

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sylvia Xavier

Currículo xeretado!

Educação de Jovens e Adultos
do Colégio Santa Cruz expressos no boletim Xerete!:
1983 - 2002

Mestrado em
Educação: História, Política e Sociedade

São Paulo

2015

Sylvia Xavier

Currículo xeretado!

Educação de Jovens e Adultos
do Colégio Santa Cruz expressos no boletim Xerete!:
1983 - 2002

Mestrado em
Educação: História, Política e Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Prof. Doutora Helenice Ciampi.

São Paulo

2015

BANCA EXAMINADORA

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo compromisso em atividades da investigação acadêmica.

Agradeço aos professores do Programa pelos momentos de diálogo e reflexão. Em especial, agradeço ao Prof. José Geraldo Silveira Bueno, ao Prof. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, ao Prof. Kazumi Munakata e ao Prof. Odair Sass.

Ao professor Alexandre Pianelli Godoy e à professora Circe Maria Fernandes Bittencour, agradeço pela discussão crítica na Qualificação que contribuiu sobremaneira para a constituição dessa dissertação.

Agradeço à Prof. Helenice Ciampi, minha orientadora e amiga. Incentivadora da reflexão e da pesquisa, não apenas na produção do trabalho acadêmico, mas na prática em sala de aula, a História pensada e ensinada.

À Elisabete Adânia, agradeço pela solicitude, competência e paciência no trabalho da secretaria do Programa.

Aos novos amigos que fiz durante o Mestrado, por partilhar reflexões e pelo prazer da companhia, em especial, à Rosana Maria de Camargo.

Agradeço à equipe do curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz, mesmo àqueles que não fazem mais parte da equipe e aos que pessoalmente não conheci, mas que o Xerete! me fez admirá-los. Em especial, agradeço ao Felipe Bandoni, à Iara Covas, ao Marco Antonio Fernandes e ao Wilson Roberto Ferreira, professores do Ciclo 3, com quem tenho o privilégio de reelaborar semanalmente o que penso sobre a EJA. Ao diretor Orlando Joia, gratidão por sanar minhas dúvidas, por preservar a Memória do curso de EJA e pela dedicação à educação de pessoas em condições de exclusão. E, aos alunos da EJA, por aprender todas as noites com eles.

À Vera, ao Eduardo e ao Felipe, cada um por sua particularidade e a todos pela força e pelo amor que somos capazes de produzir. Agradeço em memória da criatividade da Luci e da razão crítica do Jayro. À Olivia, que me faz ver o mundo diferente, obrigada, filha!

RESUMO

O objetivo é analisar concepções de currículo de uma instituição escolar, no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre 1983 e 2002. A fonte de pesquisa é o material seriado e datado produzido pela EJA do Colégio Santa Cruz (EJACSC) em São Paulo, SP — o Xerete! — que faz parte do acervo colecionado nesse curso, desde 1974. O Xerete! constitui parte da reflexão sobre a dinâmica do projeto político-pedagógico que elabora propostas que visam criatividade, consciência política e atuação social. Escrito por professores, direção e coordenação, relata, determina, analisa e avalia práticas focadas em habilidades, valores e atitudes que propiciem a ampliação de horizontes de reflexão e da participação no mundo letrado. A consistência dessa EJA é legitimada no diálogo com movimentos sociais e políticos brasileiros e internacionais, reflexões acadêmicas e no envolvimento dos alunos. A análise pretende identificar os temas pedagógicos que constam nos Xeretes! e o que se quer modificar em relação ao currículo. O que propõem os autores, quais imposições surgem e que táticas e estratégias ocorrem. Desde o estabelecimento das funções da suplência, na década de 1970, a prática pedagógica fez da EJACSC, o lugar da contestação da suplência e do currículo escolar prescritivo. Ao concebê-lo como lugar social de recuperação de tradições culturais e de estímulo à continuação dos estudos, para aqueles que são excluídos econômica e culturalmente, a bricolagem é constante.

Palavras-chave: História do Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Impressos Escolares.

ABSTRACT

The objective is to analyze curricular conceptions of an educational institution in the Young Adults and Adults Education (EJA, Educação de Jovens e Adultos), between 1983 and 2002. The source for research is the serial material with dates produced by the EJA at Colégio Santa Cruz (EJACSC) in São Paulo, SP — the Xerete! — and is part of the lot collected in that course since 1974. Xerete! Is part of a reflection over the dynamics of the political and pedagogical project that makes proposals aiming at creativity, political awareness, and social action. Written by teachers, principals and coordinators, it reports, determines, analyzes, and evaluated practices focused in skills, values and attitudes that lead to widening the reflection horizons and the participation in the scholar world. The consistency of the EJA is validated in the dialog with national and international social and political movements, academic reflections and in students' participation. The analysis intends to identify the pedagogical themes that comprise the Xeretes! Documents, and what is desired to be modified regarding the curriculum, what the authors propose, which impositions arise, and which tactics and strategies occur. Since the adult education program was established, in the 1970's, pedagogical practice turned EJACSC into a place to refute the adult education program and the prescriptive curriculum. When considering it as a social place to recover cultural traditions and to stimulate ongoing studies for those who are economically and culturally marginalized, bricolage is constant.

Keywords: History Curriculum, Education, Young Adults and Adults Education, Printed School.

SUMÁRIO

Introdução	23
Capítulo 1 – Xerete! e a EJACSC	39
1.1.A EJACSC	39
1.2.Primeiros anos do boletim	47
1.3.Relações com outras experiências de educação de jovens e adultos.....	70
Capítulo 2 – Xerete! e a História da EJACSC	77
2.1. Busca de nova identidade	77
2.2. O foco na sistematização dos planos de ensino	86
2.3. A nova identidade	92
2.4. A relação com outras experiências de educação de jovens e adultos	115
Capítulo 3 – Atividades extraclasse e disciplinas	123
3.1. Atividades extraclasse	123
3.2. História das áreas	130
3.3.Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais da EJA	157
Considerações finais	161
Referências bibliográficas	165
Anexos	175

QUADROS

1. Organização do curso da EJACSC – 1974	42
2. Organização do curso da EJACSC – 2015	43
3. Reprodução de tabela com perfil dos 7ª termos (duas classes) 50 alunos	80
4. Educadores da EJACSC e participação na Proposta Curricular EJA – 2º segmento	159

FIGURAS

Figura 1 - A Coleção de Xeretes!	27
Figura 2 - Editorial no número 1	48
Figura 3 - Capas do boletim em 1983 e 1984	48 e 49
Figura 4 - Charges presentes no boletim	50
Figura 5 - Capa do boletim 2º ano, nº 4, 1984 – Batalha de Aljubarrota	57
Figura 6 - Comparação com material da CENP	63
Figura 7 - O Xerete nº 44 de 1991, exemplo do formato mais produzido	78
Figura 8 - Diferentes formatos, a interface do computador	87 e 88
Figura 9 - Propostas de planilhas de registro de avaliação	102
Figura 10 - Representações gráficas da fotossíntese	109
Figura 11 - Grade curricular de 1999	112
Figura 12 – Xerete! nº 182 de 2015, o logo e o título têm o mesmo tamanho	163

SIGLAS

1º grau	Primeiro Grau de Ensino
2º grau	Segundo Grau de Ensino
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
COEJA	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
CNEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCLAT	Conferência Nacional da Classe Trabalhadora
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EAD	Ensino à Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EJACSC	Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EZE	Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe E.V.
FUNDEF	Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAF	Inter American Foundation
Icae	Conselho Internacional de Educação de Adultos
ICCO	Organização Interclesial de Cooperação para o Desenvolvimento
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas.

INTRODUÇÃO

De onde parte a pesquisa

O historiador, que sublinha uma mudança ao definir a distinção entre dois períodos, é obrigado a exprimir os aspectos em que diferem — no mínimo, em negativo, de maneira implícita e, quase sempre, explicitamente — os aspectos semelhantes. A periodização identifica continuidades e rupturas; abre o caminho para a interpretação. Ela torna a história não propriamente inteligível, mas, pelo menos suscetível de ser pensada. (PROUST, s.d)

O boletim, que surgiu em 1983 dentro do curso Supletivo do Colégio Santa Cruz (EJACSC), em São Paulo, está atualmente no número 182. Foi batizado como Xerete! sete anos após a sua criação, por iniciativa de uma coordenadora do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz que nomeara o boletim como Xerete!(nº 16, 1990). O nome advinha de uma prática, uma tática entre o grupo de professores de distribuir o impresso e dizer: Xereta aí!

Xeretar significa investigar, participar, intervir de maneira indiscreta ou inconveniente, invasiva, bisbilhotar. Ler o boletim era uma prática de xeretar o que acontecia em todos os segmentos do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, xeretar nos segmentos do curso, nas expectativas dos alunos e nas reuniões dos colegas, numa linguagem coloquial. Paulatinamente, o Xerete! assumiu o lugar de comunicação das estratégias da EJACSC.

A análise , pautada no trabalho realizado por Ivor Goodson (1997), identificou através da leitura dos boletins, contextos sociais e políticos que permitiram elaborar a história social do currículo do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz e correlacioná-la à história da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Captou o trâmite dessa epistemologia social do conhecimento escolar, ora através de negociações, ora através de imposições legais e ou institucionais na constituição do projeto político-pedagógico em momentos distintos, expressos no Plano Diretor de 1985, de 1991 e de 2002.

A longevidade já seria motivo para investigá-lo, sob o ponto de vista da história de instituições educativas, pois abarca um período intenso de reformas curriculares.

Partindo da premissa, baseada em Goodson (1997), que discutir o currículo escolar significa uma ação política, uma forma de expressar crítica e criar formas de resistência e ações políticas. A pesquisa discerniu a duração e a velocidade do que se queria modificar no currículo, além de fazer correlações com eventos externos à EJACSC. Para tanto, evidenciou, respaldada pela análise de De Certeau (1988), as propostas conver-

gentes e divergentes de seus autores, as imposições legais e institucionais que surgiam. Detectou práticas debatidas pelo coletivo de professores e referendadas no Xerete! Ao mesmo tempo, identificou se o que foi transformado, no projeto político-pedagógico, desapareceu ou foi conscientemente mudado. Enfim, que táticas e estratégias se opuseram e se consolidaram.

Esse recorte remete ao primeiro boletim, em 1983, no contexto Parecer Valnir Chagas emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE nº 699/72), que referendava o Núcleo Comum (CFE nº 853/71) das disciplinas, em diálogo com as Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) nº 29/82 e nº 23/83, que estabelecera o currículo para a Suplência. Ainda que o lugar do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz fosse determinado pela legislação da década de 1970, ele dialogou com uma série de outros lugares da educação. Refletindo com base na análise de De Certeau (1988), o curso supletivo funcionou em uma “...unidade polivalente de programas...”.

Em meados da década de 1980, professores que escreveram no Xerete! questionaram o currículo da Suplência ora em consonância com as *Propostas Curriculares* da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1986), ora em consonância com a Educação Popular (AGURTA et al, 1984 e BRANDÃO, 1983). Analisaram o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), da Prefeitura de São Paulo, entre 1989 a 1993, e, em 1997 e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), promovido pelo Governo Federal (JOIA; DI PIERRO e RIBEIRO, 2008).

O Xerete! comportou as discussões sobre a grade curricular do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz frente ao dois únicos artigos vagos da LDB 9394/96 com relação à suplência. E acatou a Deliberação CEE- SP nº 17/97 (com redação modificada pela Deliberação CEE nº 20/97) que ainda obrigava a Suplência a seguir os critérios e conteúdos estabelecidos pelo Parecer de Valnir Chagas (CFE nº 699/72). Mas, essa nova LDB fundamentou, em âmbito geral, “...uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira...” (BITTENCOURT, 2011) proporcionando novos fundamentos do conhecimento curricular, que podem ser observados nos relatos e planejamentos expostos no Xerete! Além disso, também procurou homogeneizar seu currículo com base na definição dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL, 1987), qual tal ocorrera com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) do Ensino Regular, na mesma década.

Nessa mesma época, professores e ex-professores do supletivo do Colégio Santa Cruz participaram do movimento em prol da EJA. Tanto internacional, como os preparativos para participação na Conferência Internacional de Educação de Adultos V (CONFITEA V), em 1996. Como nacional, que compreende a fundação do GT 18 da ANPED, em 1998, a participação na Ação Educativa, a partir de 1994 e, posteriormente a participação na ENEJA, em 1998. Desse contexto, sete professores e uma assessora da EJACSC elaboram a primeira Proposta Curricular para EJA – 1º Segmento, em 1999, adotado posteriormente pelo MEC.

O Xerete! comportou discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, (DCNEJA), Parecer CEB nº 11/2000 — conhecido como Parecer Jamil Cury — que pela primeira vez reconhecia que a EJA necessitava de um modelo pedagógico próprio. E, por fim, encerrando o recorte dessa pesquisa, dos 26 professores que participaram da Proposta Curricular de EJA – 2º, segmento, em 2002 (BRASIL, 2002), sete eram professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Essa proposta é um marco histórico ao superar o caráter de suplência, ao ser concebido como educação de jovens e adultos. “Isto é, não suplementar, mas fundamental” (BRASIL, 2002). Assim foi construída assim a periodização do Xerete! referente ao currículo.

A prática político-pedagógica fez da EJACSC, o lugar da contestação não só da suplência como do próprio currículo escolar, ao ser concebido como espaço social, para os excluídos econômica e culturalmente, de recuperação de tradições culturais, de criatividade e de estímulo à continuação dos estudos, como relata o trecho de texto de uma aluna Ensino Fundamental II (EF II).

Fico feliz quando consigo entender e assimilar algumas palavras. Isto faz com que eu sinta mais vontade de estudar, de ampliar e descobrir novos horizontes.

Estamos apenas no começo da fase nove, mas estou adorando. Por entender que tudo tem seu tempo e o quebra-cabeça que se fecha é apenas o fechamento de um ciclo, que continuará mais tarde, num outro estágio. Que pretendo continuar (...)

Marizete de Souza - aluna da Fase 9 (*Xerete!* nº 149, 2001)

Nesta prática político pedagógica, a heterogeneidade é a dinâmica. A tática tem sido a condição da existência diante do currículo da EJA. A questão que permeia o Xerete! é essa, como realizar a escolarização, sem anular, desmerecer ou, até, excluir os analfabetos. Ao impor como meta a erradicação do analfabetismo, não erradicar as suas identidades no mundo (FASHEH, 2004). Temas como cultura, diversidade, economia solidária, emprego, globalização, juventude, meio ambiente, gênero, qualidade de vida, tecnologia, trabalho (SECAD, 2007) fazem parte do currículo da EJACSC.

É relevante relatar a experiência que antecede esta dissertação, indicando que não faço tábula rasa do passado ao constituir a pesquisa. (BENJAMIN, 1994 e 1987). Fui alfabetizada em 1974, na época em que a Ditadura Civil Militar estava consolidada. Iniciei o magistério no final dessa ditadura e comecei a lecionar na época das Diretas Já. Quando a Guerra Fria chegara ao fim já estudava História na PUC-SP e de lá observei e estudei o desmantelamento do Leste Europeu e de lá, também, expliquei as circunstâncias das eleições diretas para presidência do Brasil aos meus alunos de História no ensino noturno. Fui aluna de escola pública estadual, desde a gestão de Laudo Natel, concluí o magistério pouco antes de Luiz Antonio Fleury Filho assumir o governo do Estado de São Paulo e, do governo dele, fui funcionária. Há oito eleições consecutivas voto para presidente. Vivi como assalariada, associada, sindicalizada e dona de casa os planos Cruzado, Bresser, Collor, Verão e Real e a estabilidade econômica dos últimos 12 anos.

Estudei e questionei o currículo escolar como estudante do magistério, atuante de movimento estudantil, estudante de graduação e de licenciatura, professora alfabetizadora e de História, orientadora de classe, coordenadora de área, membro de sindicato, autora de livro didático, leitora crítica, assessora pedagógica, palestrante de licenciatura e, também, como colaboradora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trabalhei em Parelheiros e no Grajaú, no extremo sul da cidade de São Paulo, no Largo 13 de Maio, funil da periferia dessa zona sul. E trabalhei, posteriormente, em escolas de grande porte da cidade, instituições historicamente reconhecidas na educação brasileira. Assessoriei professores em diversas cidades brasileiras. Desde 2004 sou professora da EJACSC. Enfim, estudei, pratiquei e critiquei as versões preliminares e definitivas de currículos que considero essenciais para a análise que realizo hoje do Xerete!

Em 2014, completei dez anos de trabalho na EJACSC e trinta anos de carreira como educadora. O desafio de investigação não foi apenas narrar história das preocupações expostas no Xerete! sobre currículo, mas me distanciar do objeto de pesquisa, sem deixar que a paixão pelo trabalho embote a crítica.



Figura 1 - A Coleção de Xeretes!

Fundamentação teórica

Estudos que enfocam a EJA foram organizados por Haddad (2000) e por Soares (2011), permitiram repertoriar a investigação sobre a produção acadêmica referente à EJA. Eles evidenciam que a maior parte das pesquisas de EJA tendeu a homogeneizar e a abstrair a diversidade e a singularidade discente com rótulos como "alunos" ou "trabalhadores", bem como explicitam que há poucas pesquisas que analisam a formação de professores de EJA.

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a Suplência diversificou as práticas educativas para além daquelas oferecidas pelas pastorais católicas e pelo Mobral, em decorrência de uma série de movimentos sociais estudados por Spósito (1997). Porém, tanto aquelas duas antigas formas como essa diversidade, que emergia dos movimentos sociais, estavam, via de regra, associados a campanhas sazonais de alfabetização. O certificado de conclusão escolar, isto é de terminalidade de estudos, tanto de Ensino Fundamental (EF) como de Ensino Médio (EM), advinha, e advém, de outro segmento da educação, comumente como conhecido supletivo, ou EJA escolarizada (presencial ou não), estabelecido pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71 e esta revogada pela LDB 9394/96.

Tampouco, essa Suplência ou EJA escolarizada, ou, ainda, "...EJA no ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo" (BRASIL, 2009) faz parte do Ensino Regular, objeto de atuação mais duradoura por parte do Estado. A Suplência concebida, durante a Ditadura Civil Militar, era um subsistema independente do Ensino Regular, mas relacionado a este pela Base Curricular Nacional, referendada pela Lei Federal nº 7.044/82. A legislação que regulamentara seu currículo ficou a encargo dos CEEs, até a elaboração das DCNEJA nº 11/2000. Na explicação mais óbvia e simplista, nas palavras de um diretor de EJA: "O Supletivo é o primo pobre do Ensino Regular".

O Ensino Supletivo é um lugar pouco estudado na história da educação. Quando é referendado, aparece colado à vigência da LDB 5692/71, disseminadora da educação de pouca qualidade, servindo apenas às demandas de mão de obra farta e barata (HADDAD, 2000 e SOARES, 2011), analisado como resquício do período da Ditadura Civil Militar, que reproduz a lógica das relações sociais de produção capitalista. Desse modo, a identidade do supletivo está pautada em uma representação social estigmatizada. Quer seja pelo trabalho pedagógico partir de um perfil desses alunos, associado ao que eles não têm, em função de ser majoritariamente composto por setores

em situação de exclusão e vulnerabilidade social. Quer seja pela caracterização da formação precária de profissionais (DI PIERRO, 2004). Ou, ainda, pelas instalações inapropriadas (às vezes, falta iluminação adequada numa escola construída e pensada para alunos do diurno e frequentada pelos alunos à noite). Essa representação social estigmatizada não leva em conta a diversidade cultural de seus educandos.

Outra questão pertinente é que, a partir de meados da década de 1980, a clientela do Ensino Supletivo tornara-se mais jovem e urbana. Notadamente, em função da dinâmica escolar brasileira excludente e das pressões mercado de trabalho, como afirmam Joia, Di Pierro e Ribeiro (2008). Em função desse rejuvenescimento do alunato (FREITAS, 1986), tanto nos movimentos de educação popular, quanto na suplência começaram a cunhar a expressão Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é a forma de expressar que, para além da heterogeneidade cultural, existem também expressões e desejos de faixas etárias distintas (às vezes é preciso do diálogo com os responsáveis legais quando esses jovens são menores de 18 anos).

E, mesmo quando se referem à EJA se remetem a uma modalidade de educação que abarca alunos em condições distintas. Ou seja, trabalhadores que iniciaram a escolarização tardia, jovens e adultos que interromperam a escolarização, via de regra, em função de migração ou entrada no mercado de trabalho e, ainda, adolescentes com defasagem entre a idade e série prevista para conclusão (JOIA, DI PIERRO e RIBEIRO, 2008). E, ainda, mais recentemente foi detectado também um perfil de aluno, particularmente composto por pessoas mais velhas que buscam a escolarização como espaço de convivência (IRELAND; MACHADO e PAIVA, 2007). Portanto, a finalidade dessa modalidade de Educação inclui a suplência (no sentido de repor a escolaridade), a terminalidade (a obtenção de certificado), a aprendizagem e a qualificação (que pode ser entendida como referentes à formação para o trabalho e profissionalização ou como emancipação do trabalhador), o suprimimento (relativo ao aperfeiçoamento e ou atualização), a aceleração de estudos (no caso do adolescente que volta ao ensino regular) e o acolhimento (a escola concebida como espaço social). A confusão entre os termos, supletivo e EJA, foi captada pelo Xerete!

Onde a 5692/71 constituiu um subsistema supletivo (com organização, objetivos e pressupostos próprios) a 9394/96 trata ambigualmente, ora caminhando no genérico Educação de Jovens e Adultos, ora tratando como supletivo. (Xerete! nº 137, 1998)

No colégio, o nome do curso só foi alterado em 2005, de Curso Supletivo para

EJA. Portanto, nessa dissertação, quando se remeter à pesquisa do passado, será referido como Curso Supletivo e, quando se refere ao que permanece, será utilizada a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz (EJACSC).

Na década de 1990, entre os movimentos sociais e acadêmicos, passou-se a distinguir a EJA, que abrange uma gama de processos e práticas informais, da chamada “...EJA no ensino fundamental em cursos presenciais com avaliação no processo...” (BRASIL, 2009) ou simplesmente EJA escolarizada, isto é, do antigo Ensino Supletivo (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Isso feito, para indicar que essa última, inserida no Sistema Educacional Brasileiro, exige o cumprimento de um currículo e tem o aspecto de terminalidade, isto é de conclusão de curso. O próprio Simpósio Temático da ANPUH de 2015 faz referência à “... escolarização de jovens e adultos”.

É importante salientar que foram significativas, para situar a EJA como campo de constituição de políticas públicas entre a década de 1970 e 2000, do ponto de vista da História da Educação, as teses de Mello (2010) e Vieira (2006). Mas diferente dessas teses, essa dissertação não pretende abarcar as discussões que envolvem as diferentes concepções de EJA, ela é focada na chamada EJA escolarizada, especialmente no currículo dessa EJA.

Para analisar a história do currículo de EJA, como história social, Goodson (1997) proporciona-nos uma metodologia da epistemologia social do conhecimento escolar, analisando a estrutura institucionalizada da educação. Nesse sentido a Suplência e, posteriormente a EJA, tem um campo considerável a ser explorado. Ou seja, um curso de educação para adultos e jovens atrelado, e em constante conflito, ao currículo prescrito no Núcleo Comum (CFE nº 853/71) concebido para crianças e adolescentes em trânsito na constituição de repertório próprio, nas DNCEJA (BRASIL, 2000).

A análise de Goodson (1997) desnaturaliza a relação da escola com o currículo, localiza-a historicamente, permitindo identificar os processos sociais nas negociações que precedem a formalização do currículo, bem como a sua difusão. Propicia a investigação de quais conhecimentos, valores e habilidades foram considerados verdadeiros e legítimos nesse processo, assim como evidencia as negociações dessa validade e legitimidade.

Para estudar essa história social do currículo, é necessário se ater, também, à história das disciplinas escolares, como história das forças sociais, pois permitem refletir sobre as maneiras pelas quais conteúdos e matérias de ensino se tornaram

ensináveis e, desse modo, contribuir de maneira decisiva na construção da história da escola. Isto é, as disciplinas escolares constituem um valor na construção da identidade social, revelam o que se quer estabilizar e conservar. (GOODSON, 1997)

O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz debate formas de romper com a serialização e as disciplinas, identificadas nos temas pedagógicos abordados no boletim. É possível perceber o combate à epistemologia que coloca as disciplinas acadêmicas no vértice mais elevado do currículo, tal qual assinalara Goodson (2014) ao analisar os currículos ingleses. Há no Xerete! discussões sobre a necessidade de contribuir cada vez mais na identificação de questões socialmente relevantes e na forma com as disciplinas dimensionam a reflexão crítica por parte dos alunos sobre esses problemas, com uma prática interdisciplinar.

Segundo Goodson (1997), é necessário identificar os determinantes sociais e políticos que permitem elaborar uma história social do currículo. Esse trâmite, essa epistemologia social do conhecimento escolar, analisado pela prática político pedagógica da Ação Educativa (HADDAD e Di PIERRO, 2000) aparece nos textos do Xerete! ora através de negociações ou através de imposições legais e institucionais.

Essa análise evidencia como o Xerete! abordou questões relacionadas ao currículo em função das exigências legais e dos desejos e anseios de professores e alunos. As propostas expressas no Xerete! articulam a emancipação do aluno, a valorização de sua autoestima, de sua história, ao mesmo tempo em que esse aluno está inserido num processo de escolarização.

o aluno é portador de conhecimentos, adquiridos em processos cotidianos e em contextos culturais próprios, tais conhecimentos são legítimos e, por vezes, podem ser elaborados (...) escola como espaço de superação crítica do conhecimento cotidiano.” (Xerete! 1993, nº 105)

Por fim, uma última questão para ser investigada, a luz do que evidenciara Goodson (2014) é o poder da academia sobre o que pode ou não ser ensinado ou legitimado no currículo escolar oficial. Há docentes desse curso supletivo que legitimam sua prática na academia, em dissertações e teses. Além disso, estagiários de licenciatura observam, participam e, muitas vezes elaboram a primeira regência nessa escola. Além disso, nos textos do Xerete! há confrontação, onde se aproximam ou se distanciam, entre o que se faz em sala com os diversos exames oficiais brasileiros. Mas, ao mesmo tempo, há, dentro do próprio corpo docente, profissionais que fizeram parte

da elaboração de currículos oficiais. Os relatos de prática presentes no Xerete! apresentam resíduos desse tipo de ação (ALBERTI, 2006).

O movimento de tática e estratégia é o que fez essa dissertação se deter na análise de Michael De Certeau (1988). As palavras tática e estratégia foram empregadas como conceito assim como as palavras astúcia, relato, lugar, espaço e tempo vivido, e mais adiante, praticante e bricolagem também foram empregadas como conceitos elaborados pelo autor.

