estamos nos fazendo usuários e criadores de conhecimentos na complexidade das redes de contextos cotidianos.

Não se trata, assim, quando falamos de currículo, somente do diálogo necessário entre disciplinas, que chamariamos de *interdisciplinaridade*. O processo exige muito mais: a criação de campos de estudo e de práticas, muito além das criações e organizações

disciplinares³; a consciência crítica e criativa das múltiplas relações que educandos e educadores têm com todos os espaços/ tempos de educação; a compreensão de que os processos educativos de toda ordem mobilizam muito mais que a racionalidade, pois nele estão incluídos uma gama de sentimentos e emoções, para o “bem ou para o mal”.

A questão que se levantará agora será talvez: “Mas o professor estará preparado para isto?” Se eu me filiasse a idéia de que o conhecimento se desenvolve linear e hierarquicamente, responderia que não. Mas como entendo que, além de se criar linearmente em alguns espaço/ tempo (nas ciências tradicionais, por exemplo, ou ainda em boa parte das propostas curriculares oficiais) os conhecimentos, na prática, como a que vivemos cotidianamente na escola, são criados em rede, entendo que professores/ professoras e alunos/ alunas, além de todos os outros sujeitos educativos que decidimos incorporar aos processos, são usuários, portadores e criadores de conhecimentos e, portanto, “colegas” e “companheiros”, solidariamente, da grande aventura do conhecimento na escola. Cito exemplos que todos nós já vivemos: coloquemos - nos frente a uma televisão - vendo qualquer coisa - e afirmemos algo sobre o que está sendo visto; imediatamente, alunos/ alunas ou filho/ filha, que conosco estão, sabem também algo sobre aquilo, o que, na maioria das vezes, dá motivo a divertidas e interessantes aulas ou discussões. Ou coloquemos - nos em uma sala usando computador e peçamos ajuda aos mesmos personagens. Como vamos aprender e trocar conhecimentos!!!

Desta maneira, pensar a formação de professores/ professoras, neste momento, exige propor alternativas – em formação inicial (alguma o é?) ou continuada – que permitam viver experiências fraternas de “companheirismo” que possibilitam criar e ampliar processos de redes de conhecimento na escola e vicer situações como as descritas acima fazendo o/a professor/a participar em processos de quebra de hierarquias e de tessitura coletiva de conhecimento.

Na lógica da Lei

Um dos pontos de que parto, é preciso dizer também, se refere ao que é possível usar do que é dito nos textos legais, na Lei n. 9.394/ 96, a LDB, especialmente. Os que se dedicam à educação de jovens e adultos sabem o quanto esta Lei e o ordenamento legal que a vem “explicando” muito pouco se interessaram por esta modalidade de educação (não vou entrar ainda naqueles textos que, que na Lei, “pensam”, realmente, este grupo - tudo o que se refere à educação a distância).

O que considero importante discutir é o que aqueles que estão interessados em mudar e em criar um escola melhor para jovens e adultos podem fazer, dentro da lei, para proporem alternativas mais ricas, alegres e interessantes. Confesso acho que a pouca normatização sobre a educação de jovens e adultos não é tão mal assim, nestes tempos de máximo Estado mínimo no que se refere à educação.

Em primeiro lugar é possível falar do regime experimental. O Art 81 indica que: É

³ Remeto aos trabalhos de Alice Casimiro Lopes e entre eles Lopes (1998)

permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei. Como o que sobre jovens e adultos o que a Lei e atos complementares diz é muito pouco, creio que se usarmos este dispositivo, tudo será permitido: criarmos componentes curriculares variados (disciplinas, atividades, pesquisa seminários etc); organizarmos, no lugar de disciplinas, campos de estudo e de prática⁴ (o mundo do trabalho, a cidadania, relações mundiais: ordem e desordem tec).

Estas escolhas e alternativas exigiram outra organização dos espaços/ tempos reconhecidos como o de educação e vão permitir incluir, no espaço/tempo escolar, entre outros: a televisão, a informática, a família, o mundo do trabalho, a mundialidade etc.

Ainda quanto à LDB, algumas referências podem ser feitas ao *Capítulo II - Da Educação Básica*, especialmente na *seção I - Das Disposições Gerais*. Creio que o Art. 23 abre uma série de possibilidades interessantes, senão vejamos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Muito do que no artigo referido é dito deve ser comentado quando se pensa currículo, já que a escolha a ser feita sobre um dos tipos de organização possível determinará diferente desenvolvimento do currículo. Assim, além das múltiplas possibilidades de desenvolvimento de ações educativas em instituições diferenciadas creio ser indispensável que o documento fale um pouco destas múltiplas opções na instituição escola, considerando, ainda, as mesmas em outras instituições.

O Art. 24 contém, também, alguns dispositivos que devemos olhar com atenção, para indicar a possibilidade de alternativas curriculares diversas. Por exemplo, o *item II (sobre classificação em qualquer série ou etapa)*, na letra c, na qual lemos:

independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino

A consideração de possibilidades variadas de avaliação do processo faz, hoje, parte do entendimento do desenvolvimento curricular e, o que é indicado acima permite discutir de maneira variada a questão. Entendo que o documento deveria dar mais atenção a este fato.

O mesmo creio ser necessário quanto ao Art. 80 que legisla sobre *programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*. A apresentação e a discussão dos múltiplos caminhos possíveis em educação a distância exige uma discussão curricular bem mais desenvolvida, com a indicação de propostas alternativas de qualidade.

⁴ Hoje, por influência dos PCNs, se vem falando em temas transversais, mas creio que a idéia de campos de estudo e práticas é mais rica.

Uma análise do documento

Depois deste nada breve “acerto de contas” e de algumas observações sobre o documento fornecido pela Ação Educativa para análise, se faz hora de analisá-lo em mais detalhes.