A EJA, de modo geral, esteve durante anos associada à ideia de campanhas sazonais em determinados espaços até institucionalizar um lugar dentro do sistema educacional brasileiro (JOIA, DI PIERRO e RIBEIRO, 2001). Por isso, a dinâmica entre espaço e lugar oferece um campo de reflexão apropriado para situar o objeto da pesquisa. Isto é, o currículo que está em trânsito, numa “...unidade polivalente de programas...” (DE CERTEAU, 1988), como afirmado anteriormente.

A estratégia da EJACSC, a racionalização da sua ação, está num jogo de estratégias com os outros setores da Educação, dentro de uma relação de forças, nesses 40 anos de existência. Construindo seu repertório, bricolando fragmentos de diferentes currículos escolares, em diálogo permanente com seu público alvo heterogêneo. Pode-se conceber o projeto político-pedagógico da EJACSC, a cada chance, problema ou manifestação cultural, na astúcia dos temas geradores. (FREIRE, 1988)

E, quem sabe, seja possível fazer um caminho inverso. Que de compensação, de terminalidade, de adaptação do currículo formal do Ensino Regular para EJA, o trânsito do currículo da EJA, indique para o ensino regular questionar o seu currículo como lugar da criatividade e estímulo permanente de estudo, dado que a heterogeneidade é sua condição de existência.

quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se, de facto, de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adoptam concepções mais restritivas sobre o fenómeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenómeno educativo é ampla e sistémica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. (JOIA, DI PIERRO e RIBEIRO, 2008)

O fundo aberto Memória da EJACSC

Para situar o Xerete!, como fonte de pesquisa, foi de grande valia a metodologia empregada por Cruz e Tessitore (2010). O boletim Xerete! é uma fonte serial impressa, uma coleção sob custódia da EJACSC que faz parte do fundo aberto *Memória da EJACSC*. Consta desse fundo aberto uma coleção de correspondências entre os padres canadenses cuja Congregação de Santa Cruz desejara fundar o Colégio em São Paulo, em 1944. A coleção evidencia a intenção dos padres em se envolver com a educação na América Latina, antes da Criação da UNESCO ou de sua primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1949. Antes mesmo do Concílio Vaticano II, em 1961 que colocava os desafios para a Igreja diante da situação de exclusão da maioria dos povos da América Latina. Há também correspondências da Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Universitária Católica (JUC), que identificam a relação com a Educação Popular. Esse fundo aberto comprova que o compromisso com a educação da Congregação de Santa Cruz, mantenedora do colégio, antecede determinações que deram identidade a EJA no século XX.

Há também, os documentos referentes à regularização do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz junto ao CEE-SP que localizam a legislação estadual, entre as duas determinações federais — Parecer Valnir Chagas (CFE nº 699/72) e Parecer Jamil Cury, DCNEJA, (CEB nº 11/2000). E, recortes de jornais, dados estatísticos e suas análises sobre o curso, quadros de movimentação escolar, materiais institucionais dedicados a público externo, atas de reuniões, projetos pedagógicos, planos de ensino, avaliações e atividades. E, é claro, os Xeretes!

É da cultura do Colégio Santa Cruz (CANDAU, 2006) sistematizar conhecimento e práticas e dividir com esferas da educação, como teses, congressos e assessorias. E tomar decisões “... em cima de critérios elaborados com base nas propostas do coletivo...” (CIÊNCIAS. Xerete! 2º ano, nº 1, 1984). Também é ordinário que a experiência vivida na escola se articule com outras esferas da sociedade. E isso é captado pelo Xerete! A epistemologia social do conhecimento escolar (GOODSON, 1997) que abarca o Xerete! seria produto de um trabalho mais extenso que uma dissertação de mestrado, dada a quantidade, a qualidade e os desdobramentos das informações. Portanto, não se trata de articular todo material que compõe o fundo aberto *Memória da EJACSC* com o boletim, nem mesmo todos os conteúdos da coleção de boletins Xerete! apenas o enfo-

que nos temas relacionados ao currículo, elencando determinações legais e reestruturações do Plano Diretor como fontes a serem correlacionadas ao boletim.

A Coleção de Xeretes!

O recorte temporal escolhido coincide com o início da publicação do boletim e encerra com o último tema abordado no Xerete! que envolveu a publicação da Proposta Curricular para EJA, 2º segmento, 2002. Os temas dos boletins posteriores exigiriam mais tempo de pesquisa que o curso de Mestrado não comportou. O suporte é o papel sulfite. A forma se constitui tanto de originais com colagens, como cópias heliografadas ou cópias eletrônicas de arquivo em PDF. O formato é de apostila grampeada, cujo número de páginas pode ser de uma até 40 páginas, como o relatório do trabalho desenvolvido em Português do 5º I termo, com: plano, práticas, textos, atividades e provas (BEL.Xerete! 02/12/91, nº 69- A).

O gênero é textual e tabelas (na maioria de movimentação escolar e de perfil discente). Nos dois primeiros anos havia muitas imagens, ilustrações basicamente. O Xerete! foi chamado de “...jornal (sic) livreto comunicativo...” “...jornal livreto informativo democrático...”, “...jornal (?), boletim (?) jornal (sic) livreto (?) ou coisa que o valha...” (Xerete! nº 2, 1983). Teve formato de fanzine, jornal, revista, comunicado interno, ata de reunião, enfim uma variedade cuja espécie pode ser classificada como boletim (BRASIL, 2005). O número de cópias corresponde ao corpo docente da EJA do Santa Cruz, isto é, uma publicação interna.

Não há recorrência de subtítulos ou seções. Os tipos textuais (ORLANDI, 2008) se constituem em temas pedagógicos de uma reunião, de um semestre, de um ano ou de decisões estruturais do curso a serem debatidos em futuras reuniões. Pode ser também, atas e relatos de observação e de sínteses de reuniões já realizadas.

Os responsáveis pela organização para impressão e distribuição puderam ser identificados. No primeiro ano, os professores se revezavam para coletar as informações. No segundo ano ficara a encargo da coordenação. Depois de 1990, secretaria, coordenação, direção e vice-direção ficaram responsáveis. E, após o ano 2000, a direção e vice-direção. São vários autores, professores, ciclos, fases /termos, termos iniciais e finais do 1º grau, 2º grau ou EM, área, interciclos, interáreas, GTs, Grupão (a partir de 1998, Reunião Geral), coordenadores, Coordenação Geral, Diretor e eventualmente autores externos.

Nem sempre é possível identificar os nomes dos profissionais responsáveis pela

autoria dos textos do Xerete! Muitos textos são identificados apenas como área, ciclo, fase ou até como uma forma debochada “...classes de cima e classes de baixo...” (Xerete! nº 2, 1983). Nessa pesquisa, foi opção conservar os apelidos e prenomes, na identificação dos autores dos textos. Dependendo da contextualização foi acrescentado o nome completo, ou até mesmo o Currículo Lattes ou a referência do LinkedIn do autor, para dimensionar a fala do sujeito.

Entre 1983 e 2002, foram produzidos mais de 150 Xeretes!, há boletins cuja numeração se repete ou é desdobrada. Não há regularidade de publicação. Houve anos, por exemplo, em que apenas quatro publicações foram feitas e por outro lado, em meados da década de 1990 foi praticamente semanal. Entre, 1983 e 1984 foram produzidos 14 Xeretes! No ano de 1990 foram produzidos 23 Xeretes! em contrapartida, em dez anos, 2000 a 2010, foram produzidos 25 Xeretes!

São concebidos para serem lidos e contribuírem na produção do currículo da EJACSC. A abrangência em que as decisões escritas no boletim são acatadas pelos professores precisou de outros mecanismos (CHARTIER, 1991) para confirmar as suposições, como por exemplo, confrontar as decisões expostas no Xerete! com avaliações, registros de prontuários e atas de reunião de coordenação, presentes na coleção da *Memória da EJACSC*. Bem como na própria sequência numérica do boletim, evidenciando rupturas e continuidade dos temas pedagógicos.

Não foi encontrada bibliografia que analise fonte histórica colecionada de natureza semelhante ao Xerete! No entanto, a abordagem de Carvalho (2005) possibilitou uma metodologia que permitiu analisar o boletim do ponto de vista proposto por De Certeau (1988), ao evidenciar a tática e a estratégia.

Carvalho (2005) situa a investigação no domínio de uma história material da circulação de impressos e de suas apropriações. Isto é, sobre as estratégias pelas qual o impresso funcionou como dispositivo de configuração do campo da pedagogia e de conformação das práticas escolares. Porém, se Carvalho se apropria do conceito de estratégia, nesta investigação o foco é o trânsito entre a tática e a estratégia (DE CERTEAU, 1988), pois o Xerete! é uma parte da reflexão sobre a dinâmica do projeto político-pedagógico da EJACSC na constituição do seu currículo, com a intenção de contribuir com o currículo de EJA em geral.

(...) começamos a sistematizar os planos de ensino como uma das vertentes da reformulação porque diagnosticamos que era preciso estabelecer um plano mínimo de linha pedagógica sobre o qual então reestruturaremos a nossa prática que é, em boa parte, individualizada e restrita à sala de aula de cada um.

(...) pode contribuir com a educação de adultos em geral se colocarmos nossa proposta curricular para o ensino supletivo em discussão com outros grupos. (DIREÇÃO. *Xerete!* 1993, nº 105 – Especial)

A leitura do *Xerete!* permite analisar as angústias, o deboche, os relatos e as propostas, que procuravam e procuram romper com o currículo prescrito (GOODSON, 1997) e que estão em trânsito na constituição de um repertório próprio da EJA. Como pode ser observado num dos primeiros boletins.

Os planejamentos não refletem de jeito nenhum o trabalho concreto de sala de aula; Eles se limitam basicamente às habilidades técnicas e conteúdos de gramática, ortografia, etc.; Tudo o que se torna difícil de ensinar no esquema horizontal — objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação — simplesmente não aparece. Não conseguimos refletir o que há de específico e “novo” no nosso método de trabalho, como fazemos a avaliação no processo, como transamos a participação do aluno, etc.; (2ª a 4ª FASE - PORTUGUÊS. *Xerete!* 1983, nº 2)

Dos questionamentos na conformação de Suplência do Parecer Valnir Chagas (CFE nº 699/72) que referendava o Núcleo Comum (CFE nº 853/71), até a apresentação de uma proposta de âmbito nacional específica para EJA (DCNEJA nº 11/2000), o *Xerete!* mostrou a consolidação do seu projeto pedagógico, sempre em movimento. Das gírias, como por exemplo, “Compreender qual é o barato do curso.” (EJACSC. *Xerete!* nº 16, 1990), que conseguiam detectar o que se desejava expressar, mas ainda não eram sistematizadas, reconhecidas e apresentadas como conceitos reconhecidos no campo da Educação. Até quase duas décadas depois, ao se referir à metodologia:

A proposta que dá eixo ao trabalho que vem sendo desenvolvido no Ciclo 1 está organizada a partir de uma concepção de interdisciplinaridade. (...) auxiliar os alunos a estabelecer relações entre as áreas do conhecimento, fugindo da ênfase excessiva em Português e Matemática, tão comum nos cursos que lidam com as fases iniciais de escolarização. Inspiramos nossa prática nas propostas de “trabalhos por projetos” sugeridas pelo espanhol Fernando Hernandez, com as adaptações necessárias para a nossa realidade de trabalho e a experiência do corpo docente. (CICLO 1. *Xerete!* 2000, nº 146)

É possível afirmar que o *Xerete!* foi concebido como uma tática dentro do colégio, em 1983, paulatinamente, durante a década de 1990, se transformou em estratégia (DE CERTEAU, 1988) do Curso Supletivo do Colégio Sant Cruz, porém continua como uma tática ao questionar a validade social de prescrições dos currículos oficiais (GOODSON, 2001).

O boletim não é um produto pronto e acabado, não tem finalidade de divulgação institucional externa. Ele é o olho do furacão dos registros escritos, lugares de expressão de embates das reuniões pedagógicas que se desdobram ou não em temas pedagógicos para constituírem o currículo que reflete a prática docente. Ler o *Xerete!* nessa pesquisa

é como ver a ponta de um iceberg, permite identificar temas das discussões dentro de uma cronologia e permite analisar como se constituiu o currículo da EJACSC.

A dinâmica, mantida desde 1983, de recolher dados para traçar o perfil dos alunos, produzir textos analíticos sobre a prática da sala de aula, combinar condutas e registrá-las, é o que pode ser considerado específico da EJACSC. Essa dinâmica contém evidências sobre a constituição do currículo interativo (GOODSON, 1997) da EJACSC, permitindo analisar táticas e estratégias nessa bricolagem, que é o Xerete!

Hipóteses

A análise do Xerete! permitiu formular três hipóteses.

Ao identificar a autoria, a organização de seus conteúdos e o destino da leitura dos textos do Xerete! foi possível perceber que as reuniões de professores são realizadas em áreas, fases/termos, gerais, ou organizadas em grupos de trabalho (GTs). No decorrer da década de 1990 diminuíram as reuniões de área e ampliaram as reuniões de fases / termos. Essa reorganização das reuniões revela a transformação da discussão do projeto político-pedagógico, evidenciando a passagem do enfoque curricular separado por disciplinas para o enfoque interdisciplinar.

O boletim, inicialmente concebido como expressão do grupo de professores com ampla participação teria se tornando cada vez mais técnico e eficiente, diminuindo a autoria de professores e ampliando a atuação dos coordenadores e da direção e a linguagem informal dera mais espaço à linguagem técnica, como estratégia de homogeneização curricular. E permite, também, afirmar que o Xerete! foi concebido como uma tática dentro da escola, paulatinamente se transformara em estratégia institucional, porém continuaria como uma tática ao refletir sobre a validade social das prescrições dos currículos oficiais

O Xerete! revela táticas bricoladas no processo de construção de seu projeto político-pedagógico de EJA até o momento em que vira estratégia, na consolidação do documento oficial nacional, a *Proposta Curricular para EJA – 1º segmento* (1996). Novamente se torna tática ao se defrontar com as DCNEJA (CEB nº 11/2000). Por fim, ao consolidar projetos interdisciplinares dentro da EJACSC, tem a participação de professores fragmentada por disciplinas pela astúcia da ação do Estado na elaboração da *Proposta Curricular para EJA – 2º segmento* (2002).

Apresentação dos capítulos

O primeiro capítulo apresenta o que permanece como estrutura da EJACSC. A relevância da participação do alunato, as reflexões dos professores e a gestão coletiva na concepção de projeto político-pedagógico. Depois, analisa os dois primeiros anos do boletim, 1983 e 1984, se aproximando ou se distanciando da Educação Popular, em consonância ou não com o movimento curricular da década de 1980 para o Ensino Regular do Estado de São Paulo. Por fim, analisa a relação da EJACSC com outras experiências de educação de jovens e adultos — Osasco, Xapuri e Ibirité — respectivamente, o resgate do MEB, a dissociação do MEB e a permanência do Núcleo Comum (CFE nº 853/71), referendado no Parecer Valnir Chagas (CEB nº 699/72).

O segundo capítulo analisa formas de sistematização do currículo, periodizadas pelos Planos Diretores (1985, 1991, 1999 e 2002). Em 1985, pautados na problematização dos conteúdos, envolvendo a participação discente e a psicogênese da escrita, é correlacionado à reflexão dos docentes na busca de identidade da Suplência. Em 1991, a pulverização de propostas, associadas à epistemologia genética, à psicogênese da escrita e ao socioconstrutivismo se dissociando e se imbricando na construção do conhecimento, dialogando ou não com pedagogia libertária de Paulo Freire. Posteriormente, as discussões nas sistematizações dos planos que resultaram na concentração de três temas pedagógicos — a avaliação, a heterogeneidade do alunato e a constituição do saber do aluno — como formas de criar identidade da EJA, dissociadas da Suplência e da Educação Popular. Dimensionando a EJA, diante da LDB nº 9394/96, analisa a criação de projetos, que parte do perfil do alunato, pensados em rede, organizados por temas transversais, numa metodologia interdisciplinar. Este capítulo se encerra analisando a construção de estratégias no âmbito nacional e internacional, reconhecendo a especificidade do lugar da EJA, diante da *Proposta Curricular de EJA – 1º segmento*, em 1996.

O último capítulo é dividido em três segmentos. A parte diversificada do currículo, em que revela a flexibilidade do currículo de EJA e dimensiona a participação discente. Posteriormente, uma cronologia da transformação do currículo das disciplinas do Núcleo Comum (CFE nº 853/71), identificando impasses e soluções tanto para a EJACSC, como também na constituição de saber acadêmico e na proposição da identidade de EJA em âmbito geral. Por fim, analisa essa disposição das disciplinas, no contexto das DCNEJA (CEB nº 11/2000), o Parecer Jamil Cury, e da *Proposta Curricular de EJA – 2º segmento*, em 2002.

Capítulo 1 – Xerete! e a EJACSC

“...uma afirmação só tem o direito de existir com a condição de poder ser verificada; e, cabe ao historiador, no caso de utilizar um documento, indicar, o mais brevemente possível, sua proveniência, ou seja, o meio de encontrá-lo equivale, propriamente falando, a se submeter a uma regra universal de probidade.” (BLOCH, 2002, p. 79)

1.1. A EJACSC

Antecedentes do boletim – 1974 a 1984

Quando o primeiro boletim foi elaborado, em 1983, a EJACSC já era reconhecida como um curso de Suplência consistente há quase dez anos. Na época da Ditadura Civil Militar, o Colégio Santa Cruz em São Paulo implementou a Suplência, em 1974, com o desejo de combater as contradições sociais do país e a carência formativa do trabalhador, organizando o projeto voltado aos desfavorecidos¹.

O colégio acolhera, também, “...jovens professores, que a exemplo de toda uma geração de trabalhadores intelectuais, não tinha espaço de ação nos quadros da ação política tradicional” (XERETE! nº 86, 1993). As palavras de Sérgio Haddad, primeiro diretor da EJACSC, resumem a concepção de ensino que se imaginara naquela época:

Anos 1960, casa de André Franco Montoro: como aluno do ensino médio do colégio Santa Cruz, fui convidado para uma reunião sobre Paulo Freire coordenada pelo professor Flávio Di Giorgi. Falamos sobre educação libertadora, analfabetismo, diálogo como método pedagógico, relação horizontal entre professor e aluno e conscientização.²

O trecho acima ilustra a relevância da EJACSC, situando-a tanto no lugar de onde provém a fala, no caso o jornal *Folha de S. Paulo*, cuja leitura tem repercussão nacional, como nos sujeitos citados que tem envolvimento com a história da educação e com a política nacional. E, também, no próprio autor que até a presente data se dedica a EJA. Sérgio Haddad é assessor da organização não governamental Ação Educativa, diretor-presidente da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos e membro do Conselho Internacional de Educação de Adultos (Icae), todos em São Paulo, e do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em Brasília.

A escola fizera duas tentativas assistenciais, antes da fundação da EJACSC. Em 1965 oferecera oito vagas a alunos negros. Em 1967, abrira curso noturno, em convênio com o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, ambas fracassaram. Em 1973 faz

¹ Informações obtidas no site do colégio: <http://www.santacruz.g12.br/index.php/instituicao/historico>. Acesso: 05/07/2014.

² <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/90515-a-poesia-de-paulo-freire.shtml>. Acesso em 05/07/2014

experiência preparando alunos para exames supletivos, madureza. (HADDAD, 1982).

Somente após a Deliberação CEE-SP –14/73, que contara com a presença do Conselheiro Lionel Corbeil — também diretor do Colégio Santa Cruz — que regulamentava os cursos supletivos, o colégio institucionaliza o curso supletivo noturno para as pessoas de baixa renda. As condições financeiras associadas ao Milagre Econômico e a ascensão da classe média, sentidas dentro da escola que pode contar com mais recursos para oferecer, mediante subsídio, era a alternativa de escolarização àqueles que foram prejudicados por esse plano econômico (HADDAD, 1982).

O curso fora organizado tomando por base a estrutura do ensino regular do Colégio Santa Cruz, e o modelo de organização para ensino supletivo desenvolvido em 1968 pelo Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro. Havia pouco material para refletir sobre a Suplência, além de material da UNESCO e das experiências de Educação Popular desenvolvidas na década de 1960 (PAIVA, 1987).

O relato do professor Marcelo de M. P. Limongi aponta as condições de trabalho dos professores nos primeiros anos:

Nesse tempo haviam vários grupos que expressavam em horários alternativos, paralelamente ao curso; grupos de teatro, jornalzinho (Precário), rádio (na hora do intervalo) , shows, etc. A conjuntura política e social da época, ainda fechada, fazia com que muitos, professores e alunos, procurassem espaços para desenvolverem uma ação cultural. (Xerete!, nº 86, 1993)

A descrição fornecida por Haddad (1982) esclarece como era a dinâmica das reuniões dos professores, no contexto da exigência da organização dos *Planos de Cursos e Regimentos Comuns*:

Normalmente estas reuniões são organizadas, distribuídas em duas partes, uma por fase e outra por área. Duas ou três reuniões por semestre são reuniões gerais ocupando todo o período.

A cada princípio de semestre, os professores estabelecem todos juntos, a distribuição das reuniões pedagógicas, o conteúdo das reuniões gerais e o calendário das atividades curriculares extracurriculares. Depois, reunidos por fases e por área, estabelecem projetos a serem desenvolvidos naquele semestre letivo.

Estes projetos visam estudar estratégias pedagógicas que mais se destacam como de interesse dos grupos. No caso das áreas, as funções de coordenação, organização e registro destas reuniões são realizadas de maneira rotativa entre todos os participantes. Nos casos das fases, existe um coordenador, fixo e remunerado para isso, que se encarrega da realização deste trabalho. Ao final do semestre letivo, o projeto proposto a ser desenvolvido é avaliado, e se produz um relatório final. Os resultados pedagógicos devem ser incorporados ao curso no semestre seguinte. (HADDAD, 1982)

É claro que esse projeto coletivo gera disputa de poder, no sentido mais amplo da palavra, não apenas cargos, salários, reconhecimento público e acadêmico, mas fazer valer as diferentes concepções de ensino. Qual o compromisso político-pedagógico do

supletivo com a Educação?

Cada reestruturação do Plano Diretor exigiu negociar com o coletivo diante das imposições legais. Não se tratava apenas de produzir documentos oficiais a serem referendados pela supervisão escolar. Era legitimar, transformar a tática em estratégia sem perder o caráter do referendo do coletivo.

Portanto a EJACSC se consolidou no interior de três movimentos, o da Igreja do Estado e do grupo de professores engajados nesse projeto político-pedagógico.

As diversas estruturas do curso até hoje

A EJACSC se mantivera com mensalidades baixas se comparado ao curso regular, o trecho de reportagem abaixo, oferece uma explicação sobre essas mensalidades.

O curso supletivo noturno do colégio Santa Cruz, no Alto de Pinheiros (zona oeste), é subsidiado. Suas mensalidades vão de R\$ 18 (1ª a 4ª séries do 1º grau) a R\$ 58,50 (2º grau). As matrículas estão abertas desde o último dia 15, mas ainda há vagas para todas as séries — com exceção do 1º colegial.

(...) Aluno que comprova estar desempregado ou não ter condições de pagar concorre a bolsas de 5% a 100%.³

Os valores corresponderiam⁴, respectivamente, a R\$78,84 e R\$256,21 por mês. Na década de 1990, mediante nova composição de subsídio, tornou-se gratuita.

Até hoje, os alunos ingressam mediante uma prova de classificação que determina em que etapa do curso iniciarão os estudos. A prova é elaborada por professores da casa, mediante as determinações do CEE-SP que durante esse tempo todo incluíram e descartaram a experiência prévia de aquisição de conhecimentos escolares fora da escola. E o mesmo ocorrendo em relação à variação da faixa etária para ingresso (JOIA; DI PIERRO e RIBEIRO, 2008). Também, leva em consideração as exigências de cada etapa do curso, fase /termo, da EJACSC que se modificaram em função das reelaborações do Plano Diretor. No Xerete! são apenas notificados os momentos em que as provas são feitas, mas não abarca seu conteúdo.

O curso foi sendo estruturado “... com a ideia de terminalidade (em oposição àquela de preparação para as etapas posteriores da escolaridade)” (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº 87, 1992). É possível perceber, neste primeiro quadro, que os últimos anos aparecem desdobrados em dois semestres.

³ www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/12/17/cotidiano/12.html. Acessado em julho de 2015

⁴ Dados obtidos em 15 /09/15.

Quadro 1
Organização do curso da EJACSC - 1974

Nível	1ª Grau
Semestres	Nove
Fases	2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º.1, 7º.2, 8º.1, 8º.2

Fonte: Haddad, 1982

Em 1978, inicia o curso de 2º Grau com objetivo educacional voltado para o ensino profissionalizante, mas não se concretiza por falta de condições materiais, permanece apenas como a forma de suplência. Esse 2º Grau foi estruturado com quatro semestres, um a mais do que era ofertado por outros cursos supletivos, coerente com a ideia de terminalidade. Cabe ressaltar que em 2012, o Colégio Santa Cruz implantou cursos técnicos profissionalizantes com funcionamento próprio, mas compartilhando a secretaria da EJA, hoje recebendo o nome de Cursos Noturnos.

No início da década de 1980, no quadro da recessão econômica, o curso fora encolhido perdendo até dois semestres. E o alunato tornara-se mais jovem, mudando o perfil do curso.

As deliberações da CEE-SP alteraram o nome das chamadas fases para termo, na década de 1980, e, posteriormente, na década de 1990, retornou à palavra fases. Essa observação é significativa, pois na leitura dos Xerete! trata-se dos mesmos autores — termos / fases, que indicam o semestre cursado.

Ainda em 1987, a EJACSC abre classe de alfabetização. A ideia de campanhas de alfabetização em 40 horas, propostas inspiradas no MEB não se mostraram viáveis. A experiência da EJACSC evidenciou que é necessário mais tempo de alfabetização, (JOIA; DI PIERRO e RIBEIRO, 2008 e PAIVA, 1987).

E, a partir de 1999, outra reestruturação significativa, a reorganização em ciclos, esta é chave para entender o que foi a reorganização curricular na década seguinte e mesmo a autoria dos textos do Xerete! que começaram a se expressar por Ciclos.

Quadro 2
Organização do curso da EJACSC - 2015

Ensino Fundamental				
Nível	I	II		Ensino Médio
Ciclo	Primeiro	Segundo	Terceiro	<i>Não há ciclo</i>
Semestres	Nove	Três	Três	Quatro
Fases	1.1, 1.2, 1, 2.1, 2.2, 2, 3.1, 3.2, 3	4, 5, 6	7, 8, 9	1, 2, 3, 4

Fonte: EJACSC. Xerete! nº 179, 2015

Essa organização em ciclos foi ampliada para outras formas de organização, como evidenciara o Xerete!, de quase uma década depois, mencinaadbx..

Neste boletim, retomamos os resultados dos três encontros inter-ciclos ocorridos em junho e julho últimos. Uma coisa comum foi a valorização da oportunidade de trabalhar fora dos limites da equipe de ciclo, como forma de diminuir o isolamento entre os níveis e de construir orientações comuns a todos, embora respeitando as diferenças entre os alunos dos vários níveis, especialmente no domínio da leitura e da escrita. (EJACSC. Xerete! nº 163, ago/2008)

Ao longo da primeira década do milênio o trabalho em ciclos se consolidou e experimentou atividades de interação entre os ciclos, como o Cinema com Pipoca, saídas com alunos de diferentes ciclos, apresentação de trabalhos de alunos de um ciclo para outro, participação em apresentações ou debates.

Perfil dos alunos ao longo do tempo

Há uma tendência do curso da EJACSC de servir a migrantes em grande medida ocupados em empregos domésticos ou residenciais.

O primeiro documento localizado na Memória da EJACSC que caracteriza o perfil dos alunos data de 1974 (EJACSC:74.24.53) foi elaborado e analisado por Haddad (1982). Desde então, perfis e sondagens são elaboradas. Até esse momento foram localizados seis, dos quais quatro estão contidos no Xerete! Não que em outros momentos não seja discutido o perfil dos alunos, mas na EJACSC, a cultura da escola (CANDAU e MOREIRA, 2008) elabora pesquisas extensas com rigor acadêmico para identificar a recorrência, a transformação ou a duração de determinado fenômeno.

Esses perfis e sondagens atualizam o conhecimento que se tem dos alunos. Conscientes de que se trata de informações estáticas. Que só a observação e a reflexão do professor, é que podem indicar como os alunos agem ou interagem dentro da EJA e de que forma o professor pode correlacioná-las com o projeto pedagógico da escola.

Analisando o Xerete! é possível dimensionar o papel que as informações obtidas nos perfis tendem a ocupar na concretização do projeto político-pedagógico, expresso no Plano Diretor, como no trecho que precedera a grande amostragem de dados de 2004:

Essas características não podem ser meros adornos ou simples acidentes de percurso num projeto pedagógico. A 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, reunida pela Unesco em Hamburgo em 1997, definiu assim a educação de jovens e adultos:

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos formais e não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam, a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade (...)”.

Dentro desse conceito amplo, cabe perguntar, permanentemente, quais são as capacidades, conhecimentos e competências necessárias a um grupo de alunos com as características postas em relevo neste levantamento – e o que é preciso fazer para ajudá-los a construí-las. (JOIA e SUZUKI. *Xerete!* nº 157, 2004)

O acúmulo de dados gerados possibilita a EJACSC identificar as mudanças transcorridas desde a sua fundação.

O levantamento mostrou 41,5% de homens, contra 58,5% de mulheres. Nos anos 70 a tendência era um equilíbrio entre os sexos, situação que perdurou nos 80 até o meio dos 90. O aumento da participação feminina é fenômeno recente: começa a ser detectado na passagem dos anos 90 para a década atual.(...)

Nos anos 80, o alunado sofrera um processo de “rejuvenescimento”: em 1991, por exemplo (...) 65% dos estudantes tinha até 24 anos. Nos anos 90 a idade voltou a subir: neste levantamento, são apenas 27,8% os que têm até 24 anos. O supletivo parece firmar-se como um “curso de adultos”. (JOIA e SUZUKI. *Xerete!* nº 157, 2004)

A relevância dos perfis, postos em articulação com outras esferas da educação na hora da elaboração dos planejamentos não significa que sejam condicionantes, de forma engessada. Como afirmara De Certeau (1988), há pontos fora da reta que mudam a dinâmica. Salas com mais de 30 alunos, dentre eles um jogador de futebol que jogara pela Áustria, durante toda a juventude e aposentado pela carreira na faixa dos 30 anos, volta ao Brasil e decide estudar para ser técnico de futebol. Ou, uma dama de companhia de uma senhora idosa que viajava em cruzeiros marítimos pelo mundo, e aos 70 anos resolvera estudar para ocupar a cabeça, como ela dizia. Ou uma babá que acompanhou o crescimento das crianças de uma família em Luxemburgo e ficou todo esse tempo lá sem dominar francês ou alemão, voltou a estudar porque precisava ver

gente. Ou, outro que cresceu em Amsterdã e depois a família mudou-se para o Acre, adepta do Santo Daime, aos 21 anos decide mudar de vida e estudar na cidade grande. Ou, uma mulher, liderança indígena guarani (raro que mulher ocupe essa função entre os guaranis), agente de saúde que precisa do diploma. É recorrente as turmas terem um um ou outro fora do perfil, pontos fora da reta, como nos exemplos acima, que redimensionam o que foi planejado para a aula, faz parte. É preciso captar no ato.

Proporcionalmente relevante, na análise da configuração do corpo discente, são os prontuários individuais dos alunos, conferidos e alimentados com informações a cada Conselho de Classe e, também, com informações decorrentes do cotidiano escolar, como doenças, problemas familiares ou excesso de faltas. Esses são reagrupados em pastas a cada semestre por fase/termo em que o aluno estuda. A leitura de todo conjunto da pasta contribui para a elaboração do perfil do grupo-classe. Esses prontuários constituem parte da cultura da EJACSC (CANDAU, 2006). Enquanto o aluno não solicitar o histórico escolar ou obter certificação do Ensino Médio, o prontuário permanece corrente.

A reflexão acadêmica

Por fim é necessário frisar que a reflexão sobre a constituição do saber do aluno de EJA advém de outras fontes, além dos Xeretes! Alguns professores da EJACSC transformaram sua prática em reflexões acadêmicas e artigos. E, também reforça, nessa dissertação a ideia de não optar por investigar a fundo um relato de prática, visto que a quantidade e qualidade de trabalhos abaixo mencionados oferece um repertório significativo sobre a relação entre currículo e prática de sala de aula da EJACSC. Ou seja, do ponto de vista da Educação Popular, do desenvolvimento cognitivo, da psicogênese da escrita, da relação socioafetiva, do sociointeracionismo, da psicologia social, há referenciais para investigar a correlação da prática de sala de aula, a abordagem pedagógica e a concepção de currículo em diversas perspectivas de análise. A opção da listagem dos trabalhos acadêmicos, abaixo mencionados, foi por ordem cronológica e não alfabética para evidenciar inquietações ao longo do tempo.

Haddad (1982), sob orientação de Celso Beisiegel, analisou o começo do curso e a representatividade do aluno na escola, como uma proposta de Educação Popular.

Freitas (1984) analisou a juventude que a partir de meados da década de 1980 começara a ocupar a EJA, sua dissertação pioneira na academia, conferiu proeminência

nos trabalhos que hoje são realizados junto a Secretaria Nacional da Juventude.

Soncini (1987), através de um artigo sobre Ensino de Ciências (Funbec), evidenciou a incorporação do conhecimento que compõe o universo cultural dos alunos adultos na aprendizagem. E que competiria ao educador ampliar esse universo de conhecimentos, partindo do pressuposto de que o adulto aprende e, ao aprender desenvolve-se intelectualmente.

Hara (1992), através de um artigo sobre a alfabetização de adultos, analisou caminhos para trabalhar a construção da escrita, para além do trabalho que se fazia com referência à palavra geradora, associado a Paulo Freire. Trazia a psicogênese da escrita para a alfabetização de adultos. Esse artigo é ainda leitura obrigatória para cursos de formação de professores.

Giorgi (1987 e 1992), no mestrado sob orientação de Maria Luisa Santos Ribeiro e no doutorado, sob orientação de Maria Victoria de M. B. Soares, refletiu sobre a Educação Popular como a vertente pedagógica que traz como marca o pensamento utópico e que este dá pistas para pensar caminhos para a transformação da escola.

Ribeiro (1991 e 1998), no mestrado sob orientação de Míriam Warde, estudou problemas da abordagem piagetiana em educação analisando a proposta de Emília Ferreira e a alfabetização. No doutorado, sob orientação de Maria Isabel Infante, dedicou-se a estudo derivado do projeto de pesquisa sobre o analfabetismo funcional, promovido e coordenado pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC) e empreendido em cooperação por sete países latino-americanos: Paraguai, Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, Venezuela e México.

Carvalho (1995) investigou questões relativas a confronto ou cooperação entre as propriedades matemáticas utilizadas nos procedimentos adquiridos na prática e nos procedimentos escolares e o nível de atrelamento dos instrumentos matemáticos ao contexto escolar ou não, que os originou. Os sujeitos da pesquisa não eram os alunos da EJACSC, no entanto partiu dos perfis elaborados na escola para realizar sua pesquisa.

Silva (1995) estudou trajetórias cognitivas de alunos no ensino da diferenciação dos conceitos de calor e temperatura, em curso com bases construtivistas, sob orientação de Anna Maria Pessoa de Carvalho. Apresentou uma revisão bibliográfica de pesquisas que tratavam do desenvolvimento histórico, dos processos cognitivos em torno desses conceitos e como eram abordados em livros didáticos. Os alunos entrevistados não eram do colégio, mas a metodologia empregada na pesquisa foi objeto de estudo e de aplicação durante um longo período, que pode ser constatado no Xerete!

Giglio (1998 e 2004) abordou a questão da afetividade. Marques (2000) analisou a autoimagem, o discurso de jovens e adultos que retornam à escola, os sentimentos e a compreensão da escola.

Vóvio (1999), através da análise de autobiografias orais e escritas, refletiu e procurou contribuir com a compreensão e explicação do desenvolvimento, do impacto e da disseminação das práticas sociais de uso da linguagem escrita em diferentes contextos e sociedades.

Martins (1998 e 2004), sob orientação de João Zanetic, no mestrado, e, posteriormente no doutorado sob orientação de Jesuína L. de A. Pacca estudara aspectos da construção do conceito de tempo, em Física, por estudantes do ensino fundamental e médio, a partir do referencial epistemológico de Gaston Bachelard.

Álvares (2006), sob orientação de Marta Khol de Oliveira, sua dissertação: Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos obteve o Prêmio Internacional CREFAL de melhor tese de Educação de Jovens e Adultos, no México, em 2007.

Frochtengarten (2008) ao estudar sobre a memória e escolarização de adultos migrantes da EJACSC, sob orientação de Ecléia Bosi, evidenciou que uma parte significativa dos alunos migrantes se originou de uma cidade chamada Tremedal e de mais três cidade no entorno, no interior da Bahia, viajou para lá e encontrou ex-alunos, conheceu familiares e lugares frequentados por aqueles que estão em São Paulo para analisar sobre o papel que a EJACSC refletiu na vida dos educandos e de familiares.

É a partir dessas reflexões que combinam as estatísticas com as análises que se traçam as estratégias de aula, sem perder de vista a tática do cotidiano para reinventá-las, astuciosamente, como afirma De Certeau (1998). Não apenas como forma de improviso.

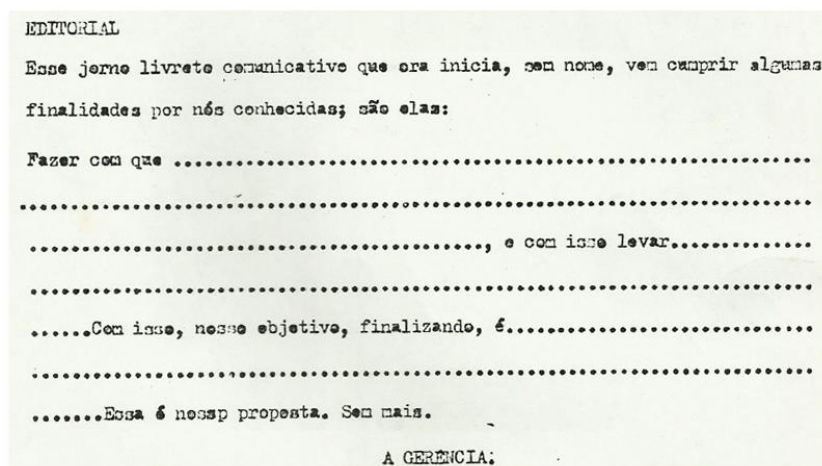
1.2. Primeiros anos do boletim

Em março de 1983 o boletim passou a circular, mas sem nome. A capa do primeiro boletim constava *O..... (sem nome)*. Constituído de relatos de troca ideias das reuniões pedagógicas, tanto informações preliminares quanto registro de atas de reuniões, recados, relatos de acontecimentos, reflexões e queixas. Uma conversa informal, disposta nas páginas do boletim como se traspusesse o mural da sala dos professores para o boletim, experimentando novos formatos a cada número publicado.

O boletim contou com editorial em algumas de suas edições. A seguir o primeiro

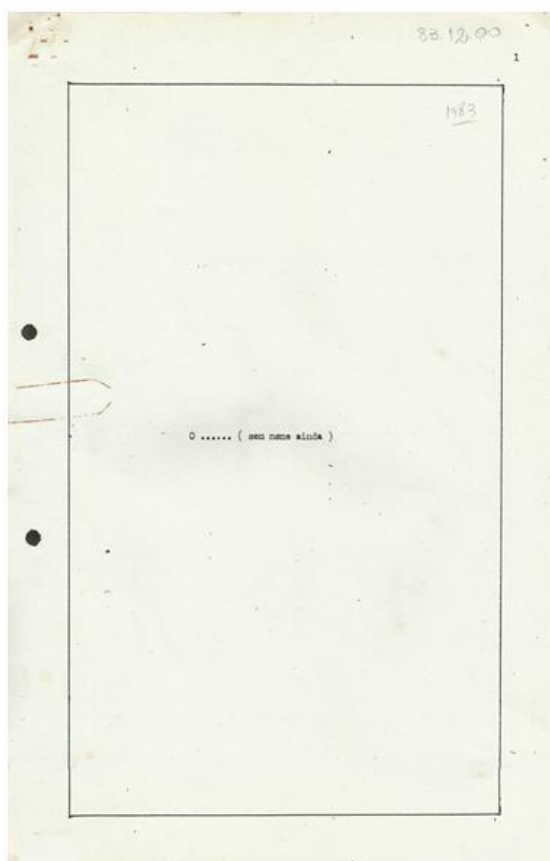
destes (Xerete! nº 1, 1983), ao mesmo tempo em que era absolutamente vago, também indicava as potencialidades do projeto. Estava aberto a todos os professores, assinado como A gerência, completava a ironia.

Figura 2 - Editorial no número 1

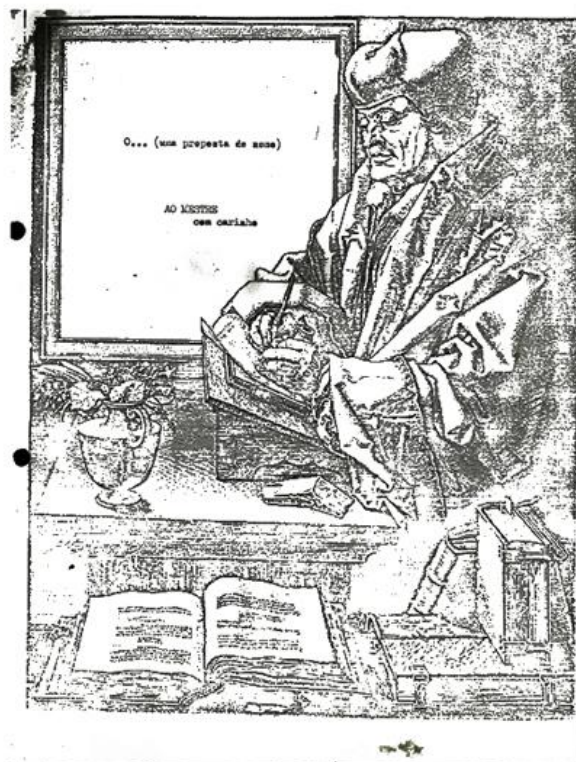


Na sequência, há a disposição de algumas das capas, para que se possa visualizar a diversidade estética.

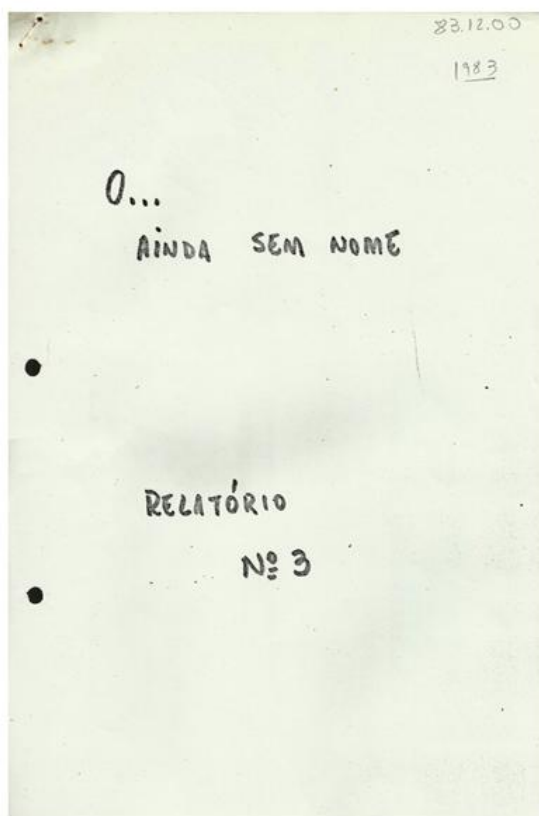
Figura 3 - Capas do boletim em 1983 e 1984



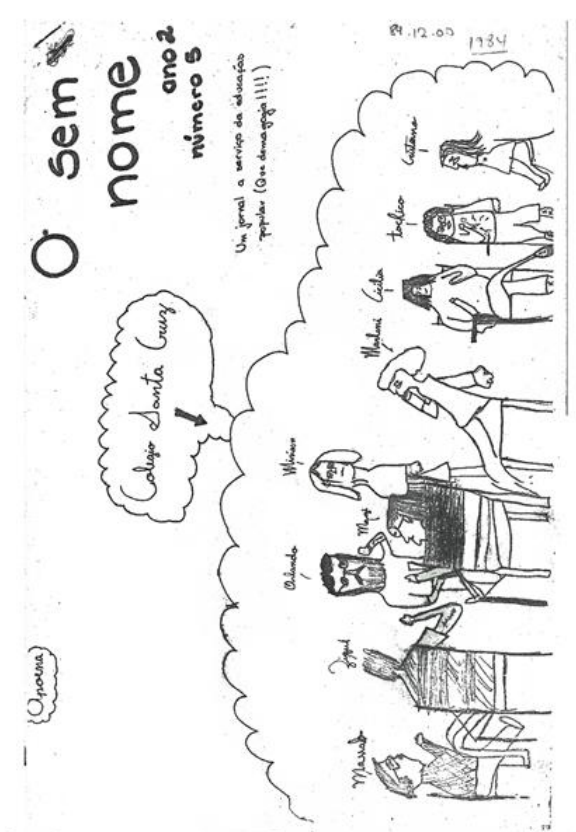
O (sem nome), nº 1, 1983



O ... (uma proposta de nome), nº 2, 1983



O Ainda sem nome, nº 3, 1983



O ...
Um jornal a serviço da
educação popular - quanta demagogia!,
2º ano, nº 2, 1984

A configuração estética era um misto de fanzine com os jornais da chamada imprensa alternativa da década de 1980 (AGUIAR, 2008), e cada número ficava sob a responsabilidade de um professor, que experimentava uma estética diferente, mas não assinava como editor e nem todos os textos são identificados com os nomes dos participantes. O conteúdo da dinâmica pedagógica, bricolado, buscava táticas que rompessem com as estratégias da educação formal, tanto no conteúdo com na forma. A área de Língua Portuguesa, por exemplo, questionava o modelo de Tyler (conteúdos, objetivos, avaliação e estratégia) para elaboração de planejamento por não registrar a participação dos alunos na aula “...Como transamos a participação do aluno?” (LÍNGUA PORTUGUESA. Xerete! nº 2, 1983), e então decidiram que cada professor tentaria novas formas de registros que contemplassem essa participação do aluno.

Era recorrente a referência à política ou à economia brasileira, mas sem articular diretamente com os temas pedagógicos. Como o *Manifesto do Comitê dos Professores Pró-Diretas*, endossado por 11 secretários de Educação (Xerete! 2º ano, nº 2, 1984). Caricaturas, como por exemplo, referentes ao movimento das Diretas-Já no final do

período da Ditadura. E a caricatura referente à inflação de 1984, mostrando o Ministro da Economia, Delfim Netto, depois das medidas recessivas de controle da inflação, que implicavam em diminuição do poder econômico do Brasil diante do acordo firmado com o Fundo Monetário Internacional (FMI). (Xerete!, 2º ano, nº 3, 1984,)

Figura 4:- Charges presentes no boletim



Legenda: o movimento em favor das eleições diretas para presidência, no final da Ditadura Militar. (Xerete! 1984, 2º ano, 4)

Legenda: Ao lado: referência ao acordo entre Ministro da Economia, Delfim Netto, e o Fundo Monetário Internacional, em 1983 (Xerete! 1983, nº 8)



Desse primeiro período do boletim, 1983 e 1984, o texto abaixo aparece formatado como um editorial, porém pessoal, na segunda página, e a autora Elisabeth Barolli, professora, indica o que gostaria que o boletim fosse, mas não se efetivou.

Resolvi chamar de pseudo editorial porque, na verdade, esse “editorial” é uma iniciativa minha e não da coordenação, já que eu me responsabilizei por essa edição..

Apesar do limitado tempo e do sufoco que assola os professores neste bendito final de semestre, achei que só juntar os relatórios e mandar rodar não era legal, precisava ter alguma palavrinha pelo período em branco. (Será que ninguém sentiu falta? Se sentiu, por que ninguém se manifestou? Será que nosso jornalzinho é perfumaria? Será que não tem cumprido seu papel? Será que não era completamente lido?)

Bom, prá mim o jornal sempre teve um grande potencial, não só pra gente se informar sobre o que acontece nas áreas e fases, mas também prá gente colocar artigos individuais, prá que as pessoas se conheçam mais. De repente alguém tá desenvolvendo algum projeto fora daqui e pode, através do jornal, contar alguma coisa prá gente, como aconteceu algumas vezes. O jornal poderia servir pra mandar recados, escrever aquele poema ou conto que você já tinha engavetado, prá Regina lembrar a gente de alguma coisa, e por aí afora, é só usar a imaginação. Mas essa diversidade (!) de temas ocorreu poucas vezes e posso até dizer que o jornal ficou um tanto quanto desinteressante.

Não sei explicar por que ele ficou sem aparecer esse tempo, ou melhor, eu tenho uma ideia, mas não queria falar sobre isso agora.

Queria pensar num jeito de fazer ele funcionar dentro daquele espírito que eu falei mais acima, e sei que prá isso acontecer, todo mundo tem que transar o jornal.

Talvez uma coisa que funcione é ter duas ou mais pessoas que sejam responsáveis pelas edições durante um semestre (...). Assim esses “editores” poderiam avaliar melhor como o pessoal tá sentindo o jornal, ir atrás das pessoas para arrumar artigos, transar melhor a diagramação, etc.

Acho que tá precisando de uma conversa entre a gente prá definir melhor o futuro do nosso jornal. (...) (*Xerete!*. 2º ano, nº 13, 1984,)

O *Xerete!* inicia sua publicação no mesmo ano da Deliberação CEE-SP 23/83. Essa deliberação apresentava duas características distintas. Exigiu a organização de *Planos de Cursos e Regimentos Comuns* — pautados, ainda, nos artigos da LDB 5697/7, no Parecer Valnir Chagas (CEB nº 699/72) e no Núcleo Comum (CFE nº 853/71)— que indicava a rigidez do currículo, da época da Ditadura Civil Militar. Diferente do Ensino Regular que contara com atualizações na década de 1980 — Resolução CFE 6/86 e Parecer CFE 758/86.

Mas essa deliberação, a CEE-SP 23/83, também assegurava o direito à flexibilidade.

Artigo 29 – Os mantenedores de estabelecimentos ou cursos de Ensino Supletivo poderão organizar Planos de Cursos e Regimentos comuns a alguns ou a todos os estabelecimentos e cursos por eles mantidos ou supervisionados, englobando, nesse caso, as normas de seu funcionamento, de forma a assegurar a unidade básica estrutural de suas redes, sem prejuízo da necessária flexibilidade de cada unidade. (CEE-SP. Deliberação 23/83)

A palavra flexibilidade deu margem a uma série de interpretações nos cursos paulistas de Suplência que podem ser acompanhadas pelos pareceres e indicações

produzidas pelo CEE-SP. A década de 1980 conheceu a proliferação de cursos supletivos mantidos por estabelecimentos particulares, em diversas modalidades. Pode-se observar a quantidade de convalidação de atos escolares que demonstram que as inúmeras irregularidades causava ainda mais descrédito para essa modalidade de ensino menosprezada como subproduto do ensino regular. Regularização da vida escolar porque professores lecionaram sem a devida autorização e déficit no cumprimento de todas as disciplinas, são exemplos dos documentos encontrados no arquivo da CEE-SP.

Entretanto a flexibilidade enunciada pela CEE-SP 23/83 também deve ser analisada no contexto do governo de Franco Montoro e de abertura política diante do fim da Ditadura Civil Militar. Época em que os governos estaduais de oposição à Ditadura promoveram reformas curriculares. O foco no currículo era justificado pela valorização dos conteúdos como instrumentos de transformação social (MARTINS, 2002). Nesse contexto era criticado o formato Tyler, Bruner e Bloom (BARRETO, 1995; INEP, 1993 e SAMPAIO, 2010) e os pressupostos do Núcleo Comum (CFE nº 853/71). E sem esquecer as expressões dos movimentos populares em prol da educação (SPOSITO, 1993). Assim, algumas escolas puderam encontrar um movimento de renovação pedagógica que procurou romper com o caráter compensatório do supletivo e procurar se associar ao movimento de resgate da Educação Popular (DI PIERRO, 2005).

O supletivo do Colégio Santa Cruz foi uma dessas escolas (HADDAD, 1982), mas com todas as suas peculiaridades, sua cultura (CANDAU, 2006). Nasceu do compromisso de um segmento da Igreja Católica— canadenses, com um olhar para o continente americano, não diretamente, mas com “... ecos de Puebla e de Medellín...” (Memória da EJACSC, 1995). Isto é, reconhecia a exclusão dos povos latinos americanos, mas não assinara a Encíclica do Concílio do Vaticano II, conhecida por divulgar a Teologia da Libertação.

Nesse sentido, também, na cultura da EJACSC (CANDAU, 2006) a coordenação e a direção da escola não impõem a fundamentação do seu currículo sem o trâmite do referendo coletivo, que procura incluir o saber e as expectativas do aluno.

A participação dos alunos

Abaixo segue o trâmite das discussões registradas no boletim, entre 1983 e 1984 sobre participação dos alunos na constituição do projeto político-pedagógico da EJACSC e, posteriormente, as discussões dos professores sobre o Plano Diretor.