Quanto aos aspectos formais - Além de maior cuidado na escrita, creio que o mais importante é uma maior exemplificação do material analisado, pois há um desequilíbrio entre as partes introdutórias do documento e aquela que seria a original.

Quanto ao conteúdo - Acredito que concordamos em inúmeros aspectos, pois muitas observações que fiz até aqui são também indicadas no documento.

No entanto, concordando com a escolha dos *nós críticos*⁵ apresentados e percebendo a necessidade de sua afirmativa veemente, tenho algumas questões a levantar e vou direto ao último parágrafo da página 56, no qual se propõe *temas*⁶. Confesso que ao lê-lo, como curriculeira⁷, pensei: “Agora vai ficar muito bom!” Com o que aí vi escrito, achei que poderíamos ver expresso o pensamento em rede e produzir *propostas curriculares de suplência* em rede. Mas ao virar a página percebi que o documento terminara.

Minhas perguntas, então, são as seguintes: Vocês não deveriam trabalhar um pouco mais isto que chamam de quatro temas? Não seria interessante explicar o porquê desta escolha? E se eu indicasse que eles podem ter alguns eixos que os atravessem que poderiam ser, por exemplo, *múltiplas linguagens; imagens; memória*? Como nesta escola que aí temos organizadas por currículos oficiais em disciplinas, que se pensa ser para sempre, sem implantam *temas*?

O item 8.4 (*Incorporar ao currículo temas emergentes da cultura contemporânea*) me pareceu insuficientemente desenvolvido, no seu todo, e possui mesmo, algumas incongruências - não resolve bem a relação entre as posições em confronto: o “recorte/seleção” de conteúdos existentes nas propostas curriculares dominantes na educação básica, os tais “conhecimentos historicamente acumulados”, por um lado, e o “paradigma de educação popular”, por outro. Da crítica a primeira posição e uma rapidíssima análise da segunda, “pula-se” para um parágrafo que começando com uma frase na qual o sujeito é “diversas vertentes de pensamento pedagógico” (quais? com que diferenças? de onde

⁵ Confesso que para quem pensa em rede, os nós são parte importante das mesmas, são aqueles espaços/tempos nos quais a mesma ganha solidez, pois deles se pode partir para continuar a rede. Ou será que *nós*, no documento, é o plural de eu e o adjetivo *críticos* se refere a que depois da ‘descrição de dados’ vai-se exercer a crítica. Neste caso, o trabalho se coloca em uma perspectiva linear (primeiro apresento os fatos, depois uma análise e por fim propostas). Mas garanto que partindo da rede posso mostrar como esta linearidade não se deu sozinha na metodologia escolhida e posta em ação.

⁶ O primeiro deles eu chamaria: *A informação e a comunicação no mundo contemporâneo*.

⁷ Termo criado pela saudosa Iracema Pires Ferreira em uma mistura de *curriculista com brasileira*.

falam?), que indicam a exigência de incorporar àquela “base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea”(onde isto está posto?) termina com outra que fala dos PCNs. Sobre estes diz ainda que utilizou “a estratégia de organização do trabalho didático denominada ‘transversalidade’, incorporando certos conteúdos temáticos que perpassam as disciplinas e áreas de conhecimento”. O uso desta maneira de um dos princípios centrais para uma importante tendência de pensamento, especialmente desenvolvida por Deleuze e Guattari, é meio inconsequente. De certa maneira é a mesma do MEC e de seu grande consultor internacional, Coll.

Neste item seria necessário caracterizar como, historicamente, se criou a idéia dominante de currículo, que fez considerar “normal” e “natural” o que existe como propostas curriculares (não nos currículos, que é outra coisa). Que processos sócio-pedagógicos (internos e externos a escola e outros sistemas educativos) criaram o que aí temos, tais como: quanto aos conteúdos - seleção, seqüenciação, hierarquização - e quanto aos alunos - grupalização, dominação dos corpos, moralização, separação entre razão e emoção.

Esse “conjunto” (“conhecimentos historicamente acumulados”) só pode aparecer em sua plenitude quando todos estes processos se estabeleceram em sua perversidade, para os que representavam a “desordem” para a ordem desejada pelos poderosos.

O item anterior (8.3. *Incorporar ao currículo a formação para a cidadania moderna*) pareceu-me, além de insuficiente, redigido em uma linguagem empolada que dificulta a leitura e pouco encaminha para soluções possíveis. Indico nesta crítica particularmente o último parágrafo que lida com um grande número de conceitos e noções sem desenvolvê-las suficientemente. Por exemplo: horizontalidade do vínculo pedagógico; comunicação intersubjetiva; reconhecimento multicultural, etc. Todas estas idéias exigem maior explicitação e encaminhamentos práticos.

O item 8.2. (*Articular e integrar formação geral e profissional*) exigiria muito maior indicação de possibilidades curriculares a partir das posições tomadas.

O item 8.1. (*Superar o paradigma compensatório e assegurar equidade educativa com maior flexibilidade*) parece-me que resolve, razoavelmente, aquilo a que se propõe.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Questões e possibilidades de pesquisa sobre o conhecimento cotidiano. Paineis Conhecimento em rede e cotidiano escolar. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/ S. Paulo, 4 a 8.5.98. (disquete)*
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand do Brasil, 1989.
- _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- JAMESON, Frederic. *Espaço e imagem - teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: ED. UFRJ, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal - lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. S. Paulo: Ática, 1992.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais*. In CHASSOT, Atico e OLIVEIRA, José Renato de. *Ciência, ética e cultura na educação*. S. Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- MOLES, Abraham. *As ciências do impreciso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. S. Paulo: Paz e Terra, 1992.