Nos boletim de 1984 há descrições de como seriam realizadas as sondagens ou perfis, as 7ª e 8ª Fases decidiram elaborar um perfil dos alunos:

Elaborar uma pesquisa tentando caracterizar os nossos alunos (idade, expectativas em relação à escola, repetência, escolaridade anterior, em que fase ingressaram aqui, etc.) (7ª e 8ª FASES. X. Mar. 1984, 2º ano, nº2)

A composição atual da clientela interfere na escolha dos conteúdos da área. (MATEMÁTICA.X. 1984, 2º ano, número 3)

Em março de 1984, a proposta era constatar uma “sensação” de que a clientela estava mudando, em termos de composição e expectativas. Na reunião, relatada no boletim no 2º ano, nº 4, os professores do 7º e 8º termos avaliam os resultados da pesquisa, percebem naquele momento que um grupo em especial reflete “uma preocupação social e comunitária...”, portanto isso não deveria ser tão corriqueiro, visto que os professores destacaram essa observação. Outro fato que chama a atenção é a preocupação com o rigor científico da pesquisa, pretendiam confrontar as sensações dos professores com os dados da pesquisa “...procurando aferir a validade e os limites de cada uma destas formas de conhecimento.” (7ª e 8ª FASES. Xerete! 2º ano, nº 4, 1984)

No mês de agosto, os 7º e 8º termos decidem continuar o trabalho com o perfil e elaborar a devolutiva para os alunos. Além disso, planejam uma sondagem:

- Como conversar com os alunos sobre o teste; como aplicar; a volta dos resultados, que deve ser numa conversa individual;

Problemas com a auto-imagem após a testagem.

O melhor momento para aplicação seria na 9ªI, pois haveria a possibilidade de trabalhar essas habilidades com eles.

Este teste não envolve conteúdo.

Seria composto do seguinte: entendimento de instruções (orais e escritas); raciocínio lógico; capacidade de auto-organização na escrita (cópia, ditado, etc.) redação

(7ª e 8ª FASES. Xerete! 2º ano, nº 7, 1984)

Essa “...capacidade de auto-organização na escrita (cópia, ditado, etc.)” aparecerá como autonomia de aprendizagem nos boletins posteriores.

Paulatinamente essas descrições de procedimentos de pesquisa dos perfis desaparecem do Xerete! ficando subentendido que foram incorporadas à cultura da EJACSC (CANDAU, 2006), e passam a publicar brevemente os procedimentos de coleta, concentrando o texto nos dados e análise dos resultados para incorporação das informações nos planos.

Em outros momentos os perfis são discutidos com o conjunto de professores, como trecho retirado do relato da avaliação do trabalho do 2º grau:

O Zink achou que sua entrada no 1º I, serviu para adiantar o curso, aumentando dessa forma o conteúdo ensinado como um todo.

Da parte de Massao, acredita que, por ser o nível dos alunos muito baixo, seu curso não teve a pretensão de aprofundar ou esticar o conteúdo. Seu trabalho foi mais no sentido de mudança de postura e atitude dos alunos. Esclarecendo melhor: o curso teve como

objetivo principal o estudo de textos, cuja função era desenvolver nos alunos certa habilidade de leitura e compreensão de texto, senso crítico, método de estudo e por aí afora. (COLEGIAL. *Xerete!* 2º ano, nº 9, 1984,)

O 2º grau relata que sempre tivera como prática analisar as fichas cadastrais dos alunos (posteriormente chamados de prontuários) para indicar práticas na sala de aula. Mas, em 1984, fizeram algo diferente. Eles produziram um questionário com respostas abertas, tabularam os resultados e levaram para as salas de aula os resultados incidentes, representativos ou discrepantes para que os alunos “... tomassem conhecimento da sua realidade de forma generalizada...” E compartilharam no boletim para que os professores pudessem refletir sobre a pesquisa.

1ª Questão:

- Você acha que o curso de 2º grau vai lhe proporcionar algo na vida?

(...)

1º Condições materiais (melhoria de salário, emprego)

2º Melhoria de status quo (conseguir melhorar sua posição intelectual em seu convívio)

3º Escola como espaço social (...) lazer, relacionamento afetivo, etc.

2ª Questão

- Quais as suas pretensões em termos profissionais?

(...) a maioria pretende chegar a um curso superior. Alguns querem fazer curso técnico e outros, para subir na empresa. São raros os alunos que enfocam o assunto vinculando-se à realidade. As respostas ficam no plano da fantasia, como: “Quero fazer administração para fazer pós-graduação nos EUA”. É interessante observar que em algumas poucas respostas os alunos falam: “gostaria de fazer odontologia, porém é muito caro”. Nesse caso, acreditamos que a realidade se aproxima da resposta, porém, o aluno não responde a pergunta, ou seja, quais suas pretensões profissionais realmente.

Parece que os alunos não conseguem checar sua perspectiva profissional com as condições objetivas da realidade. Estamos começando a acreditar que o sujeito ainda crê em milagres. Por um lado, a sociedade abre uma brecha que o indivíduo ascenda socialmente (faculdades particulares), porém ele ocupa essa brecha criando uma fantasia. O que há de mais interessante é que no frígir dos ovos o supletivo se mostra importante para efetivar sua ascensão profissional, (...) sendo assim acreditamos que a “fantasia” do aluno deve servir para a gente como uma referência para poder conversar, abrir uma polêmica sobre essa situação, não negar nem revelar essa fantasia.

3ª Questão

- De que maneira a escola pode atender suas necessidades de vida?

Nesta questão a objetividade foi muito grande. (...)

1º lugar: bolsa de estudos, facilitar pagamento;

2º lugar: “me ensinado”, “me pondo na faculdade”;

3º lugar: questão informativa, educativa. (COLEGIAL. *Xerete!* 2º ano, nº 9, 1984)

O fato de estudar no Colégio Santa Cruz já era algo extraordinário para muitos alunos, fato que os professores acima não relevaram e, talvez por isso o espanto diante da resposta. Mas de qualquer forma o colégio aparecia para os alunos como o lugar de ascensão profissional. Outra questão é que o relator, ao sublinhar os pronomes pessoais “... me ensina, me pondo na faculdade...” deixa implícita a crítica que os docentes fizeram ao fato do aluno se considerar passivo no processo educativo. E a análise prossegue apontando a contradição nas respostas dos alunos:

4ª Questão

O curso que você está realizando corresponde à sua expectativa inicial? (só para o 2º e o 3º termo)

No geral os alunos acham que o curso corresponde (...). Essa insistência nas respostas positivas nos levou a refletir sobre o nosso curso, todos os professores têm consciência que o seu curso não prepara o aluno para o ingresso no curso superior. Por que será que o aluno está satisfeito? O seu sonho não é o ingresso na faculdade?

Aí pode haver uma centena de especulações, porém só nos permitimos fazer duas. Primeiro que o “lugar escola” é agradável, é um momento gostoso e as aulas estão acrescentando coisas novas para o aluno e, segundo é que o curso lhe garante a tal da ascensão na sua empresa, subindo de cargos, tendo mais facilidade no relacionamento com os colegas, etc. É nesse ponto, acreditamos, que deve ser feita a reflexão sobre o curso colegial. (COLEGIAL. *Xerete!* 2º ano, nº 9, 1984.)

Essa reflexão mostra as decisões coletivas dos professores para abordar seus conteúdos em sala. Mas, nem todas as pesquisas era eficientes, como eles mesmos deixaram relatado que descartaram a 5ª questão “...Para o que você acha que a escola vai servir você no futuro?...”, pois as respostas se assemelharam à 2ª questão. Ao terminar o questionário sobre as expectativas dos alunos em relação ao curso, os professores do 2º grau concluem “... que as grandes verdades em que acreditamos muitas vezes não passam de preconceitos ...” (COLEGIAL. *Xerete!* 2º ano, nº 9, 1984.).

A participação dos alunos na EJACSC, como uma prática social, acontece desde os primeiros tempos da escola e fora objeto de estudo de Haddad (1982). A organização de festas, os jornais produzidos pelos alunos (o Precário e, mais tarde, o Bom, Fácil e Barato), a rádio na hora do intervalo, a Semana Cultural, o Sábado Esportivo, o Show do Patinho Livre, as peças de teatro são formas de trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula nesses anos todos. A representação discente, introduzida pelos professores em 1975, teve vários formatos como assembleias, votações, reuniões com representantes ou reuniões com o grupo classe. Além do grêmio. Até 1983 os representantes participavam, junto com os professores da avaliação do curso, indicando suas expectativas, dificuldades e a relação o conteúdo e com os professores. Depois, esse formato perdeu força e esse processo foi captado pelo boletim desde seus primeiros exemplares.

Achamos que todo saldo positivo das reuniões de representação passadas se perdeu no tempo e que de certa forma teremos que começar tudo novamente (Haja...) Nesse sentido, achamos que durante a semana cada um de nós deverá comentar nas aulas como as reuniões com os representantes contribuíram para o nosso curso (cada professor deverá procurar um caso particular). Achamos também que esse enfoque deve se dar não de modo ostensivo (Como se a gente estivesse obrigando o pessoal a tirar representantes; aquele papo de cima para baixo, né!), mas sim de modo mais sutil, procurando mesmo, cavando uma deixa pra colocar a questão e o resto é jogo de cintura (Que precisa muito) (COLEGIAL. *Xerete!* nº 2, 1983.)

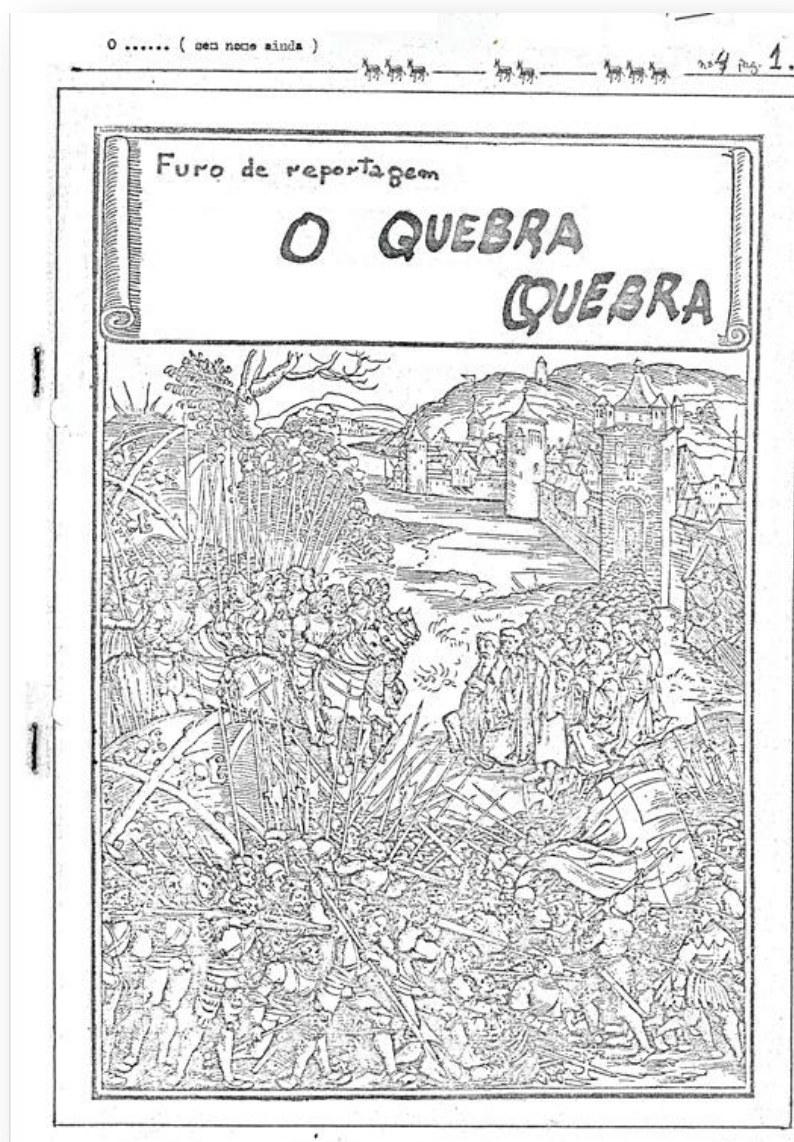
Os professores insistiam em mobilizar os alunos a participarem das discussões. No boletim posterior, os professores avaliam os resultados da reunião com os

representantes discentes “...Será que não é uma decisão nossa, imposta por nós aos alunos?” (5ª e 6ª FASES. Xerete!, nº 3, 1983.). Os professores relataram que consideravam a representação positiva para resolver enfrentamentos de impasses (aluno X aluno ou professor X aluno), discussões sobre autoritarismo (ou não) do representante, discussões sobre problemas da classe (indisciplina ou ritmos diferenciados de aprendizagem). Mas diagnosticaram que o representante só tinha função no momento da eleição e do levantamento dos problemas da classe e não em outras práticas sociais do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Eles solicitavam a reativação do Conselho dos Representantes em conjunto com os professores para refletir sobre quais maneiras o representante poderia se relacionar com a classe como as formas de atuação, as avaliações das reuniões com as classes e as atividades extraclasse — o 1º de Maio, a Festa dos Esportes e Festa Junina.

Há relatórios sobre a discussão dos alunos representantes com os professores, a redação indica que fora feita pelos coordenadores. De modo geral, os representantes apontaram as disciplinas que tinham mais facilidade ou dificuldade, a participação ou não de grupos de alunos. Dão conta de práticas em sala de aula, como “... o tempo de prova é insuficiente e correr menos com a matéria” e também “... não dá tempo de copiar a matéria da lousa...” (...). Mas também solicitavam práticas que, do ponto de vista metodológico, não condiziam com a proposta que os docentes do colégio tinham em mente, como por exemplo “...Sentiu-se falta do texto e questionário para exercício...” (...). Ou que o professor “...misturou-se as matérias nas provas...”, isto é ele trabalhara a gramática em conjunto com a literatura, o que os alunos consideravam desfavorável, e nos dias de hoje se espera que ocorra assim. Na aula de Biologia, os alunos não gostam que o professor “...devolva-lhes a pergunta, ou peça a outro aluno para responder...”. Os alunos da 4ª Fase solicitavam que aula de Português fosse separada de Estudos Sociais e que não misturassem os conteúdos de diferentes disciplinas. Já os da 3ª Fase pediam “... que a professora fosse mais agressiva...”. A 6ª Fase não gostava da matéria, pois “...perdeu muito tempo com mapinhas...”, essa mesma turma exigiam “... uma matéria mais concreta...” e “...não quer redação...”. A 7ª Fase pedia que eliminasse o uso de textos nas aulas de Português, pois queriam mais gramática. (Xerete! nº 4, 1983).

Esse boletim fora o único cuja ilustração da capa é articulada ao conteúdo. Ilustrada com a *Batalha de Aljubarrota*, era uma indicação sobre as batalhas em seu conteúdo. Tanto sobre a avaliação da representação dissente, como sobre o Quebra-quebra ocorrido no Largo 13 de Maio, em São Paulo naquele ano (FERREIRA, 2009).

Figura 5 - Capa do boletim 2º ano, nº 4, 1984 – Batalha de Aljubarrota



As solicitações dos alunos apresentavam formas conteudistas de ensino (BARRETO, 1995; INEP, 1993), um repertório que os alunos com escolaridade interrompida, que vieram de outras escolas com ensino tradicional, se reconheciam. As estratégias que os alunos criticavam eram justamente aquelas em que os professores procuravam criar situações que os alunos operassem com o conhecimento, no bojo do movimento de renovação curricular da época (MARTINS, 2002). Mesmo assim, os professores insistiram em manter a representação discente.

Foi constatado que a reunião de representação é tão fundamental quanto a reunião em classe, de forma que uma deve complementar a outra. Essas duas formas de participação ampliam a visão de escola, já que ela deixa de ser apenas aquele espaço onde só os professores tem o conhecimento e o aluno é apenas um agente passivo dessa instituição. (XERETE! 2º ano, nº 4, 1984)

O coordenador Orlando Joia, responsável por esse Xerete! aponta uma reflexão como se fosse um editorial daquele boletim.

PENSANDO ALTO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DISCENTE

(...) Neste semestre voltamos a forma antiga. Recebi / passei dados e impressões na reunião de representantes, mas o essencial teve de ser (re) discutido com a classe toda.

Não ignoro ou discordo que é importante apoiar e trabalhar para que tenhamos corpo de representantes de alunos atuante e forte.

A pergunta que se coloca é se o caminho é esse: centrando a função dos representantes na avaliação dos cursos.

Não reforçaria também ou mais a representação a existência de um conselho de representantes que fosse um fórum coletivo dos alunos desta escola? A área a ser fundamentalmente coberta pelo trabalho dos representantes não deveria abranger também as atividades extraclasse? Ou principalmente essas?

Observação: em nenhuma hipótese descartamos a possibilidade ou direito dos alunos através de representantes avaliarem os cursos. Isso seria inclusive desejável, desde que necessário. Apenas não teríamos a avaliação dos cursos como pretexto para o funcionamento da representação discente.

Que vocês acham? (ORLANDO. 2º ano, nº 4, 1984)

Ou seja, ainda que os professores considerassem o saldo positivo, a forma de representação discente ainda foi questionada.

Num boletim extra, sem número, datado do mês de maio de 1983, as 7ª e 8ª Fases apresentam outro discurso, pois diagnosticam que apenas perguntar para o aluno o que desejava aprender era insatisfatório, criticavam até a proposta de uma educação popular, mas também deixavam claro que não seria para acatar o currículo oficial.

Há necessidade de se repensar a escola agora. A proposta tradicional de educação popular precisa ser reavaliada.

A escola não é mais o único local de reflexão, como acontecia até há algum tempo, que o aluno adquira certas habilidades básicas certas informações.

A clientela da escola, neste momento vem à procura de informações básicas. Quanto mais jovem é o pessoal mais ele quer isso.

Mas reforçar conteúdo não significa lidar com os conteúdos dos currículos oficiais, não significa massacrar o pessoal com informações. É sim lidar com os conteúdos mais significativos para os alunos.

Proposta: em algum momento, ao longo dos termos, talvez entre 7ºI e 7ºII, fazer uma avaliação, que verifique, se o aluno pode ou não ir para frente. Esta avaliação serviria para indicar que habilidades devem ser mais trabalhadas nas diferentes fases e um instrumento para discutir com o aluno as suas próprias dificuldades. (7ª e 8ª FASES. Xerete! edição extra, s.d.)

Num boletim posterior, os professores colocaram em discussão a forma como poderia encaminhar a representação discente, já evidenciando que não se tratava de uma demanda dos alunos. Criticaram os resultados e a forma como fora realizada a avaliação dos cursos, no entanto foi consenso que a avaliação deveria ser feita.

A discussão passou pelas seguintes questões:

- Necessidade de desencadear o processo em função dos “ecos históricos”;
- Necessidade nossa e não dos alunos;
- Falta de um retorno que dê mais consistência ao processo;
- Não avaliação do processo de aprendizagem;
- Falta de um trabalho maior dos professores junto aos representantes e às classes;

- Dar mais um tempo para as classes discutirem sozinhas antes de se ver cara a cara com o professor.
 - Em relação ao Grêmio três questões foram importantes:
Desvincular o possível representante na avaliação do representante junto ao Grêmio;
Realizar a avaliação independente dele e que este capitalizasse politicamente o processo;
- A representação foi jogada para o Grêmio sem que o pessoal tivesse detido mais seriamente na questão. (GRUPÃO. Xerete!, 2º ano, nº 7, 1984)

Reunidos em fases/termos, durante os Conselhos de Classe, cada grupo tomou decisões que expuseram nesse Xerete!

2ª a 4ª Fases: escolher um dia em que estão presentes vários professores. Entrar na classe, colocar a questão, dar um tempo para o pessoal discutir e voltar, os professores todos juntos para discutir com a classe;

5ª e 6ª Fases: esperar a reunião de representantes (que não ocorreu). Dar um tempo para a classe discutir se quer a avaliação e como deve ser feita;

7ª e 8ª Fases: consultar as classes, pretendendo que surjam novas propostas. Ver se querem ou não realizar a avaliação;

Colegial: esperar a manifestação por parte dos representantes, já que uma boa parte do pessoal do Grêmio está no Colegial. (GRUPÃO. Xerete!, 2º ano, nº 7, 1984)

No grupo das 7ª e 8ª Fases a reunião registrar as seguintes reflexões:

As experiências mostram que a avaliação é muito mais rica quando é feita antes dos alunos terem as suas notas na mão, já que o seu significado está diretamente relacionado com o estar indo bem ou não. É difícil que levanten os pontos positivos, que avaliem o curso.

Será que a gente não deveria dirigir a discussão, por exemplo, montando um questionário como o que achamos que deve ser avaliado?

- Esperamos muito politicamente dos alunos e por isso não vemos um avanço no seu comportamento diante dessa avaliação;
- Eles podem saber o que precisam em termos de conteúdo, mas não saber formalizar, têm sensibilidade para saber que o conteúdo que aprendem não é suficiente, não é tudo o que precisam;
- Eles podem ajudar a gente na forma de trabalhar. Mas as respostas não vão ser dadas por eles;

A questão de Português

É a exigência dos alunos que faz com que determinados conteúdos apareçam no programa, ou não? (análise sintática, por exemplo). Eles não sabem o que aprender, mas sabem que tem determinados conteúdos que precisam saber, na medida em que passam na escola, e também pensando no futuro. (7ª e 8ª FASES. Xerete!, 2º ano, nº 7, 1984)

Ou seja, detectaram que a opinião dos alunos era relevante. No entanto, as mudanças curriculares não se pautariam apenas na demanda dos alunos, pois a exigências dos alunos não deveriam determinar os conteúdos. Ainda que tenha sido registrado como indagações, o modo como o texto desse boletim fora redigido, indicava que a resposta seria negativa.

No ano seguinte, os professores deixaram claro que não convocariam os alunos para a eleição do Grêmio, que esse movimento deveria partir dos próprios alunos.

O quadro no dia da reunião de sábado, 10/03, era o seguinte:

A primeira assembleia do Grêmio, aquela que não houve, do ponto vista do corpo docente, foi difícil de ser encaminhada: muito professores não concordavam com a maneira da Diretoria do Grêmio convocar e preparar essa assembleia.

Informações provenientes de alunos apontavam para a existência de lacunas no processo eleitoral: falava-se na inscrição de uma terceira chapa, uma mesma pessoa participando de duas chapas, o cabeça de uma das chapas não havia avisado da assembleia que não houve, não havia data marcada para as eleições.

Os alunos da diretoria e/ou das chapas concorrentes solicitavam a abertura de um novo espaço para outra assembleia.

Nessa reunião de sábado tirou-se como posição que, se os alunos quisessem fazer uma outra assembleia, no espaço da escola, se organizassem, elaborassem um calendário eleitoral e apresentassem as chapas; se não, fizessem um espaço próprio.

Quarta, 15/03, reunião da Coordenação (inclusive Vera) com Judas Tadeu, Sérgio, Jorge e Janete. A data da eleição dependia da data do debate, desmentidos os boatos de nova chapa e de participação dupla de aluno.

Colocamos a questão da desorganização do processo eleitoral, transmitimos a posição tirada no sábado, demos nossas opiniões sobre essa maneira de encaminhar a assembleia.

Os alunos citados não abriram mão de fazer assembleia convocada no momento da realização. Diante da nossa previsão de que muitos professores não topariam sequer convocar / mandar os alunos para a assembleia, por discordar deles, nesses moldes, os alunos propuseram-nos consultar os professores; eles, os alunos, entrariam nas salas para convocar em lugar dos professores que não o fizessem.

Fizemos uma reunião na hora do recreio ... A posição dominante era a seguinte:

Abrimos as duas primeiras aulas de terça-feira, como solicitado, mas não vamos convocar os alunos; o Grêmio faz isso. (...) Aguardaremos! (Xerete! 2º ano, nº 3, 1984.)

A assembleia ocorrera em março de 1984 e fora considerada positiva, do ponto de vista da coordenação, conforme um recado escrito a mão no mesmo boletim. Também apresentaram os professores e alunos que comporiam as comissões para a organização das atividades extras, a saber: Festa junina, 1º de maio e Festa dos Esportes.

Assuntos sobre grêmio e eleição de representantes discentes desapareceram do boletim. A prática social dos alunos ficara associada ao que fora proposto anteriormente (Xerete! nº 4, 1983), isto é, às atividades extraclases. As avaliações dos cursos pelos alunos ficaram a cargo dos próprios professores em suas disciplinas e questões mais abrangentes ou mesmo casos individuais a cargo da coordenação e da direção.

A prática social discente desde então é associada ao planejamento das festas e nas atividades da Pastoral (como a participação no dia sete de setembro, na cidade de Aparecida, no interior de São Paulo, no Grito dos Excluídos, promovida pela Pastoral da EJACSC). As demais atividades foram didatizadas. Isto é, passam por estratégias pedagógicas, como elaboração de roteiros para debates sobre eleições ou temas da fase/termo ou ciclo, palestras, ou sondagens e avaliações diagnósticas.

A tática, pautada na Educação Popular (AGURTA et AL, 1984 e BRANDÃO, 1983), perdera espaço para dar lugar (DE CERTEAU, 1988) às atividades ligadas à escolarização (HADDAD e DI PIERRO, 2000). O currículo da EJACSC abarcara as demandas dessas práticas sociais associadas às disciplinas e posteriormente à interdisciplinaridade.

A gestão coletiva

O referendo coletivo demorava demais para efetuar a sistematização dos planos de ensino, na avaliação do próprio coletivo. Ao mesmo tempo, os professores questionavam qual seria o poder da coordenação para indicar o que seria premente na produção desses planos (Xerete! 2º ano, nº 2, 6, 7, 10, 11 e 14, 1984). Exigiam, inclusive, que a ata da reunião da coordenação também fosse compartilhada no boletim, o que ocorreu apenas uma vez. A função da coordenação era eletiva, por dois anos. Paulatinamente a coordenação conquistara maior poder de decisão para elencar os temas que norteariam os planos de ensino. Esse poder era respaldado não apenas pela eficiência nas estratégias de consulta aos planos dos professores, às sondagens, às entrevistas com professores e alunos (posteriormente cotejado com análises dos perfis dos alunos e dados de movimentação escolar), como também referendados por se transformarem em reflexões acadêmicos.

Na década de 1980 mudara o perfil do professor, diminuía o trabalho extraclasse, os professores procuravam outras formas de engajamento político ou até mesmo acadêmico. Como também em relação às divergências sobre a concepção de EJA dentro da própria EJACSC, como nos informa um Xerete! produzido uma década depois.

Este trabalho extraclasse, voluntário, começou a entrar em colapso, como era de se esperar, mais ou menos em 1978. Um dos fatores foi a diminuição da disponibilidade, tanto de professores como de alunos, dependia muito da “militância” e voluntarismo”. (Xerete! nº 86, 1993)

Esse voluntariado foi constatado como algo excepcional, já na década de 1980.

A coordenação irá pesquisar e aprofundar alguns pontos obscuros (com assessoria voluntária do Cristiano e do Luiz); retomar a proposta elaborada pelos professores do 5º e do 6º termos, fazer uma proposta mais acabada e publicar no “O SEM NOME”. (Xerete!. 2º ano, nº 4, 1984)

Também aparecem recados relacionados à postura da categoria diante do sindicato dos professores, como o recado abaixo:

“SUA CARTEIRA PROFISSIONAL NÃO TEM UM CARIMBÃO DO MINISTÉRIO DO TRABALHO? Tem? Então tome vergonha, vá ao Sinpro, leve a sua carteira, a carteirinha do MEC, seus documentos, seus documentos pessoais ... Desconto em folha, como o diabo gosta. (BETH e ORLANDO. Xerete! nº 2, 1983.)

Na década de 1980 os salários dos professores da EJACSC era algo entorno de 40% do valor do professor que lecionava durante o dia na mesma instituição e o engajamento político não era o mesmo que fora na época da fundação. Mesmo remuneradas, as reuniões pedagógicas não tinha quorum. Nos dois primeiros anos do boletim são recorrentes indicações sobre as faltas e atrasos, como estas: “A Fase, para

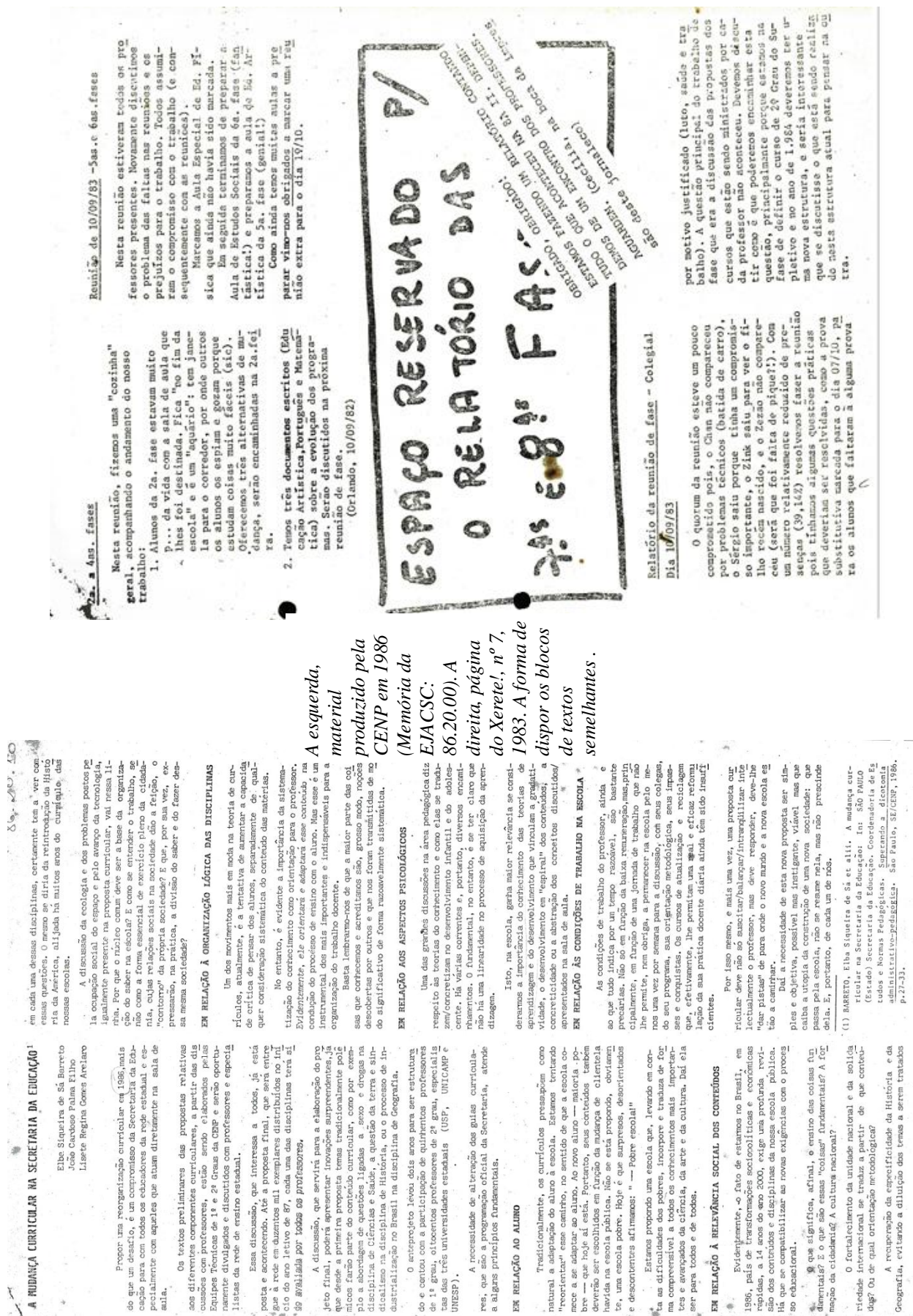
não ter mais atraso, contratou um conjunto de músicos para acordar cedo um de seus coordenadores...” (5ª E 6º FASES. Xerete! nº 2, 1983.). “Com todos os elementos presentes começamos a nossa reunião pontualmente atrasados meia hora.” (COLEGIAL. Xerete! nº 2, 1983.). Lecionar à noite era uma segunda atividade dos professores, e ainda é para boa parte desse segmento do magistério no Brasil, que diante de outros compromissos se ausentavam com frequência nas reuniões de sábado de manhã.

O processo de construção dos Planos de Curso

A exigência da construção dos Planos de Cursos e Regimentos Comuns do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz foi alvo de queixas e interpretado, às vezes, como uma burocracia dissociada da prática pedagógica. Lembrando que os planos deveriam ser concebidos em consonância com a grade curricular do Núcleo Comum (CFE nº 853/71). Essa construção reexaminou conteúdos norteadores dos *Guias Curriculares* (SÃO PAULO, 1973), com as reflexões sobre métodos e objetivos expressos nos *Subsídios para Implementação dos Guias Curriculares* (SÃO PAULO, 1977). Mas, também, é possível reconhecer reflexões advindas das discussões acadêmicas e de textos preliminares sobre a universalização e a socialização do saber que levasse em conta a realidade e a experiência dos alunos que desembocaram, nas *Propostas Curriculares* (SÃO PAULO, 1986), no nível estadual. Há registro da chamada para participação do *II Congresso Estadual de Educadores*, em outubro de 1983, cujo tema fora o ensino público e gratuito (tiveram dois subgrupos, Ensino Supletivo e Alfabetização de Adulto). Criticaram a ausência do sindicato dos professores no evento, com sarcasmo “...curiosamente, o nosso SINPRO não está.” (Xerete! nº 7, 1984). Esse congresso desencadeou uma série de mudanças curriculares que desembocaram nas *Propostas Curriculares* (SÃO PAULO, 1986), promovida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP),

A consonância com a reorganização dos currículos, na década de 1980, pode ser observada até pela configuração estética dos textos no boletim, daquele período, com as devidas bricolagens, marca do boletim.

Figura 6 - Comparação com material da CENP



E, ao conceber esses planos os professores questionavam se o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz se reconhecia na aquisição do saber vinculado ao projeto de transformação social advindo da Educação Popular (AGURTA et AL, 1984 e BRANDÃO, 1983), visto que as lógicas que motivaram a ação dos movimentos sociais populares em prol do direito à educação da década de 1980 (SPOSITO, 1993) não eram as mesmas da EJACSC.

E se não comportasse dimensões suficientes, ainda é necessário lembrar que tudo isso ocorria dentro de uma escola particular que ampliara o atendimento, durante o dia no Ensino Regular, das camadas mais abastadas da sociedade.

Por dois anos, o boletim mostrou as táticas e estratégias (DE CERETEAU, 1988) de transformar o curso a partir das decisões das áreas e das fases/termos, sem perder de vista o referendo do protagonismo dos alunos.

Os desdobramentos e os rumos que cada professor dera a discussão sobre a construção dos Planos de Curso e o Regimento Interno no período de 1983 a 1985 são relevantes para a história da EJA no Brasil. Ao ler essas propostas e identificar os sujeitos que produziram essas falas, revela diferentes concepções de educação, EJA escolarizada, críticas ao Núcleo Comum (CFE nº 853/71) e, até, o não reconhecimento da sua identidade nas propostas de Educação Popular.

Desde o boletim número 3, há chamada para “... homogeneizar os planejamentos, por área, visando a construção de um plano diretor deste curso supletivo —10 anos!” (Xerete! nº 3, 1984). A estratégia era relato e discussão em grupos divididos por áreas durante todo aquele ano. O núcleo duro do currículo, o Núcleo Comum (CFE nº 853/71), estava presente, cada professor examinava a prática a partir de sua disciplina, e muitas vezes pelo seu modo particular de observá-la, mesmo dentro das áreas não havia consenso.

Apenas no segundo ano, ao compararem a produção coletiva do saber nos cursos de 5º e 6º termos e de 7º e 8º termos, o questionamento da identidade do Curso Supletivo do colégio aparece relatado, com a participação de todo corpo docente. Porém, o resultado fora apenas a identificação das diferenças, os professores concluíram que haveria ênfase no trabalho em grupo, nos dois primeiros termos, em oposição ao que chamaram de “...valorização da autonomia intelectual...” (XERETE! nº 11, 1984) nos termos finais do 1º grau, autonomia entendida aqui como sinônimo de prontidão.

Relataram que os alunos se queixavam de não receber tanta atenção no 7º como recebiam no 6º termo. E discutiram a abordagem no diferentes segmentos.

A professora, hoje aposentada, que a pesquisa identificou como sendo Miriam Fousek Cavalheiro⁵ explicou seu trabalho e foi assentido pela maioria.

(...) antes a proposta prioritária da área era o trabalho em grupo. Mas não conseguia dar conta do conteúdo, o que gerava frustração e insatisfação, por não ter feito nada. Não dá para desenvolver trabalho em grupo o tempo inteiro. Comecei a dar ênfase ao conteúdo, descuidando da dinâmica do grupo.

“... o curso ganhou mais seriedade...”

“... o aluno ter instrumentos para ter certa autonomia intelectual.”

“A questão do conteúdo é básica, respeitando a expectativa deles.”

No 7º termo “... roda na classe para ver o que vai discutir com eles”

“há casos de regressão...”

“...meu conteúdo de 5º e 6º termo muito é difícil e sinto que o trabalho em grupo está fazendo avançar o conteúdo.

“... a expectativa de que ele (o aluno) está muito tempo fora da sala de aula, necessita de um período de adaptação. Por isso o trabalho que era um pouco mais individual era preciso. O aluno de 7º I está mais adaptado ao ser aluno. O nível de exigência é diferenciado. (...) o aluno não cresce muito porque não tem leitura fora da sala de aula, e por isso medir a sua capacidade de crescimento é difícil (MIRIAM. Xerete! nº 11, 1984).

Havia professores que não consideravam que existia relevância na produção coletiva dos alunos:

“...quando se fala que a ênfase é de autonomia intelectual, no meu trabalho cobro do aluno, a produção individual dele. Trabalho em grupo não influi na nota. O aluno tem que produzir ele mesmo.” (TOPA. Xerete! nº 11, 1984)

Mas a maioria admitia, como a professora Marlene Gardel⁶, que o tempo que aluno estava na escola fazia diferença na adaptação para o trabalho no coletivo.

O aluno do 7º termo está mais adaptado ao ser aluno. Cobrança maior de conteúdo não empobrece a parte de trabalho com eles. O aluno não cresce muito porque não tem leitura fora da sala de aula, e por isso medir a sua capacidade de crescimento é difícil (MARLENE. Xerete! nº 11, 1984).

Como a professora Bel, que a pesquisa identificou como a professora Maria Isabel Vidigal Bueno de Almeida reconhecia que o trabalho nos termo/fases iniciais era mais dinâmico e que das 6ª ao 8ª estavam mais atrelados ao currículo. Apresentavam como dilema cumprir com o que determinava o Núcleo Comum (CFE nº 853/71) e as práticas sociais que consideravam significativas.

“... quando penso no trabalho, penso em como me adaptei. O aluno define muito o curso da gente. O trabalho de coletivização é um contraponto ao trabalho até 4º termo que é superindividual. A adaptação ao trabalho em grupo é sempre trabalhada. A gente vê o trabalho intelectual com tudo isso junto.

Educação é algo mais complexo, além do currículo. O aluno aprende mais quando o intelectual não é prioritário. A questão curricular é pesada, é um padrão que é de fora. Usa-se um jeito intelectual de dar aula. Nisso o aluno se perde.(BEL. Xerete! nº 11, 1984)

⁵ A professora tivera atuação missionária junto ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) com o buscando a articulação entre aldeias e povos, na luta pela garantia do direito à diversidade cultural.

⁶ Tutora no curso Gestão Escolar (2010/11) com orientação de TCC e fora Diretora Técnica de serviço e coordenadora de Educação Ambiental na CENP/SEE, entre 1989 e 1996. Especialista do curso de Gestão Escolar (2011/12) para Diretores da rede pública estadual de São Paulo- REDEFOR – USP. Fonte: LinkedIn

Associaram, como a professora, as dificuldades de cumprir o currículo às carências dos alunos em relação ao saber acadêmico.

(...)

Existe uma questão de limite intelectual que é muito difícil a gente lidar com ela. Quando se procura formas diferentes, usa-se formas de contornar as dificuldades intelectuais. Quanto mais para cima, mais é o grau de dificuldade. O aluno continua com uma estrutura mental com a qual a gente precisa lidar. A forma que tem que aprender é outra. (Idem)

Cris, ou Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi⁷ propunha o rompimento com o currículo proposto pelo Núcleo Comum (CFE nº 853/71):

Senti na fala da Bel algo que conflita com o que o 7º e o 8º vem trabalhando. O padrão de cultura do aluno não é o nosso parâmetro a ser mantido. A escola deve passar formas de se virar no mundo. Para nós está mais ou menos claro que deve proporcionar ao aluno um relacionamento mais desinibido com a cultura livresca. Só que hoje acho que para se alcançar isso é necessário romper com os guias curriculares de forma bem mais radical. Tinha uma sensação de frustração no 7º e 8º. A prática não acompanha porque não entendia que se dava pela assimilação de conteúdos formais. (Idem)

A fala do professor estava em consonância com o movimento que ocorria em São Paulo no início dos anos 80, em função da reformulação dos *Guias Curriculares* (SÃO PAULO, 1975) em vigor desde os anos 70.

A professora Penha, ou Maria da Penha Bertoldi Youssef⁸, assinalava:

Há uma questão anterior à técnica usada pelo professor que é a sua postura dentro de sala de aula. É fundamental garantir o espaço de participação do aluno qualquer que seja a técnica usada. Em relação ao “passar o conteúdo...” (PENHA. Xerete! nº 11, 1984)

Outra professora, Cecília, ou Anna Cecília Copelli⁹ que também indicara sua visão sobre a questão da identidade do 2º segmento do 1º grau:

Antes a ênfase do trabalho não era tanto o conteúdo. Os alunos tinham uma postura ruim em relação ao curso, achavam que não tinha conteúdo e que aprendiam pouco. Agora dou ênfase maior para o conteúdo, mas sempre com muita participação do aluno durante as aulas e nos trabalhos em grupo. A questão da autonomia intelectual é muito importante, nunca respondo diretamente a pergunta durante um trabalho, mas dou “pistas” para que ele consiga resolver sozinho. (CECÍLIA. Xerete! nº 11, 1984)

Outros professores vão opondo conteúdo e participação, bem como trabalho individual e coletivo. O diretor Sergio Haddad, apontou a descontinuidade no curso em toda mudança de bloco, considerava a passagem do 6º para 7º a mais traumatizante, visto que havia muita desistência de alunos novos no 5º e no 7º.

⁷ Graduado em Física pela USP, 1979, mestrado em EHSP / PUC-SP, 1987 e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, 1992. Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atua na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, principalmente nos seguintes temas: política educacional, história da educação, reformas educacionais, formação de professores e educação de adultos. Fonte: Currículo Lattes

⁸ Não foi localizado um currículo Lattes ou indicações de carreira acadêmica, no entanto a professora é autora de livros paradidáticos de Ciências pela editora FTD e também de um significativo projeto de educação ambiental para adolescentes em situação de risco para a extinta FEBEM em 2003.

⁹ Até o momento professora de Física do Colégio Bandeirantes e autora de diversos livros sobre Física pela EDUSP.

Há ciclos na escola de deixar passar ou não alunos. E o espaço de trabalho disso são as áreas. Nessa reunião não avançamos na estratégia. A questão da relação afetiva professor aluno é fundamental. (HADDAD. Xerete! nº 11, 1984)

Os referenciais de leitura que aparecem nos boletins desse primeiro período refletiam sobre o papel do pensamento acadêmico e a Educação Popular. No primeiro boletim, em 1983, um deboche em relação a Snyders (), indicava a pouca relevância das ideias do autor, como forma de superar os dilemas enfrentados no Curso Supletivo.

Tem gente com vontade de discutir “Pedagogia Progressista” do George Snyders. Procura-se outros interessados. A redação somente não sabe quem está interessado, para que os interessados possam procurar esta gente. (Xerete!, nº1, 1983)

Apareceram algumas sugestões de leitura de Piaget e Paulo Freire, mas sem desdobramentos (Xerete! nº 3, 1984). No segundo ano, o boletim passara a contar com textos que diziam “.... respeito ao nosso *metier*.. (...) Textos do pessoal da casa têm prioridade. Primeiro, porque são melhores mesmo. Segundo, porque a gente somos (sic) um supletivo narcísico” (Xerete! 2º ano, nº 3, 1984). Apenas Roncari (1984) escrevera. Os demais, Zanetti (1980), Agurta et al. (1984) e Brandão (1983), eram externos, foram lidos e debatidos pelos professores. Levantaram a “...possibilidade de ler textos técnicos, que apresentam uma visão do que deve ser a escola hoje, para que ela sirva para “desimpipinar” algumas questões”. (7º e 8º TERMOS. Xerete!. 2º ano, nº 9, 1984), mas não houve continuidade.

O último boletim, desse primeiro período, apresentava na capa um texto provocativo e sintomático do silêncio que se seguira na publicação entre 1985 e 1989.

No entanto, não é preciso combater esse único tirano, não é preciso anulá-lo; ele se anula por si mesmo, contanto que o país não consinta a sua servidão; não se deve tirar-lhe coisa alguma, e sim nada lhe dar; não é preciso que o país se esforce a fazer algo para, contanto que nada faça contra si.

Portanto são os próprios povos que se deixam, ou melhor, se fazem dominar, pois cessando de servir estariam quites; é o povo que se sujeita, que se degola, que, tendo a escolha entre ser servo ou ser livre, abandona sua franquia e aceita o jugo; que consente seu mal - melhor dizendo, persegue-o.

(...)

Para que todos os homens, enquanto tem algo de homem, deixe-se sujeitar, é preciso um dos dois: que sejam forçados ou iludidos... iludidos por si mesmos.

(trechos selecionados por Elisabeth Barolli do livro Discurso da servidão voluntária de Etienne La Boétie, para a capa do Xerete! 2º ano, nº 14, 1984)

O Plano Diretor de 1985

Entre 1985 e 1990 não existiram boletins, mas não significou um lapso na produção de textos de reflexão dos docentes. Os relatórios continuaram a ser produzidos e a leitura dos mesmos exigiria outra metodologia de análise. Para essa pesquisa, apenas se restringiu a constatação da existência dos mesmos sem, contudo, se deter nos meandros da análise. Pontualmente alguns relatórios foram consultados, especialmente àqueles que fazem balanço semestral, consciente que os embates que os constituíram ou mesmo grandes projetos criativos estão lá, silenciosos nas gavetas do arquivo. A pesquisa desse período ficou a restrita à produção de um grande relatório de atividade extraclasse (COORDENAÇÃO. *Retrospectiva-85*. In. *Memória da EJACSC*, 1985) que aponta detalhadamente a dinâmica desse tipo de atividade, própria da cultura da escola (CANDAU, 2006). E, também, à reformulação curricular de 1986 (Planos de ensino – 1986. *Memória da EJACSC* 86. 24.51)

Ficamos sabendo em 1991 que o Plano Diretor, proposto em 1983, fora concluído em 1985 (ORLANDO. *Xerete!* 1991, nº 32). O relatório de 1985 (COORDENAÇÃO. *Retrospectiva-85*. In. *Memória da EJACSC*, 1985) dá algumas pistas sobre o fim do boletim. Apontaram questionamentos sobre a necessidade de redimensionar o curso em função da regulamentação em relação faixa etária mais jovem e crise econômica e a diversidade de perspectivas em relação ao processo de redemocratização, e, além disso, o próprio corpo docente se transformara:

Durante um período de planejamento conturbado, que acabou se prolongando do final do ano passado ao início desse, e onde todas essas questões se somaram às problemáticas diminuições de aula, à inesperados pedidos de demissões e admissão de cinco novos professores (...)(ORLANDO. *Xerete!* 1991, nº 32).

Os professores do 1º Grau apresentam os planos das áreas, com textos introdutórios evocando temas problematizadores. Nesses planos, há bricolagens que buscavam dar identidade ao curso supletivo. Porém, formatados em Bloom, Bruner, Skinner e Tyler (BARRETO, 1995; INEP, 1993 e SAMPAIO, 2010), ou seja, no formato considerado tradicional — objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações.

Educação Física foi a única área que evidenciava a Educação Popular como identidade do curso:

(...) deve ser adaptada e informalizada (sic). Os seus objetivos serão mais imediatos, as atividades mais espontâneas, recreativas e socializadoras (...) vivenciar experiências esportivas e participar de eventos de lazer e de recreação, auxiliando-o para uma melhor vida social e intelectual.(...) reforçando e acrescentando no trabalho de educação popular que tem por objetivo a formação do indivíduo como um todo, para uma participação mais ativa na sociedade (...) (EDUCAÇÃO FÍSICA. Avaliação da área. In.. *Memória da EJACSC*, 1985)

As áreas de Ciências e de Estudos Sociais fizeram uma introdução, analisando o que se transformara na concepção de cada uma das disciplinas entre os anos de 1974 e 1985, além de quadros com conteúdos de todos os anos pesquisados. Indicam que nos primeiros anos os planejamentos reproduziam o programa oficial do Ensino Regular, com listagem imensa de conteúdos de conhecimentos pouco encadeados, e depois passam a buscar identidade, diminuindo a quantidade de conteúdos. No **Anexo 1**, há a reprodução dos quadros da área de Estudos Sociais, abaixo a análise da área de Ciências.

Percebe-se com certa clareza que a partir do programa inicial os cursos passam por uma experimentação da propriedade dos conteúdos em relação às fases. Buscava-se uma adequação entre o desenvolvimento escolar dos alunos com as habilidades exigidas pelo conteúdo desenvolvido. Ao mesmo tempo buscava-se adequar o desenvolvimento dos alunos através das habilidades originadas pelos conteúdos trabalhados. (...) nota-se que o conteúdo é, em certos casos uma estratégia para se chegar a caracterizar nossos alunos. (...) Adicionalmente em função da origem dos nossos alunos (...) visa aproveitar a vivência do migrante nordestino ao focalizar e refletir sobre a Caatinga e a Floresta Amazônica, tratando também de assuntos bastante concretos. (...) o curso não vem dando conta da vivência do método científico. (...) alguns aspectos que embora pertinentes ao Curso como um todo, gostaríamos de salientar que também não temos resposta. Lidar com grupos por vezes bastante heterogêneos (a quem atender?), avaliação, dificuldades dos alunos que não são tratados ao longo do curso. (CIÊNCIAS. *Análise do trabalho na área no período de 1974 – 1985*. 85.24.21 Memória da EJACSC)

Essa área indica que os conteúdos aproveitavam a vivência dos migrantes nordestinos e eram “adicionalmente” (sic) acrescentados ao planejamento. Dessa forma, evidencia a adaptação dos programas oficiais, adicionando elementos e não constituinte do plano.

Estudos Sociais iniciara o relatório com uma autocrítica em função da ausência de projetos:

A área de Estudos Sociais nunca se pautou em um projeto específico. Havia, em determinados momentos, uma listagem de conteúdos ou conceitos básicos e, a partir deles, ficava a cargo do professor a estruturação de seu programa(...)

(...) as mudanças nos cursos (...) não levavam a mudanças radicais de enfoque, mas sim a um ajustamento e a um aprofundamento dos conteúdos. (...) o trabalho com conceitos abstratos (...) só são bem compreendidos quando aplicados em uma situação concreta.(...) O objetivo da área é levar o aluno a atender o que é o Brasil hoje, o que é o momento histórico que se vive, estabelecendo relações entre a sua história pessoal e social e compreendendo as suas diferenças regionais (...) com modéstia, pretendemos que, no mínimo, os alunos consiga se posicionar diante dos fatos atuais e que nenhum fato é isolado de um determinado contexto. (...)Nesse momento de reestruturação do curso será necessário fazer uma redução do conteúdo tal como ele vem sendo desenvolvido para permitir a entrada de novos conteúdos.

Há algumas possibilidades:

1. Cortar conteúdos não nucleares
2. Acelerar alguns conteúdos (tratá-los de forma mais expositiva).

Em qualquer um dos casos coloca-se a questão: quais são os conteúdos nucleares?

(ESTUDOS SOCIAIS. *Área de Estudos Sociais*. 85.24.23)

As propostas de Estudos Sociais envolviam o remanejamento dos conteúdos das disciplinas, a oposição entre concreto e abstrato oferecia a tônica da escolha dos conteúdos. As palavras “... acelerar...” e “... cortar...” (Idem) indicavam que não rompiam com os conteúdos dos *Guias Curriculares* (SÃO PAULO, 1975). E mesmo a expressão “... levar o aluno a entender...” (ESTUDOS SOCIAIS. Área de Estudos Sociais. 85.24.23) associada a uma condução ao conhecimento, pouco indicando questões operatórias.

As outras disciplinas não fizeram o mesmo. Português que passara o ano anterior discutindo o formato tradicional dos planejamentos, ainda apresentara planos de transição para nova estrutura no mesmo modelo tradicional e com reajustes de conteúdo. Era um silêncio, toda a riqueza das discussões ficara ausente o que sugere que não havia consenso entre o grupo sobre a psicogênese da escrita, naquele momento. Matemática, em poucos momentos, deixara registradas as questões sobre o curso, a necessidade de reformulação das provas de classificação para ingresso de novos alunos, tomou mais espaço nos relatos do boletim. Apresentaram o plano identificando os conteúdos remanejados do semestre anterior. O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz continuara a reproduzir partes o currículo do Ensino Regular e como a área de Ciência expressara “...adicionalmente...” acrescentara conteúdos em função do público migrantes nordestino.

1.3.Relações com outras experiências de educação de jovens e adultos

Como afirmado na Introdução, discutir o currículo escolar significa uma ação política, uma forma de expressar crítica e criar formas de resistência e ações políticas (GOODSON, 1997). No contexto do final da Ditadura, para o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz implicava em discutir as relações sociais que se estabeleciam no interior da escola a fim de diminuir desigualdades sociais (MARTINS, 2002).

Naquela época, José Carlos Barreto e Vera Barreto, responsáveis pelas primeiras experiências de Educação Popular, com base no Movimento de Educação de Base (MEB), no pensamento de Paulo Freire, fora do Recife, na cidade de Osasco, foram à EJACSC, para refletir com os professores da EJACSC sobre a Educação Popular (*Memória da EJACSC*, 1983).

Muitos dos professores que participaram dessa primeira fase continuaram envolvidos com a Suplência, e mais tarde com a EJA, porém em outros contextos cujos currículos Lattes indicam a opção pela carreira acadêmica ou pela produção de livros

didáticos e paradidáticos. E, o mais expressivo para a história política da EJA no Brasil, a atuação de professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) era intensificada na participação do Governo Sarney, em 1986.

O CEDI tem origem, na época da Ditadura em 1974, dentro do Movimento Ecumênico no Brasil que reúne principalmente as igrejas históricas do protestantismo (Luterana, Metodistas, Episcopais e Presbiterianas). Responsável por diversos projetos ligados ao ecumenismo, meio ambiente, direitos humanos, sindicatos, povos indígenas e a educação popular. Sujeitos como Carlos Rodrigues Brandão, Leonardo Boff, Paulo Freire e Rubem Alves faziam parte desse movimento. Como também os dois diretores da EJACSC, Sérgio Haddad e Orlando Joia e os professores Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, Regina Hara, Rita de Cassia Monteiro Espinosa, Helena Henry Meirelles, Maria Isabel Vidigal B. de Almeida, Sonali Bertuol, Vera Maria Masagão Ribeiro. E a eles se somara, mais tarde, Maria Virgínia de Freitas, Maria Clara Di Perro e, na década de 1990, Cláudia Lemos Vóvio.

Na época do Governo Sarney, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Lei nº 5.379/67), dera lugar à Fundação Educar (Decreto nº 92.374/86), quase 20 anos depois, fomentando iniciativas municipais e organizações da sociedade civil, dentre elas o CEDI, com autonomia para definir projetos político pedagógicos no atendimento às séries iniciais do 1º grau.

A vitória de partidos de oposição na década de 1980 desencadeou relações distintas com a Suplência. No âmbito estadual, os governos se detiveram na reestruturação do Ensino Regular, havia poucos supletivos estaduais (DI PIERRO, 2005). Iniciativas transformadoras da suplência foram evidenciadas nas prefeituras, constituídas por esses partidos de oposição. Educadores envolvidos com a Educação Popular, interrompida pela Ditadura, elaboraram uma nova proposta de escola baseada na demanda popular e voltada aos interesses de pessoas excluídas econômica e socialmente, em âmbito municipal (HADDAD, 2009).

Os professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, associados ao CEDI, que acompanharam projetos político-educacionais dedicados à alfabetização de adultos, atuavam em assessorias que visavam a discussão sobre a concepção, o apoio metodológico, a formação de professores e a produção de material didático, com base na experiência realizada no colégio. Eles associaram a psicogênese da escrita

fundamentada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky ao trabalho de Paulo Freire.

Para além do instrumental imediato de assinar o nome e melhorar de emprego, obtendo um diploma, pode haver, e quase sempre o há, a intenção de partilhar o saber socialmente acumulado nas diferentes áreas (HARA, 1992).

Osmar Fávero descreveu parte do processo que envolveu esses professores do Colégio Santa Cruz que atuaram em Xapuri, Acre, no trabalho de alfabetização de adultos, ligado ao CEDI, na década de 1980.

Nos anos de 1980, foi retomada a produção de material didático para a educação de jovens e adultos comprometida com os movimentos sociais. Em 1982, a equipe de educação popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – precursor da Ação Educativa –, coordenada por Sérgio Haddad, por solicitação do Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia, elaborou o Conjunto Didático Poronga, para alfabetização de homens e mulheres que viviam e trabalhavam no seringal Nazaré, município de Xapuri, no Acre, ação inserida no bojo de um projeto de desenvolvimento econômico, social e de educação popular. O trabalho foi feito com o Sindicato dos Seringueiros de Xapuri, encabeçado por Chico Mendes, e seu título refere-se à lamparina que os seringueiros da Amazônia usam na cabeça quando saem, na madrugada, para fazer extração do látex. O conjunto é composto de três cadernos: Português, contendo uma cartilha e exercícios complementares, Matemática e Orientações para o monitor. Em 1983, por solicitação do MEB de Caruari, em cujo território a ocupação principal era extração da borracha, foi feita uma adaptação do Poronga para o município de Japuri: Poronga – Edição Juruá. Essa colaboração deu origem a outro conjunto para o Solimões, intitulado O ribeirinho, também coordenado pela equipe de educação popular do CEDI e em colaboração com o MEB. Tem a mesma estrutura do Poronga: um volume para Alfabetização, outro para Matemática, ambos complementados pelos respectivos Cadernos do Monitor. Embora todos esses materiais se confessem tributários de Paulo Freire, a rigor, baseiam-se apenas no levantamento vocabular previsto no sistema de alfabetização e nos temas geradores. No entanto, apresentam estrutura programática próxima do interessante Programa Didático Mutirão, preparado pelo MEB em 1965 e usado nas escolas radiofônicas. Observe, no entanto, que essas afirmações são provisórias, pois esses conjuntos didáticos ainda não estão convenientemente analisados. (FAVERO, 2007)

Os trechos sublinhados anteriormente remetem a duas questões. Primeiro, o tipo de agência que encomendara o projeto (ALLEGRETTI, 2002) tinha finalidade de inserção no mercado (SOUZA, 2011), distinta da concepção do CEDI. E segundo, como o próprio Favero (2007) assinalara ele situara a origem do material, mas não o analisara para identificar até onde iriam as diferenças citadas por Hara (1992), que implicavam na relação com a psicogênese da escrita.

Outra experiência de Suplência fora relatada no Xerete!. Em abril de 1984, os professores recebem a visita de um educador identificado como Leo, da cidade de Ibirité, parte da grande Belo Horizonte. Esse tipo de relato demonstra o engajamento político-pedagógico de professores do Colégio Santa Cruz. Ouviram o relato do educador, analisaram e em seguida discutiram a própria identidade do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.

Em Ibitaré, durante muitos anos, foi desenvolvido um trabalho com a associação de moradores dos vários bairros da cidade e que depois de um tempo se constituiu em uma Federação de moradores. Durante as eleições de 1982 esta Federação teve uma influência fundamental na escolha do novo prefeito que, depois de empossado, atendeu muitas de suas reivindicações, uma delas, escola de ensino supletivo. O trabalho de Ibitaré vem se desenvolvendo de uma maneira seriada, abrindo-se uma turma por semestre e, estando hoje com classes até 7ª série. São três escolas: duas nos bairros e uma na sede. Até hoje não conseguiram autorização para fornecimento de certificados aos concluintes pois o Conselho Estadual de Educação só autorizou duas escolas até hoje. No princípio desta experiência nós demos uma mão na organização do trabalho. O Sérgio foi várias vezes acompanhar a implantação das escolas e um grupo de professores (Vera, Cecília, Luiz, Lúcia e Penha) estiveram lá para dar uma mão na organização curricular. As escolas são financiadas pelo MEC, através de um de seus programas e os recursos estão prometidos até julho de 1985.

Questões que eles vem sentindo atualmente:

Alunos muito jovens frequentando o curso, já não ser caracterizado como um curso só para adultos;

Ansiedade dos alunos com relação ao fato de não haver certificado e portanto estarem condicionados ao exame do Estado ou aos dos Centros de Ensino supletivo.

A conversa foi interessante no sentido em que nos identificamos com muitas das questões que eles passaram e vem passando, como o fato de entender a escola como espaço social, de ver que as características dos alunos tem mudado, etc. (Xerete! 2º ano, nº3, 1984)

O companheiro Léo de Ibitaré, que a pesquisa identificou como sendo o doutor Leônicio José Gomes Soares, orientado pelo doutor Miguel Arroyo, analisou essa proposta de escola para adultos trabalhadores em sua dissertação de mestrado, assim como Haddad, Soares é referência nacional em estudos sobre EJA:

A estrutura do curso de baseou na do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz de São Paulo, adaptando-se às necessidades e às condições de existência em Ibitaré.

A escolha dessa estrutura se deu pelo fato de ser a que mais correspondeu às funções de escola de adultos indicadas pelas associações; que possibilitassem um ensino de boa qualidade, em médio prazo, ajudando as pessoas a despertarem para a realidade social.

Foi montado um Curso Supletivo noturno, com duração de dois anos, divididos em quatro fases sequenciais de seis meses.

A cada início de semestre, ingressam novos alunos, que, ao chegarem à escola, fazem uma prova de sondagem (avaliação escrita) com questões de todas as matérias. São critérios indicadores da fase que o aluno cursará: o resultado da sondagem, a última série cursada e o tempo que ele ficou fora da escola.

O currículo escolar é composto basicamente de cinco disciplinas:

Ciências Biológicas, Físicas e Químicas;

História do Brasil e Geral;

Geografia do Brasil e Geral;

Língua Portuguesa e

Matemática.

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira estão inseridas no programa de História.

A carga horária de todas as matérias é a mesma: 4 aulas, num total de 20 aulas semanais.

O funcionamento do Curso se dá de segunda a sexta-feira, de 19h30 às 22h20, com dez minutos de intervalo, com quatro aulas diárias de 40 minutos. (SOARES, 1987)

Em seguida o pesquisador descreve a importância da participação dos alunos nas atividades extraclasse, indicando a escola com espaço social e para tanto respalda sua

análise nas afirmações de Haddad (1982) ao descrever essas atividades.

Se a experiência da alfabetização de adultos se transformara abrindo espaço para a hipótese da escrita necessária para compreender a relevância do saber do aluno adulto (HARA, 1992). O currículo baseado no Núcleo Comum (CFE nº 853/71) pouco se transforma, é o núcleo do Ensino Regular em forma de suplência que ainda estava em pauta, na experiência compartilha entre o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz e Ibirité.

Existem estudos indicando o papel do neoliberalismo na condução das políticas em relação aos currículos, enfocando a relação entre as municipalidades, a intermediação de agências e de ONG e os currículos prescritos pelo Estado. Popkewitz (1997), por exemplo, utiliza o conceito de regulação social para identificar a função do currículo no período. As escolas se adequariam para elaborarem os procedimentos fecundos para atingir conteúdos exigidos em exames propostos pelo Estado, mediada por agências que atuam via municipalidades. As escolas incorporavam as chamadas minorias no currículo escolar e propunham formas de desenvolver uma autonomia cidadã, um corpo dócil (FOUCAULT, 1990) que se sujeitasse a opressão sem necessidade de coerção (POPKEWITZ, 1997). Se por um lado Popkewitz (1997) tem razão em afirmar que o Estado procura realizar a regulação social através do investimento em currículos, segundo Goodson (1997) essa mudança curricular não se dá num bloco de determinações prescritivas, opera de modo dinâmico semeando novos padrões de tradição.

Ao analisar a política brasileira em relação à EJA, é correto afirmar que o Estado procurou intensificar a regulação social através dos currículos. Porém, durante meados da década de 1980 e de 1990, também existiram vários governos municipais progressistas, inspirados pelo Movimento de Alfabetização (MOVA) criado por Paulo Freire, a frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante a gestão da prefeita Luiza Erundina. Esses municípios desenvolveram programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, contando com a participação da sociedade civil, resgatando o ideário do MEB, interrompido pela Ditadura Civil Militar. O modelo do MOVA foi implantado em governos municipais e estaduais principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. Como esse modelo envolvia entidades e movimentos sociais, fortalecera a demanda por EJA no âmbito da sociedade civil e uma série experiências educacionais. Portanto, as municipalidades não agiram todas em bloco,

apenas por imposição do Estado brasileiro. Por pressão da sociedade, municípios progressistas encamparam a responsabilidade política por atender jovens e adultos, oferecendo principalmente a alfabetização. No entanto, pouco se dedicaram a continuidade de estudos que decorreria a certificação do 1º e 2º graus. Aliás, nem o Estado, nem as municipalidades.

A certificação do 1º e 2º graus (a terminalidade) continuava como atribuição do Supletivo, normatizado pelos CEEs. No caso de São Paulo, intensamente acompanhados pelos Conselheiros Lionel Corbeil, diretor do Colégio Santa Cruz, e Bahij Amin Aur, representante do Sistema S (Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Social do Comércio - SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC). E, ainda atrelado ao Núcleo Comum (CFE nº 853/71) associando a Suplência à profissionalização.

No âmbito internacional, Ribeiro (1998), professora do Colégio Santa Cruz, relacionou seu trabalho ao projeto de pesquisa sobre o analfabetismo funcional, promovido e coordenado pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC) e empreendido em cooperação por sete países latino-americanos: Paraguai, Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, Venezuela e México. A professora afirmava que

Em sociedades complexas, o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas nas quais se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade de práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas. Por outro lado, garantir um patamar comum de habilidades e atitudes com relação à linguagem escrita é sem dúvida um fator fundamental de coesão nas sociedades complexas, de igualdade de oportunidades e de ampliação de possibilidades comunicativas, graças às quais cada pessoa se apropria e se enriquece com a diversidade que é própria da cultura. (RIBEIRO, 1998)

Para a autora era necessário superar projetos políticos pedagógicos que visasse apenas atendimento às séries iniciais do 1º grau, articulando “... mecanismos de continuidade dos estudos, preferencialmente visando à continuidade da escolaridade obrigatória.” (RIBEIRO, 1998)

Capítulo 2 – Xerete! e a História da EJACSC

2.1. Busca de nova identidade

A volta do boletim

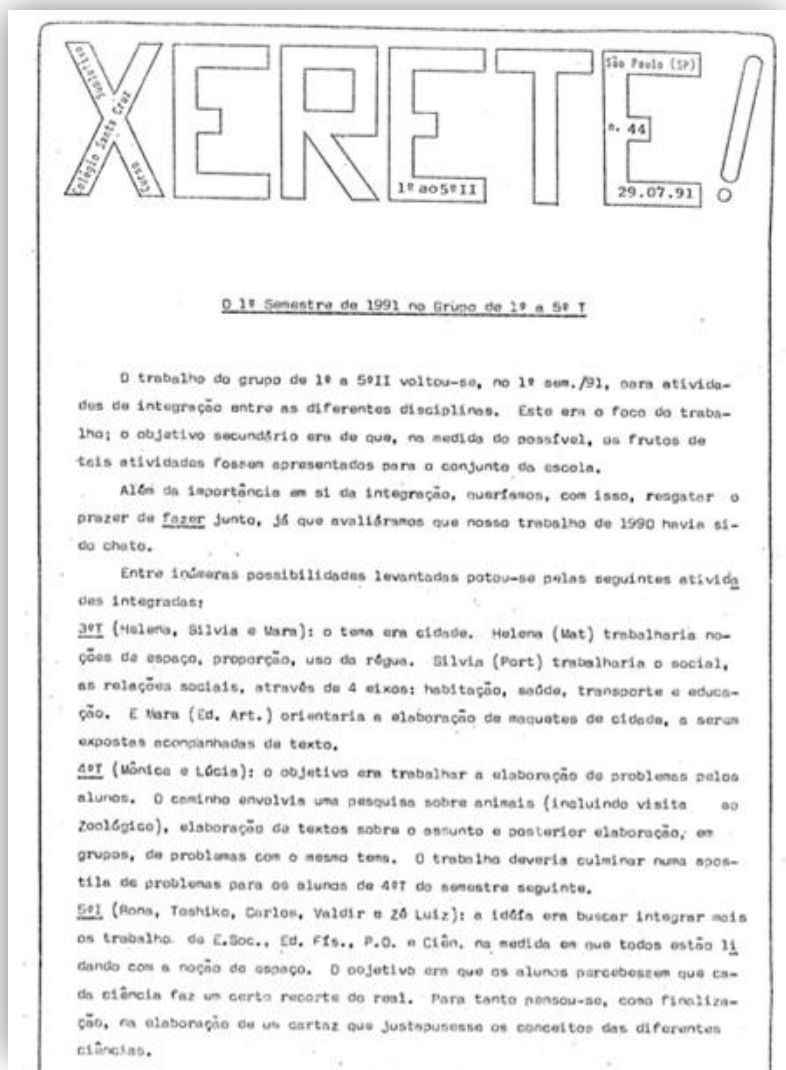
Paulatinamente, a partir de 1990 com a estruturação do cargo de coordenação, Xerete! abrigou o relato da observação das aulas e a análise dos planos de ensino com a finalidade de construção do Plano Diretor. Depois, a consulta por meio de questões elaboradas a partir da leitura dos planos e registro das repostas dos professores. Apontamentos de grupos de trabalho (GTs), de seminários e várias sistematizações.

A partir de 1990, a Direção descentralizou a administração da EJACSC criando a Coordenação Geral. O boletim que teve tantos formatos entre os anos de 1984 e de 1985 ressurgira em 1990, por iniciativa da coordenadora Maria Virgínia de Freitas, a Magi. Esta, com a finalidade de manter a cultura do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz (CANDAU, 2006), ou seja, mobilizar o trabalho coletivo de professores e dos alunos, resgatara a tática do boletim utilizando a continuidade da numeração encerrada em 1984 e batizando-o como Xerete! Ficando à cargo da secretaria da escola a datilografia e a publicação, conferindo a homogeneidade estética do boletim.

Do número 15 ao número 32, a coordenadora Magi produziu 11, num total de 17 boletins. Inclusive o número 16 é dobrado, ela reeditou com o título *Minha versão*, pois o primeiro número 16 fora escrito pela coordenadora Maria Clara Di Pierro. E ela considerou-o incompleto, reescrevendo-o.

Outro dado que chama a atenção é que nos Xerete! produzidos a partir de 1990 não há erros gramaticais, além do professor que escreve, o texto é revisado e há a gráfica ou a secretaria que datilografa os textos. É um padrão único, uma assepsia estética, blocos monolíticos de textos que procuravam deixar o mais claro possível a informação comunicada. Os boletins de 1983 e 1985, ao contrário, continham alguns erros de concordância e os conectivos também apresentavam alguns problemas. Deve-se lembrar de que o boletim produzido entre 1983 e 1984 era datilografado e editado diretamente pelo professor que articulava a configuração estética ao conteúdo escrito, com pouco tempo para revisão e edição. E o leitor deveria ter familiaridade com as discussões do curso supletivo para depreender o contexto.

Figura 7 - O Xerete! nº 44 de 1991, exemplo do formato com maior tiragem



Legenda: Essa formatação permaneceu do número 15 ao 73, ou seja 58 boletins, produzidos entre 1990 e 1991 com o mesmo formato.

Em 1990, o objetivo era começar a pensar na reformulação do Plano Diretor de 1985 reafirmando identidade do curso e, ao mesmo, tempo tentando identificar o que mudara desde aquela época. Isto é, o quanto se distanciara da Suplência, concebida durante a Ditadura e da Educação Popular, almejada na década de 1980, na constituição da nova estratégia.

(...) a 'coordenação se propôs a levantar a memória do curso durante este semestre, não a partir de 1900 e nada, mas tentar registrar como o curso vem caminhando nos últimos 2 ou 3 semestres. Isto será feito a partir das conversas individuais que deveremos ter. O sentido deste trabalho não é somente para fins do arquivo. Ao que tudo indica, ainda não faz parte da história do termo um processo sistemático de avaliação coletiva, quer das linhas metodológicas, quer dos vários conteúdos ensinados. Estamos apostando que a sistematização do trabalho de cada um, em particular quanto à relação método/ conteúdo poderá auxiliar a compreender qual é o "barato" do curso (...), como ele vem se modificando e como poderá se modificar. (COORDENAÇÃO. Xerete!, 1990, nº 16)

Nosso Plano Diretor apresenta no capítulo "Apresentação Geral das Áreas" uma introdução que é um termo de referência de cada área. Esses documentos foram fruto de um processo coletivo de sistematização, mas em muitos casos já foi superado e seus autores originais não estão mais conosco. (ORLANDO. Xerete! nº 32, 1991)

A coordenação, composta por Maria Virgínia de Freitas (2º ao 5º termo), Gilberto Pamplona (6º ao 8º termo) e Maria Clara Di Pierro (2º grau), foi autora do Xerete! (nº 15 ao 31, 1990) produzindo relatos feitos por ela sobre as práticas de sala de aula dos professores confrontadas entre si e com leitura de planos de ensino, entre 1990 e 1991.

Na leitura dos Xeretes do 1º grau, até as divergências e trâmite cotidiano são expostos permitindo identificar as práticas do cotidiano, quase que um trabalho etnográfico, como estrangeiro observando de fora o que ocorria nas aulas dos professores. Os Xerete! do 2º grau eram concisos, limitando-se a indicar os acordos resultantes das reuniões de cada área ou termo, definindo o objetivo do grupo.

Ficamos sabendo que período anterior fora conturbado “... 35% dos professores saíram do primeiro para o segundo semestre...” (Xerete! nº 107, 1993). Supomos que fora em função do distanciamento da proposta de Educação Popular, do engajamento de educadores em esferas mais amplas do que a escola e, também a carreira acadêmica.

Formas de identificar quem são os alunos e o que pensam

Como é da cultura da escola (CANDAU, 2006) procurar formas de reconhecer o alunato e de que forma suas experiências e desejos são contempladas pela proposta político-pedagógica do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, o Xerete! continuou com a prática de identificar o perfil dos alunos.

Há, por exemplo, um boletim com 12 páginas (Xerete! nº 29, 1990), sobre a avaliação dos professores do 1ª a 5ª termo feitas pelos alunos. A diferença entre alunos novos e alunos da casa são observações recorrentes nos boletins. “... Conversamos que, em geral, os alunos novos apresentam maior traquejo escolar, por outro lado, “nossos” alunos mostram-se mais disponíveis para pensar, com menos vícios.” (MAGI. Xerete! nº 30, 1990). A coordenadora fazia referência aos alunos que entravam nos termos/fases mais adiantados, caracterizado como escolarização fragmentada (JOIA, DI PIERRO e RIBEIRO, 2008 e FREITAS, 1982).

Outra atividade recorrente é criar estratégias de receptividade dos alunos, na primeira semana de aula, para que estes se manifestem em relação ao curso, faz parte da cultura da EJACSC (CANDAU, 2006). Posteriormente mais quatro boletins traziam avaliações discentes, também, mas feitas pela coordenação sem o envolvimento da representação discente, como fora na década de 1980.

No segundo semestre de 1990, o Xerete! incorporara outro tipo documento que já era produzido pelo colégio, o perfil sociocultural. Este, elaborado pelo professor Oswaldo Suzuki fora feito com o intuito aprofundar o conhecimento dos hábitos e costumes dos alunos mais jovens que passaram a frequentar a escola.

Quadro 3
Reprodução de tabela com perfil dos 7ª termos (duas classes) 50 alunos

Reprodução de tabela com permissão dos 7 termos (duas classes) de alunos										
Ocupação										
doméstica	Aux. de escr./ recepci. / secretária		comerciante		boy	diversos		manuais		Em branco / errado
12%	30%		6%		4%	14%		12%		20%
Sexo										
Masculino	Feminino									
54%	46%									
Idade										
15 a 18 anos	19 a 22 anos	23 a 26 anos	27 a 30 anos		Acima de 30 anos			Sem respostas		
36%	34%	18%	6%		8%			2%		
Fins de semana										
pago*	Parque passeio	trabalho	Esporte	Estudo	Viagem	Namoro	Casa	Cursos	outros	Errado branco
16%	10%	4%	12%	12%	2%	6%	16%	6%	16%	2%
Tempo de refeição (em minutos)										
10 a 30		40 a 60		70 a 90		100 a 120		Em branco		
14%		48%		6%		8%		18%		
Tempo gasto no transporte (em horas)										
Até 1 hora e meia		2 horas e meia		Acima de 3 horas			Em branco			
52%		14%		20%			14%			
Meio de Transporte **										
A pé	Ônibus	Metrô	Trem		Carro		Moto		Em branco	
16%	80%	2%	6%		18%		2%		2%	
Sobre leitura				Sempre	Às vezes	Nunca	Errado / branco			
Costuma ler jornais				32%	60%	4%	4%			
Costuma ler revistas				32%	62%	4%	2%			
Costuma ler livros				16%	54%	24%	6%			
Utilização da biblioteca				16%	52%	26%	6%			
Sobre escrita, cálculos e estudo				Sim	Não	Errado / branco				
Utilização da escrita no trabalho				54%	34%	12%				
Escrita na vida pessoal				56%	28%	16%				
Cálculos no trabalho				64%	24%	12%				
Estuda fora do horário escolar				70%	28%	2%				
Estuda com outros colegas				32%	68%	-				
Pessoas que ajudam no estudo				44%	54%	2%				
Planeja o estudo				34%	54%	12%				
Como você anota as aulas										
Copio a lousa		Copio a lousa e o que o professor fala				outros		Errado / branco		
22%		60%				6%		12%		

*Cinema, restaurante, bar, salão de dança / ** há inconsistência dos dados, pois muitos alunos marcaram mais de uma opção.

Fonte: KAPA. Xerete! n° 31, 1990.

Fora detectado que mais de 50% estavam dentro desse novo perfil. O objetivo era caracterizar “...a clientela...”(KAPA. Xerete! nº 31, 1990), unificar a metodologia no 7º termo, visando a integração das áreas, e elaborar uma proposta global desse segmento do 1º grau. Além de oferecer o perfil dos alunos daquela época, a tabela indica, para o leitor hoje, as expectativas dos professores em relação aos alunos sobre como anotar as aulas. Não há indicação de registro de conclusões, de perguntas ou de hipóteses, por exemplo. Para alunos ingressantes é difícil confiar no próprio registro.

Trabalhar com a expressão das sensações dos alunos para possibilitar a integração também era válido, como desenhos de perfis em tamanho natural para registrar dentro desses perfis realidade e ficção. (Xerete! nº 24, 1990). Ou psicodramas que forneciam dados sobre as condições de mobilidade dos alunos da EJACSC. (Xerete!, nº 85, 1992)

Outra forma de conhecer o alunato foi feita pela área de Ciências da EJACSC, porém esta enveredou pelos caminhos da epistemologia genética (PIAGET, 1983) e questionou se era necessário respeitar as etapas do desenvolvimento cognitivo ou entender as formulações advindas do senso comum ou da realidade vivida como erro. Ou, ainda, se tratavam de concepções alternativas ou modelos de interpretação. Em 1990, os professores se propuseram a realizar essa investigação no curso supletivo. O professor Dirceu da Silva sintetizara as conclusões da área. Eles propuseram a aplicação do teste de Raven, traduzido pelas professoras pesquisadoras Magda Becker Soares e Maria das Graças de Castro Bregunci, para saber quais operações os alunos do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz de um determinado termo/fase já teriam construído.

Para tal, estudamos o teste de Raven (...), o qual é constituído de 42 questões, do tipo “free-culture”, isto é, que não implica em conhecimento prévio de quem responde. Após a leitura deste teste a área chegou ao consenso de que mesmo sendo questões, não técnicas, é necessário “traduzirmos” os termos mais complexos para outros do universo cultural dos nossos alunos, sem comprometer a qualidade do teste.(...) A Leda e a Luciana vão fazer a leitura do teste e relatar possíveis dificuldades na construção do texto.(Dirceu. Xerete! anexo do nº 53, 1990)

Abaixo, o professor Dirceu da Silva relata os estudos do grupo de professores:

O pensamento lógico-formal instala-se no indivíduo entre 11-15 anos, ou seja, o indivíduo tem condições biológicas, nessa idade, para desenvolver um pensamento hipotético-dedutivo.

No entanto, a ação do meio é definitiva nesse desenvolvimento. Muitos adultos não conseguem um pleno desenvolvimento do pensamento formal, apresentam certas lacunas.

Foi apresentado o resultado obtido por Nelio Parra em uma pesquisa feita com universitários que mostrava um desenvolvimento bem maior em alunos dos Cursos de Física, Biologia e Matemática, se comparados com alunos das licenciaturas de Ciências Humanas e Letras.

O pensamento hipotético-dedutivo caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de formular hipóteses, testá-las, separar variáveis, combiná-las, analisá-las em conjunto ou suas relações.

Dáí se pode pensar que um trabalho em Ciências com a preocupação de exercitar o aluno em procurar identidades, negações, descobrir relações recíprocas ou correlações entre os dados em análise, favorecerá seu desenvolvimento lógico-formal.

O teste aplicado por Parra foi analisado ligeiramente. Sua linguagem pareceu inadequada ao aluno do Supletivo. O teste consta de 42 itens para os quais não se exige conhecimento prévio, mas sim uma capacidade de concentração no trabalho intelectual, além de compreensão de vocabulário.(DIRCEU. Xerete!, 1991, nº 53)

Foi extremamente ambicioso dar continuidade ao projeto, haja vista os resultados do perfil elaborado, pouco tempo antes pelo professor Kappa. A quantidade de respostas em branco ou erradas poderiam alterar significativamente o resultado da aplicação do teste.

Popkewitz (1997) apontara que as reformas educacionais da década de 1980, nos Estados Unidos, se pautavam numa psicologia construtivista, onde os alunos seriam estimulados a construir caminhos individuais de aprendizagem, em que todos percorreriam os mesmos passos. Partindo do princípio do inatismo, em que a todos seria ofertado condições iguais para o livre desenvolvimento de suas capacidades. Havia professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz que enxergavam essa pesquisa com desconfiança, sem o repertório de Popkewitz (1997), mas criticavam o excesso de preocupação com as habilidades em concepções que reforçassem a ideia de inatismo.

As pesquisas sobre construção do conhecimento foram associadas ao sociointeracionismo e à prática de professores do supletivo do colégio que as relacionavam à Educação Popular. A bricolagem da Suplência. A pesquisa prosseguiu com apoio da professora Marta Kohl de Oliveira e os resultados, apresentados na 22ª Reunião da ANPEd, são considerados referência na EJA (OLIVEIRA, 1999).

Esses confrontos relatados de práticas e avaliações das aulas e cursos sondagens e perfis eram debatidos nos diversos segmentos do curso. Somos informados pelos dois Xeretes posteriores que foram momentos de muita tensão.

Num balanço de fim de semestre o Xerete! registrou as impressões dos professores dos 6º a 8º termos a respeito do trabalho. O que chama a atenção é a tensão entre direção e professores, mas não aponto de identificar quais foram os problemas enfrentados. “... comparado à situação do ano passado, o astral melhorou em relação com a direção, foi mais transparente e tranquila...” dissera o primeiro professor, em seguida outro também faz análise semelhante “... a respeito das rugas passadas, a poeira baixou devido a conversa com o Orlando favorecendo o trabalho...”. Outro professor que retornara à escola, explica e contemporiza “... a respeito da direção teve

uma boa impressão. Sentiu empenho e uma postura positiva em discutir e ouvir o grupo de professores. Ressalta que as divergências percebidas são salutares e nos fazem aprender a viver mais.”. Mais incisivo, um professor afirma que “... o termo acertou “em cheio” as questões com a direção...”. Outro indicara que apenas no final a situação tinha melhorado “...terminamos o semestre com um pique melhor...”. Teve também quem assumisse ficar de fora “...sobre as discussões com a direção, ficou como observadora pois achou que não devia se meter nesta estória...”. E o último professor a dar depoimento sobre as tensões indicara que “... a situação parece estar mais clara.” (GIBA. Xerete! s.n, 1990)

Em busca da sistematização, a pulverização de abordagens

Em fevereiro de 1991, o espaço do Xerete! é utilizado para a abertura do semestre, difere dos demais por ser prescritivo, ao evidenciar as tarefas que cada grupo estava envolvido e propor como “... prioridade do trabalho coletivo...” (ORLANDO. Xerete! nº 32, 1991) a reformulação do Plano Diretor.

O Xerete! começara a ser incorporado como estratégia do curso supletivo. Porém, por outro lado, surgiram novas táticas na sequência que o sucedeu.

O objetivo era contribuir para “...visibilizar as diferenças de enfoque e de metodologia que convivem nas áreas e buscar, se não unificá-los, pelo menos explicitá-los e debatê-los.” (ORLANDO. Xerete! 1991, nº 32). Isso realmente aconteceu, a visibilidade e o debate. Começara a profusão de assuntos nos próximos 40 exemplares do Xerete! (nº 33 ao 73, 1991 e 1992) constituído de táticas dos professores para evidenciar suas concepções de educação.

A homogeneidade estética permanecera, mas não de seu conteúdo. Nessa época o Xerete! teve vários autores, individuais ou em grupo. Professores, coordenadores e o diretor escreveram seus próprios Xerete! Os boletins do 1º grau, divididos em dois grupos (1º /2º ao 5º termo e 6º ao 8º /9º termo) mantiveram o projeto embrionário de não ser convencional na redação, eram táticas para trocar experiências sobre qual educação se desejava para o curso supletivo. Já os do 2º grau eram informes gerais e sínteses de reuniões sobre os avanços e limites da reformulação do Plano Diretor.

Os Xeretes eram encadeados, mesmo que a sequência numérica entre os boletins não mantivesse uma sequência de assuntos, visto que cada número tem autores ou autor diferentes e se refere a segmentos diferentes da escola, como termos, áreas, grupão, direção e coordenação, ou ainda autores isolados. Cada grupo de autores ou autor que

produziu um novo Xerete! situou-o em relação ao número do boletim anterior em que esse mesmo grupo produzira, e não em relação ao número do Xerete! anterior. Essa situação reflete que o curso supletivo não tinha unidade de trabalho. Cada grupo, termo ou área fazia suas reuniões, consistentes ou não, e havia pouca ou nenhuma interlocução entre os grupos.

É possível supor que ficava difícil garantir a leitura (CHARTIER, 1991) de um relato ou planejamento de colegas que não implicassem no fazer imediato do cotidiano, em função da demanda de estudo e reformulação dos Planos de Curso para cumprir a legislação. É recorrente alguém, professor, coordenador ou direção, recomendar um artigo, um livro ou, os mais ambiciosos, uma lista de livros para formação de professores. Portanto, podemos entender que a proposta de resgatar o boletim para xeretar em todos os segmentos do curso, em 1990, no intuito de homogeneizar o trabalho da EJACSC, não era cumprida.

Em 1991 os boletins mais extensos, como o de uma professora de Português que produzira um inventário, riquíssimo, com 28 páginas, composto de reflexões, planejamento, e em anexo, textos aplicados em sala, exercícios e provas (Xerete! nº 67-A, 1991), com uma profunda reflexão sobre a psicogênese da escrita. Cinco dias depois, a área toda de Português produzira outro, com 29 páginas (Xerete! 1991, nº 67-B) com todas as diferentes correntes de concepção de ensino de Língua Portuguesa presentes na EJACS. Os estudos sobre desenvolvimento cognitivo da área de Ciências, que possuía 22 páginas. (Xerete! 1991, nº 35), afirmava que tinham condições favoráveis ao desenvolvimento do pensamento hipotético dedutivo, em detrimento das outras áreas. Entre o número 34 e o 50, a área de História pulverizara em diversos boletins, suas diferentes propostas — no bojo de toda discussão sobre currículo que envolvia a disciplina entre 1986 e 1991 (MARTINS, 2002 e BITTENCOURT, 2011). A área de Geografia com uma proposta encaminhada e com exigências de condições de trabalho. Cabe notar que a área de Matemática não escreveu boletim, entre os anos de 1990 e 1993. Só aparecem descrições de prática e reflexões nos relatos da coordenação do 1º ao 5º termo referentes a abordagem a partir de problematizações (MAGI. Xerete! nº 15, 16-B e 22, 1990).

Os boletins não dialogavam entre si. Do início do semestre até o mês de maio de 1991, apenas um boletim fizera menção às reuniões dos termos. A ênfase era o trabalho nas áreas. A área de Português fizera uma avaliação do problema.

a verticalidade do curso estava comprometida pela falta de visão geral do programa, uma vez que os professores conheciam o seu curso, mas não tinham a visão do conjunto (o que se justifica pela rotatividade de professores e pela falta de um coordenador responsável pela divulgação desta informação). (MAGI. Xerete! 1991, nº 41)

Nesse processo, conceitos foram redimensionados para temas, sequências didáticas encadeadas por esses temas, aprofundaram as pesquisas acadêmicas sobre psicogênese e sobre o pensamento hipotético dedutivo, sistematizaram as práticas reflexivas. Inclusive, buscaram integração das disciplinas (Xerete! nº 33, 1990), que pode ser observada no **Anexo 2**. Mas focalizar as mudanças no Plano Diretor nas áreas também tivera seu preço. Cada área intensificara sua pesquisa, seguindo caminhos diferentes para dar andamento à reelaboração do Plano Diretor, que será analisado no terceiro capítulo.

Quando o Plano Diretor de 1991 ficara pronto, retratava a bricolagem. Para os professores era claro que existia identidade. As atividades extraclasse se intensificaram no curso supletivo, alguns conteúdos foram problematizados e o diálogo com os alunos existia. Porém, na avaliação da direção, deveria alçar ambições maiores.

a percepção da equipe de coordenação de que não conseguimos avançar (ou o conseguimos de maneira superficial e precária) em discussões mais amplas, que tomem horizontes maiores do que o fazer cotidiano. Vale dizer, incomoda o fato de estarmos fazendo (bem) o arroz com feijão, mas sobrar pouco espaço para o arrojo, o pensar grande, o exercício do sonho. Sintoma da crise que abala tudo? A pensar. (ORLANDO. Xerete! nº 45, 1991)

Responder à questão da equipe de coordenação relatada no Xerete! acima poderia indicar realmente uma chave para a compreensão dos rumos tomados na década de 1990 em relação à compreensão da história do currículo. A luta pela qualidade de ensino com todas as implicações que a palavra qualidade gerara na década de 1990, pelos vínculos com o neo-liberalismo (GENTILI e SILVA, 1994), o reconhecimento da identidade do jovem (FREITAS, 1986). O papel da escola confessional secularizada, diante da Igreja Católica. A pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984). O compromisso com a sala de aula e com o aluno. Defender a manutenção do curso presencial. E reafirmar dissociação do modelo de Suplência e da Educação Popular.

Ao desencadear a Reformulação do Currículo do 1º Grau, em 1991 (Xerete! nº 87, 1991), o objetivo continuava o estabelecimento de novas referências, para as áreas, para os termos ou para os professores individualmente. O desafio era identificar cada vez mais as estratégias da Suplência associadas ao lugar da escola, baseadas no referendo coletivo.

Na avaliação dos coordenadores (Xerete! nº 45, 1991), o antigo Plano Diretor

carregava o entrave das disciplinas compartimentadas, pouco foco nas habilidades que levassem em conta a heterogeneidade dos alunos e os conceitos, critérios e formas de avaliação eram muito discrepantes. Esse processo perdurou toda a década de 1990.

É importante salientar que não foram localizados os boletins 74 a 83, nem a sequência de 88 a 92, que compreende praticamente o ano de 1992. As informações foram obtidas em Xeretes! posteriores. Nova equipe de coordenação fora eleita em 1992. Regina Hara, responsável por 1º ao 5º termo/fase. Antonio Aparecido Primo, o Nico, por 6º ao 8º termo/fase e João Batista Vicentin Aguilar pelo 2º grau.

Somos informados pelo *Subsídio*, (KAPPA. Memória EJACSC, 1993) que houve divergência inclusive entre os próprios coordenadores e a direção. Essencialmente quanto à condução do trabalho coletivo. Quer seja na participação dos professores, quer seja na forma de participação dos alunos. De um lado, exigindo a ampliação da participação dos alunos e a vinculação a temas contemporâneos. De outro, a cobrança na profundidade de estudos referentes à educação, especialmente ligadas à constituição do saber do aluno de Suplência e na continuidade das propostas para a elaboração do projeto político-pedagógico em longo prazo.

2.2. O foco na sistematização dos planos de ensino

Além dos textos, as tabelas e os tópicos

A próxima sequência, (nº 84 a 105, 1992 -1993), 20 exemplares, é caracterizada por uma centralização na escrita do Xerete! São produzidos pela Direção ou Coordenação Geral, e quando há textos de outros autores são precedidos de uma indicação que um coordenador, professor ou autor externo escrevera. Se por um lado, era garantida relativa continuidade dos assuntos entre a sequência dos Xerete! (pelo menos entre os três segmentos de ensino — dois do 1º grau e um dos 2º grau), por outro o boletim agora tinha donos. Essa fase do boletim apresenta três números que fazem menção ao trabalho do professor em relação à representação discente, sem grandes elaborações.

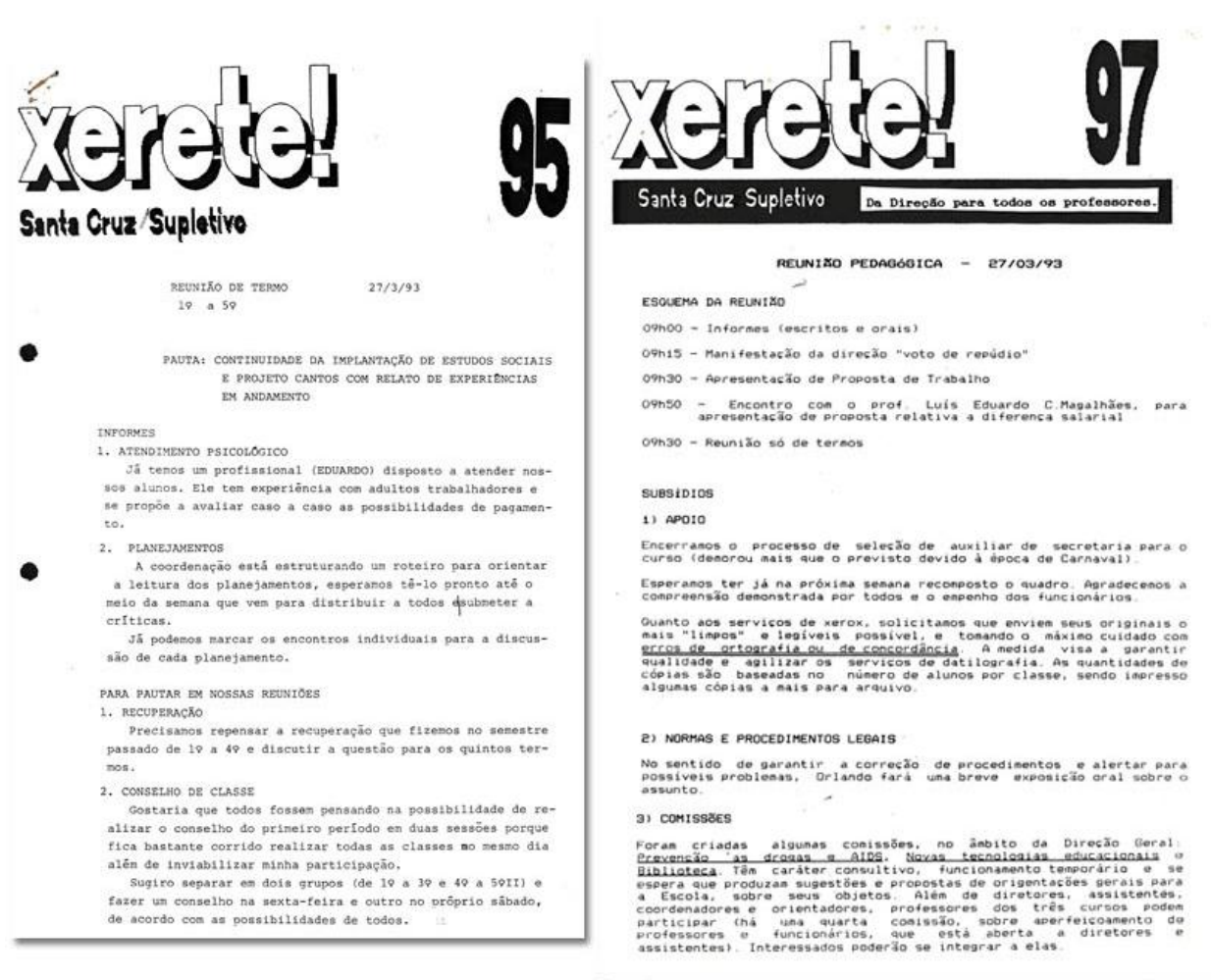
Outra marca do período é que o Xerete! tornara-se muito mais prescritivo. Ainda que apresentasse eventos passados, esses serviam para referendar os próximos passos.

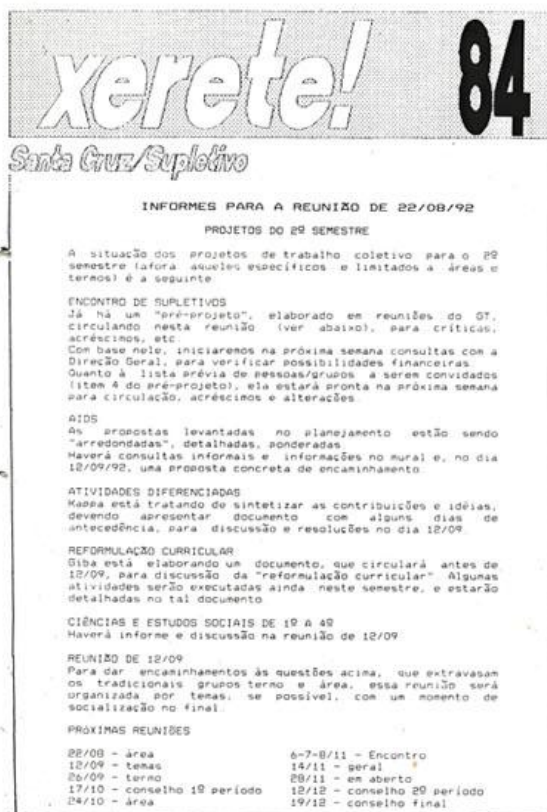
Característico desses Xerete!, a redução do número de funcionários, fez com os boletins voltassem a serem feito pelos próprios autores. E, também trouxe outra consequência, cada um tem uma forma. Diferente dos blocos monolíticos de texto da fase anterior, mas diferentes também, da bricolagem que compunha as experiências

estéticas dos primeiros anos, 1983 e 1984, revelava a aproximação cada vez maior da linguagem acadêmica que tomara conta das reuniões de professores, como será possível analisar a diante.

Essa linguagem acadêmica formatada em diferentes experiências do uso de fontes do programa Word, do Windons, é impresso em diferentes impressoras (de pontos e de jato de tinta). De certo que a maioria dos textos ficara mais objetivo do ponto de vista da escrita. É recorrente a identificação da estrutura argumentativa. As afirmações são articuladas, seguidas de justificativas que as qualificavam ou refutavam hipóteses ou suposições, e é claro o que mais se aproxima de um planejamento, uma proposta. Títulos, subtítulos, tópicos encadeados hierarquicamente. Ao aproximar-se da linguagem cada vez mais técnica, distanciara-se da estética do fanzine. Diferente da estrutura narrativa dos primeiros boletins, dialógica e bricolada, tornara-se astucioso.

Figura 8 - Diferentes formatos, a interface do computador





Além de experimentar outras formas de diagramação, passara a incluir conteúdos de outros documentos escolares do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, como tabelas e gráficos. Esse acúmulo de dados compartilhados no Xerete! permitiu apresentar comparações em longo prazo. Citar, por exemplo, os perfis comparados que indicam as características da heterogeneidade, a presença de alunos jovens na década de 1980 e constatar o envelhecimento do alunato no final da década de 1990. A alteração para o atendimento do perfil feminino, a partir da década de 2000. A ampliação no número de empregadas doméstica que continuaram estudando para além da alfabetização. E uma tabela que fora incorporada ao Xerete!, a movimentação escolar, que em decorrência do armazenamento de dados pode ser analisado com maior abrangência. Oferecendo assim mais dados para que os professores construíssem o planejamento levando em conta a realidade dos alunos. Se até 1992, predominavam os relatos sobre "bate papos com alunos" para identificar características dos grupos, essas conversas passam a dividir espaço com as sondagens e levantamentos. Quadricular e esmiuçar as características heterogêneas dos alunos, pensando em Popkewitz (1997).

Sistematização dos planos

Essa reformulação curricular (nº 84 a 105, 1992-1993) propôs questionar a prática de sala de aula para construção da proposta político-pedagógica. Atualizaram o perfil sociodemográfico, sondaram expectativas (espaço escolar, continuidade de escolaridade e demandas), recolheram ideias e propostas. Sintetizaram as propostas em andamento e apontaram impasses.

Como fora detectado a compartimentação das disciplinas como problema, os coordenadores priorizaram o trabalho nos termos/fases, listando uma série de perguntas que deveriam ser respondidas individualmente. Nem todos os professores devolveram e, por outro lado, dois deles escreveram boletins inteiros, com três páginas cada, para respondê-las com suas impressões, pouco fundamentados do ponto de vista da cognição ou da psicogênese da escrita. A Coordenação Geral então se organiza para uma rodada de perguntas em reunião com os agrupamentos dos termos / fases.

O 6º ao 8º termo apresentara um relatório de três páginas, uma delas com a opinião de todos os professores, que abria com a seguinte observação:

(...)realmente necessário discutir toda a teoria (...)? Parece-me que a prática funciona mais com nossos “feelings” do que com muita teoria (...) trouxe uma grande novidade para minhas reflexões, ou seja, a importância de considerarmos os aspectos afetivos no processo de aprendizagem durante todo nosso curso (planejamento, aulas em si, avaliações, etc.) (Xerete! nº 99, 1993)

E, nas outras duas páginas, o coordenador indicou as suas opiniões. Como, por exemplo, que a afetividade “...acontece nos textos literários e nas festinhas de integração”. E que admitia que os professores não estivessem fazendo avaliações diagnósticas para o planejamento das aulas (Xerete! nº 99, 1993). Para ele, seria a participação dos alunos no Conselho de Escola que traria as questões relevantes para o curso. Encerrara seu relatório com críticas ao encaminhamento do trabalho pedagógico que o Curso supletivo do Colégio Santa Cruz fizera nos últimos anos.

(...) em nome do “construtivismo”, não podemos jogar fora tudo que pedagogos de outras “linhas” elaboraram teórica e praticamente. Por exemplo, vamos desconsiderar tudo que autores da Escola Nova como George Snyders ou Bloom trouxeram para temas como “trabalho em grupo” e “taxionomia dos objetivos educacionais” (respectivamente)? (Xerete! nº 99, 1993)

O 2º grau fizera praticamente uma listagem de pontos, avaliando a abrangência em que as questões tomavam. Quanto à heterogeneidade, alguns respondem que “... calibram as provas pela média, outros fazem recuperações paralelas e outros indicam que esta é a realidade” (Xerete! nº 99, 1993). Apontam que os critérios para a seleção de

conteúdos são “... planejamentos herdados, relevância dos conteúdos, pré-requisitos, acontecimentos sociais, políticos e econômicos”. (Xerete! nº 99, 1993). A maioria concordava que o progresso dos alunos é relevante no processo de avaliação e consideram as provas de caráter subjetivo. Foram unânimes em afirmar que a qualificação para o trabalho não se afigura como preocupação, mas que deveriam incorporá-la. E finalizando, parte do grupo criticava o trabalho extraclasses, afirmando que “...o aluno procura a escola porque quer aula e não ficar fora dela...” e outra parte considerava que haviam poucas saídas. (Xerete! nº 99, 1993)

O 2º Grau constatou dificuldades em considerar o conhecimento do aluno como ponto de partida e que confundiam habilidade com transferência (PIAGET, 1983). Por conta do trabalho que a área de Ciências realizara com os estudos sobre o pensamento lógico-formal, questionaram seus pares sobre o que entendiam por habilidades e a ideia de transferência. É nas entrelinhas que fica claro que estavam se referindo a conceitos piagetianos. Como, por exemplo, o conceito de transferência, que envolveria identidade, inversão e compensação, diferente do que os demais professores estavam entendendo como “... a possibilidade do aluno, uma vez tendo construído uma determinada habilidade, utilizá-la em contexto diferente daquele onde essa construção se deu”. Para Piaget (1983), essas são as decalagens horizontais ou verticais. Talvez algo, como Nelio Parra, citado no boletim de Ciências (Xerete! de 1991, nº 35), que haveria “...um desenvolvimento bem maior em alunos dos Cursos de Física, Biologia e Matemática, se comparados com alunos das licenciaturas de Ciências Humanas e Letras” quanto a capacidade de desenvolver um raciocínio hipotético-dedutivo. Ou seja, sugere que os colegas docentes não teriam a mesma capacidade para identificar o que seriam as habilidades.

Outro conceito que apresentava divergências, inclusive dentro das disciplinas era o conceito de cidadania. A questão sobre cidadania foi focalizada nos planos, tanto no 1º Grau como no 2º Grau. Para todos “...“a conquista da educação em si mesma é geradora da ideia da conquista de direitos...” (Xerete! nº 116, 1994). Porém, enquanto para Ciências cabia ao professor “... saber direcioná-los (os alunos) em função da construção de conhecimentos sistematizados que contribuem com a formação de cidadãos esclarecidos sobre o papel da Ciência na atualidade.” (*Memória da EJACSC*, 1994). Uma parte dos professores de Matemática criticava a visão de que o cotidiano fosse ponto de partida a ser superado pelo conhecimento escolar, defendia que deveria ser reconhecida a variedade de práticas culturais associadas ao contar e ao estatisticar, em

diferentes contextos, pois estariam associadas estruturas culturais e de poder da sociedade (*Memória da EJACSC*, 1994). E a área de Estudos Sociais escrevera três páginas de um boletim, com fonte 10, sobre o tema, prolixo e pouco objetivo, citando autores como Alfred Marshall e Sonia Kruppa para justificar o papel coercitivo do Estado na educação das crianças, exemplificando com o papel da escola obrigatória na formação de cidadãos ingleses. Tudo isso para no final do texto questionar sobre as formas de participação dos alunos na escola, como grêmio e conselho que não ocorriam mais. (Xerete! nº 116, 1994).

O primeiro segmento (1º ao 5º termo), os coordenadores que eram professores de Ciências e parte dos professores do 2º grau apresentavam afinidades na concepção de Suplência, diferente dos demais professores.

Outra rodada de questões é proposta pelos coordenadores para ser respondida por escrito e devolvida, já que o resultado do trabalho fora insatisfatório.

- a) De que maneira, na sua prática, se faz a passagem entre os conhecimentos que o aluno traz e aqueles que você seleciona como conhecimento sistemático/escolar? Por que você faz dessa forma?
 - b) A heterogeneidade é característica de qualquer agrupamento escolar. Mas, particularmente no Curso Supletivo, com que características a heterogeneidade aparece? Como ele é considerada no seu plano de ensino? O que justifica esse procedimento?
 - c) Que critérios você utiliza na seleção dos conteúdos de seu curso? Por quê?
- As respostas comporão documento de subsídio para reformulação dos planos de ensino. (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! 1993, nº 100)

O texto indica que a direção e a coordenação tentaram mais uma vez sistematizar o trabalho e devolvera aos professores a questão indicando que as respostas solicitadas não foram completadas. O resultado não diferenciava muito do anterior, apenas que as divergências aumentavam.

A coordenação muda de estratégia e propõe que os professores, inscritos em diferentes grupos temáticos, mesclando termos e áreas, debatam:

Ementa 1 – Conhecimento escolar e cotidiano (para dois grupos temáticos)

Grupo 1: conhecimento escolar e cotidiano

Grupo 2: o diagnóstico do conhecimento do aluno

Ementa2 - Avaliação

- a) Estes procedimentos são satisfatórios para os objetivos propostos?
- b) A avaliação por nós utilizada permite um DIAGNÓSTICO das falhas que o aluno apresenta, possibilitando desenvolver um sistema mais eficaz que não se limite a ser uma “última chance”?
- c) Em que medida os alunos se apropriaram do sistema de avaliações?
- d) A avaliação encerra um processo, ou faz parte do processo?

Ementa 3 – Heterogeneidade dos alunos

- a) A heterogeneidade apresentada nos níveis de subsistência (salarial) afeta de que maneira na Escola? Que diferenças — sócio, econômico e cultural —impõe no conhecimento cognitivo?
- b) Como se concebe metodologicamente um curso com este perfil de clientela?
(Xerete! nº 103, 1993)

Esse movimento desencadeado pelo trabalho nos GTs e sistematizado pela direção e coordenação organizou a estratégia para reelaboração do próximo Plano Diretor, chamado de *Sistematização de Ensino* (Xerete! nº 105, 1993). Sendo mais incisivo, ou seja, estabelecendo temas que referenciassem os planos de ensino.

Longo, 20 páginas, com fonte 10. Sistematizara a prática pedagógica, a partir dos planos de ensino, debates e reelaborações de textos internos, com o objetivo de estabelecer orientações metodológicas que convergissem em pontos de referência da proposta político-pedagógica do curso supletivo.

Esse boletim marca outra fase do curso supletivo, que perdurara até 1996 com a nova organização do sistema de avaliação (Xerete! 1996, nº 128-B).

a natureza do conhecimento manejado na e pela escola, o conhecimento prévio do aluno, a heterogeneidade (social, econômica e cognitivamente falando) do alunado, a natureza do processo avaliativo e a sua conexão com as propostas de ensino adotadas. (Xerete! nº 105, 1993)

Esse Xerete! sistematizou os conhecimentos, valores e habilidades considerados nesse processo (GOODSON, 1997). Contém a identidade que o curso vinha elaborando desde 1984, ou seja, que não era Suplência nem Educação Popular. Categorizara a heterogeneidade dos alunos, questionando o caráter de aceleração, apontando as características de evasão e repetência, diferenciando as expectativas dos alunos de escolaridade fragmentada e inicial. Determinara que os planos devessem partir do conhecimento desse perfil heterogêneo de aluno e problematizar esse conhecimento, elegendo “...conteúdos significativos nos planos social, cultural e cognitivo.” Apontara a função da escola como promotora do saber historicamente acumulado, determinando que a escola está a “...serviço da aquisição, pelos alunos, de conhecimentos necessários à sua inserção cultural, social e econômica.” (Xerete! nº 105, 1993).

2.3. A nova identidade

A análise do currículo do curso supletivo, através dos boletins de 1993 a 1996, permitiu identificar, como afirma Goodson (1997), “... os processos sociais nas negociações...” da formalização do Plano Diretor que precederam a apresentação da Proposta Curricular para EJA no âmbito nacional, em conjunto com a Ação Educativa.

A partir da consolidação da estratégia que marcava a identidade do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, dissociada da Suplência ou da Educação Popular, o projeto político-pedagógico assumira a postura de lutar pela EJA em esferas mais amplas, não dentro do governo, ocupando cargos, mais através de agências de cooperação (HADDAD, 2014). Ainda que a legislação obrigasse o curso a se autorreferir como Suplência e não EJA.

(...) Estamos nos afastando do tempo em que um professor deste curso, se assim o quisesse, poderia passar anos limitando-se apenas a “vir” às reuniões ou no máximo participando com palpites. Cada vez mais é exigido do educador que ele se empenhe também em sistematizar, analisar, explicitar aspectos de sua prática, estudar e refletir sobre temas relevantes. (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete!, 1994, nº 112)

(...) objetivo principal é o de se chegar a um plano diretor para o curso supletivo que dê conta de nossos objetivos educacionais, que seja um retrato fiel de nossa prática e que possa se concretizar enquanto contribuição para educação de adultos em geral. (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete!, 1994, nº 113)

As condições para a execução do projeto foram enunciadas muito antes pelo professor Roberto Giansanti:

“... acho que nossa postura frente a essa grandeza “amazônica” que é a uma reformulação deve ser a mais profissional possível. Por exemplo, o trabalho extra deve ser remunerado e apropriado pelos interessados mais diretos. Trata-se de subsídio ao nosso trabalho, antes de tudo. Se adiante, formos ...vender nossa força de trabalho em outro lugar, a herança dos programas “prontos” para quem nos substituir terá sido uma consequência.

Me proponho, como responsável, a sistematizar e documentar tudo quanto se refira ao trabalho da área, mas entendo que é um esforço coletivo de troca, como aliás, deveriam ser todas as relações do trabalho em educação. (...) (ROBERTO. Xerete! 1991, nº 34)

A proposta do professor fora acatada em partes, pois ele fora coordenador do 6º ao 8º termos, entre 1993 a 2000, mas não existiu o cargo de coordenador de área. Assim como a professora Margarete Artacho de Ayra Mende ficara como coordenadora do 1º ao 5º termos. No 2º grau, a rotatividade fora maior, Maria Terezinha Figueiredo, Dirceu Silva e Miguel Castilho ocuparam o cargo. Desses apenas Roberto Giansanti era da área de Geografia. Os demais, da área de Ciências, como também o diretor Orlando Joia. O vice-diretor, Oswaldo Suziki era da área de Matemática. A ênfase nas habilidades cognitivas, no reconhecimento da diversidade e o foco na avaliação (POPKEWITZ, 1997), dera a tônica das discussões sobre a sistematização dos planos. É necessário salientar que todos os coordenadores dos termos continuaram atuando na área da Educação, após deixaram o cargo, porém fora do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.¹⁰

¹⁰ Margarete Artacho de Ayra Mende, coordenação da área de Ciências do Encceja . Maria Terezinha Figueiredo: currículos da Prefeitura de São Paulo e ONG Instituto Educare. Dirceu Silva: professor

O principal embate da gestão da EJACSC fora os critérios de escolha dos coordenadores, especialmente em relação ao poder de decisão e de autonomia atribuído ao cargo, perdurou de 1993 até 1999.

As indicações (autoindicações, ou por terceiros) devem se ater ao perfil traçado para a coordenação; é importante que haja referendo do coordenador por parte dos professores. O ideal é que as discussões em torno dos papéis/ perfil/ critérios/ nomes sejam extensas de modo a formar consenso; caso contrário, pode-se passar à votação, no entanto, nem a votação ou consenso entre os professores garante a aceitação desde nome, que é uma indicação.

(...) seria ideal que tivéssemos noção de qual o perfil esperado pela Direção do Curso e Direção Geral da Escola” (João BATISTA. Xerete! 1993, nº 104 – Anexo)

Às vezes os professores esqueciam ou ignoravam que o Colégio Santa Cruz faz parte de uma estrutura complexa. Foi dirigido pelo Padre Lionel Corbeil, entre 1952 e 1992 — que também foi membro do CEE-SP entre 1963 e 1986. Entre 1965 e 1987, ele dirigiu em conjunto com o padre Paul-Eugène Charbonneau. Do Padre Corbeil a administração escolar e do Padre Charbonneau a concepção filosófica. O colégio passou a ser dirigido por leigos — aprovado por um Conselho Administrativo —, tendo como diretor o professor Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães, entre 1992 e 2010. Atualmente, dirigido pelo professor Fábio Luiz Marinho Aidar Jr. Dentre os membros do Conselho Deliberativo do Colégio, Arthur Fonseca Filho, é, atualmente, membro do CEE-SP.

A Direção Geral do Colégio é a instância superior de decisões, composta pelo Diretor Geral e pela Vice-Diretora, também responsável pela Direção Pedagógica, indicados pelo Conselho Administrativo e nomeados pelo Superior da Congregação de Santa Cruz. Cada um dos cursos, por sua vez, é representado e dirigido por um Diretor e, eventualmente, um Vice-Diretor. Vinculados à Direção Geral, as cinco Diretorias de Curso, a Diretoria Administrativa, o Orientador Espiritual e o Coordenador do SAN e Pastoral constituem o Conselho Pleno de Direção. O curso supletivo foi dirigido por Sergio Haddad, entre 1974 e 1990 e até o presente momento por Orlando Joia.

Dentro do referendo dos professores todo esse trâmite muitas vezes não era considerado, o que fez a direção da escola reafirmar, diversas vezes, que o curso supletivo fazia parte da instituição.

Opera com divisão de responsabilidades, papéis e funções. O espírito democrático e participativo, a ideia de trabalho coletivo não pressupõe mais do que um ponto de unidade canonizado, estável imutável, se persegue a construção e reconstrução constante dos pontos de unidade entre os níveis e áreas, entre as dimensões do ensino e da formação geral, entre o trabalho de ensino e o modelo curricular, etc.

Baseia-se na possibilidade e na vontade de participação dos professores nas decisões fundamentais que dizem respeito ao curso. Essa participação não, entendida aqui como “democracia direta” ou “decisão de todos os assuntos em assembleia”, mas na convicção de que o trabalho educativo, tal como é percebido pela ampla maioria do corpo docente, implica em intencionalidade política e ética e na autonomia do professor, posição incompatível com orientações burocráticas em que há um setor que planeja e outro que executa. Participação, supõe no nosso curso, a existência de canais de circulação da informação, das ideias e propostas, a audição constante entre o corpo pedagógico, mecanismos de consulta, informação e decisão.

(...)

O curso supletivo é parte integrante de uma instituição em que há instâncias de decisão e esferas de responsabilidade. (COORDENAÇÃO. Xerete!, 1994, nº 117)

Demandara, em alguns momentos, mais páginas do boletim (Xerete! nº 97, 93, 94, 97, 99, 104 – anexo, 105, 106 – A, 106, 107, 117, 128, 129) do que a discussão sobre sistematização dos planos de ensino. Posteriormente, a rotatividade do cargo e o caráter eletivo (Xerete! nº 137, 1999) foram excluídos. E, por fim, o cargo de coordenador do curso foi redimensionado, ele acumularia a sala de aula em conjunto com o trabalho de coordenação. Ainda assim era necessário reafirmar que o supletivo fazia parte da Instituição.

Com certeza ocorreram aqui várias outras “pactuações, em função de mudanças conjunturais, ou por necessidade do curso. Queremos eliminar situações e atitudes eventualmente cristalizadas ao longo desses anos — concordâncias “burocráticas”, omissões, acomodações ou ressentimentos nunca explicitados, ou também da ideia de que o Supletivo é um espaço autônomo e com regras de trabalho diferentes dentro do Colégio. Por outro lado, faz-se necessário que todos conheçam as novas condições de trabalho, as novas exigências e também as novas relações a serem construídas no Supletivo.

Com a mudança do modelo de gestão (redução da carga do coordenador atual e sua disponibilidade fora de sala de aula) caberá ao professor: resolver conflitos / problemas diversos com alunos; encaminhar consultas, atividades, saídas de escolas, etc; mais autonomia para construir seus planos de ensino (tem que estar preparado e ter iniciativa) (Xerete! nº 141, 2000)

A gestão escolar do curso supletivo assumira o modelo que prevaleceu nos últimos 15 anos. A eficiência predominara em detrimento de participação em todas as instâncias (POPKEWITZ. 1997).

Entraves referentes às condições de trabalho, também foram registrados, mas de forma pontual.

(...) O documento da Coordenação/Direção também não trata, claramente, dos limites de nossas possibilidades no trabalho escolar. Estes limites passam pela pouca disponibilidade de muitos professores devido às atuais jornadas de trabalho, pelas lacunas em nossa formação, pelo tempo reduzido de escolaridade dos alunos num supletivo, pela impossibilidade de admitirmos atitudes indisciplinadas além do suportável, por nossa incapacidade de suprir muitas carências afetivas e oferecer atendimento psicológico individualizado, etc. (Xerete! nº 99, 1993)

As resistências dos professores aparecem nos vestígios indicados pela cobrança de entrega de determinadas tarefas solicitadas pela Coordenação Geral que não são cumpridas. De fato, a década de 1990, trouxera para os professores um sobretrabalho

nas escolas particulares, em forma de registros e de aumento de dias letivos. A necessidade de reformulação de planejamentos exigia um aprofundamento de estudos que poucos colégios arcavam, some a isso a mentalidade empresarial que começara a vigorar nas escolas. Projetos exigem cronograma, prazos e honrar contratos.

A situação da EJACSC se transformou com a elevação salários (fruto da política salarial da escola e da equiparação salarial dentro das escolas, decorrente de ação governamental) em meados da década de 1990, e também porque a reunião passara a ser realizada durante a semana, antes da aula, em vez de ocupar os sábados.

O levantamento, a partir dos nomes da equipe do colégio, indica que a composição por sexo era de 63% de homens, contra 37% de mulheres (Xerete! nº 114, 1994). Posteriormente, a diferença diminuiu para 56,5% de homens contra 43,5% de mulheres (Xerete! nº 138, 1999), sabendo que esta é uma profissão marcada no Brasil pela presença do sexo feminino, a EJA do Colégio Santa Cruz também constitui uma exceção à regra, nesse quesito, associado à elevação do salário.

Enfim, se o voluntariado dos jovens professores dos primeiros anos (HADDAD, 1982) desaparecera da EJACSC, o vínculo profissional tornara-se mais efetivo, nos anos posteriores, reforçado por plano de carreira, previdência privada, cesta básica e convênio médico. E a faixa etária dos docentes mais elevada. “Cada um na sua e todo mundo na Difusora” (Xerete! 1994, nº 110) criticaram ironicamente o processo de avaliação no semestre, em alusão a uma propaganda de rádio antiga, o que denodava que o corpo docente envelhecera, pois a emissora falira em 1981.

O foco na avaliação

Entre 1993 e 1996, a EJACSC mantivera a estratégia de debater os temas pedagógicos elencados em grupos de trabalho (GTs) durante o primeiro semestre de 1994, mesclando professores de todos os segmentos do curso supletivo. Posteriormente, a Coordenação Geral pulverizara a discussão sobre heterogeneidade em vários boletins. A natureza do saber do aluno de EJA fora mais trabalhada pela própria coordenação. E a coordenação adotou como estratégia seminários promovidos por Abramowicz (1990) e pelos professores do curso supletivo, além dos GTs para discutir a avaliação.

Os coordenadores tinham consciência que por mais que buscassem classificar os alunos por fases/termos, tais agrupamentos seriam sempre constituídos pela heterogeneidade.

A diretriz fundamental para orientar a reformulação curricular é a proposição que a heterogeneidade seja trabalhada positivamente através de uma metodologia adequada. Uma delas é sem dúvida o trabalho em grupo, conceituado e estruturado como instrumento efetivo de aprendizagem.

Diferenças de origem e culturais, diferenças de idade, vivências profissionais, experiência escolar anterior, ritmos de aprendizagem, estruturas cognitivas, tempo de permanência dos alunos no curso, aspectos afetivos, motivação para o trabalho escolar, autonomia para o estudo e o grau de maturidade de cada termo ou grupo classe.

Por exemplo:

(...) o comportamento de alunos do 6ºB, a maioria novos no Santa Cruz, é diferente do comportamento do 6º A. Estes aprofundam-se mais nos estudos porém têm mais dificuldades de leitura, interpretação e raciocínio nas atividades escolares. A mesma diferença ocorre nos oitavos termos: o 8ºB, de alunos novos, tem ritmo de compreensão mais rápido que o 8ºA, mas menor comprometimento com o trabalho. Estas diferenças demandam metodologias de trabalho diferenciado para cada uma das salas de mesmo termo. É interessante poder comparar as notas de aproveitamento dos alunos novos e antigos nos oitavos termos, o que poderá ser feito na reescritura deste texto. (Xerete! nº 105, 1993)

A seleção e organização dos saberes que compõe o currículo nesta proposta político-pedagógica deveria levar em conta essa diversidade. “Buscar instrumental para identificar/diagnosticar em cada classe quais são os fatores predominantes de heterogeneidade”. (Xerete! nº 105, 1993)

No entanto, a cobrança persistente nos Xerete! (nº 99, 100, 103, 105, 108, 110, 112, 114, 116, 119 e 121, 1993 a 1995), ou seja, onze exemplares no total, indica que nem todos os professores cumpriam essa exigência. A caracterização da heterogeneidade de forma consistente só foi feita muito tempo depois, em 2004. Um perfil sociodemográfico que detectara o aumento da participação feminina, movimentação escolar intermitente, maioria migrante, afrodescendente e baiana, trabalhadores na área de prestação de serviços (especialmente em trabalhos domésticos), a frequência à cinemas e teatros associadas a atividades promovidas pela escola e que o lazer estava mais associado a vínculos familiares e de amizade. Além disso, a maioria frequentava alguma associação religiosa. (Xerete! nº 157, 2004).

Quanto ao saber do aluno, reafirmavam que “... o aluno é portador de conhecimentos, adquiridos em processos cotidianos e em contextos culturais próprios, tais conhecimentos são legítimos e, por vezes, podem ser elaborados...”. E que a escola era concebida “... como espaço de superação crítica do conhecimento cotidiano...” (Xerete! nº 105, 1993). Respaldevam suas afirmações em Oliveira (1992):

(...) a escola é a agência social explicitamente destinada a transmitir, sistematicamente, os conhecimentos e as formas de pensamento considerados necessários e adequados no interior dessa sociedade marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico” e aceitando que o conhecimento veiculado pela escola é um conhecimento sistematizado, coerente e seguro sobre áreas básicas do saber acumulado em nossa sociedade, saber esse indispensável para uma participação crítica e inovadora no processo de trabalho e de construção partilhada de novos conhecimentos (...) (OLIVEIRA, 1992)

No Xerete! (nº 99, 103, 105, 108 e 113, 1993 a 1995), isto é em cinco exemplares, é reafirmado a necessidade de levar em conta o conhecimento do aluno, mas não tivera uma sistematização sólida como fora em relação ao processo de avaliação.

A legislação previa a autonomia da instituição quanto à escolha das formas de avaliação da suplência, a opção por nota ou menção, desde 1983 (Deliberação CEE-SP 23/83). Os relatos de reunião escritos no boletim, desde aquela época, deixam claro que não havia consenso entre os professores sobre como deveria ser o processo de avaliação. Poderia sugerir a ideia de desorganização, numa concepção de escola tradicional, mas aqui revelava a participação dos professores e de seus alunos heterogêneos na construção da identidade do curso.

Para a educação regular, normalmente os sistemas de avaliação se contentam com a verificação das aprendizagens dos conteúdos curriculares, na expectativa de que os benefícios psicossociais dessas aprendizagens tenham lugar num tempo futuro. No caso da educação de adultos, espera-se que as aprendizagens realizadas surtam efeitos psicossociais mais imediatos: melhora da autoconfiança, empregabilidade, envolvimento com questões sociais, engajamento político. (CATELLI; HADDAD e RIBEIRO, 2015)

As modificações nos planos de ensino passaram a incorporar os resultados dos debates advindos de seminários, sistematizados pela coordenação no Xerete! até a elaboração do Regimento Interno que fora entregue à Supervisão Escolar no Estado de São Paulo no final de 1996. Consolidando um sistema de avaliação que referenciava as estratégias do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.

Esse processo de sistematização da avaliação foi intensificado a partir de 1994, um GT, formado por professores da casa, analisou as avaliações de todos os professores daquele semestre, pautados em Luckesi (1994). Não encontrara unidade de trabalho e nem informações que poderiam considerar como problematizadoras, apontavam a inexistência de critérios mínimos para serem debatidos nos conselhos de classe. Indicavam como diretriz o estudo de sobre avaliação escolar.

Nossa avaliação é percebida como fortemente ancorada no polo verificação, entendida como a configuração de resultados parciais ou finais que dispensam uma ação educativa posterior “... a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.”. Para o autor, avaliação significa atribuição de valor ou qualidade a algo; no processo de ensino-aprendizagem, deve conduzir a uma nova decisão ou nova ação, face aos resultados aferidos, evitando seu congelamento. (GRUPOS DE TRABALHO I E II. Xerete! 1994, nº 110)

Propõem discutir o sistema de avaliação, mas que a discussão seja coletiva.

(...) o peso relativo entre os semestres e entre estes e os cinco dias de recuperação ao final do semestre (tudo isso expresso em médias aritméticas) não corresponde ao movimento que se procura imprimir aos programas de ensino ao longo do semestre. A recuperação tem assumido um caráter de reposição de notas, em sistema desigual de atribuição de notas entre os bimestres e a própria recuperação.

Entretanto, desde já também descartamos a tentativa de mudar para menção antes de revermos nossas concepções de avaliação e antes de apontarmos mudanças reais nos métodos e instrumentos de avaliação. Nada de trocar notas por palavras mágicas, sejam elas “A”, “suficiente”, “empenho”, “melhoria”, etc. (GRUPOS DE TRABALHO I E II. Xerete! 1994, nº 110)

Os professores que atuaram na rede pública, presentes na reunião, afirmaram que viveram experiências na rede estadual e não dispunham de informações consistentes sobre o sistema que fora adotado na administração da prefeita Luiza Erundina, em São Paulo. Da experiência vivida na escola, consideraram apenas duas delas pertinentes e, mesmo assim, classificaram-nas como revisão e não avaliação. Outra consideração foi os resultados da pesquisa da Área de Ciências sobre desenvolvimento cognitivo.

Dela também se extraem subsídios que apontam para processos contínuos, menção qualitativa, devolução de resultados de modo qualificado para os alunos. (Xerete! 1994, nº 110)

E os professores acordaram que era necessário alterar a forma de registro das avaliações.

(...) A menção qualitativa pressupõe, no entanto, um sistema organizado de registro sobre o quadro de desenvolvimento escolar dos alunos, apontando problemas de aprendizagem, lacunas de conhecimento, o que eles efetivamente não atingiram, etc. (Xerete! 1994, nº 110)

Depois de longas discussões, os professores decidiram que todos deveriam realizar o próximo conselho de classe, com formas de registro semelhante.

Por em discussão os critérios e parâmetros mínimos de aprovação e continuidade para os conselhos de classe, para tanto, além do conselho propriamente dito, os termos deverão registrar esses critérios e parâmetros.

Deverão levar para o conselho:

- a. Número de situações avaliadas e tipo de instrumentos utilizados;
- b. O mínimo (ou mínimos) que todo aluno deveria ter atingido para ser considerado satisfatório;
- c. Lista de alunos que não atingiram e fatores que contribuíram para o não atingimento; (COORDENAÇÃO. Xerete! 1994, nº 111)

Não havia mais a participação de fóruns por parte dos alunos, porém os critérios de avaliação e as devolutivas deveriam levar em conta o engajamento dos alunos.

Avaliação

A primeira diz respeito ao impacto dos resultados da avaliação escolar (especialmente da reprovação) sobre o aluno. Tem sido enfatizado no discurso educacional, o potencial da escola como confirmadora da exclusão social. O alunado de baixa renda, oriundo de meio social pouco letrado, despojado de alternativas

educativas diferenciadas e com escasso poder de barganha sobre a orientação da escola.(...) a progressão automática e a organização em ciclos, respeita o ritmo do aluno, mas não dá solução para todos os problemas de aprendizagem dos conteúdos escolares por parte dos alunos.

(...) São raros os alunos que têm no Santa Cruz a sua primeira escola. A grande maioria vem de experiências escolares atribuladas, onde o insucesso é nota dominante.

De que maneira a nossa avaliação e seus resultados são percebidos pelos alunos?

....

Questões:

Uso de notas de zero a dez, obrigatoriedade de sintetizar a avaliação a cada dois meses, a ênfase na avaliação por componente curricular, a adequação dos instrumentos de avaliação utilizados, recuperação que não recupera nada, etc.

Sobre a participação dos alunos em processos globais de avaliação

Em primeiro lugar, cabe diferenciar de que tipo de avaliação está se falando. Entende-se que a participação de alunos em avaliações mais gerais — das relações entre aluno-aluno e aluno-professor, dos cursos, do trabalho dos professores, coordenadores e direção, da escola, etc. é válida, restando criar os procedimentos mais adequados para que ocorra.

Quanto à participação dos alunos no sistema de avaliação, entende-se que é importante a manifestação de expectativas, demandas e reações frente a determinados resultados. No entanto, cabe ao professor definir os elementos de avaliação e torná-los transparentes aos alunos, apontando critérios, instrumentos, objetivos e o que se espera dos alunos a cada etapa do trabalho. (COORDENAÇÃO. Xerete! nº 118, 1995)

E no próximo boletim reforçam que o sistema de avaliação ainda não está suficientemente fundamentado.

A discussão revela também que precisamos garantir um maior acúmulo “teórica” que permita clarear as práticas avaliativas do Curso Supletivo. Há larga heterogeneidade entre componentes do corpo docente —incluindo a coordenação — no entendimento do tema, ausência de uma visão comum do problema e grande diversidade de concepções (marcada pelo uso diferenciado de termos, conceitos e expressões). Há também grande disposição para aprofundar conhecimentos e remover “amarras” impostas pelo atual sistema.

Propostas:

Encontros de estudos e apresentação de um expositor; Seminários; Grupos de trabalho. (COORDENAÇÃO. Xerete! nº 119, 1995)

A discussão ocorreu tanto nas fases/termos como nas áreas. Começa a se delinear a nova concepção de avaliação da EJACSC. O Xerete! com o título *Vamos bater o martelo?*, com seis páginas em fonte tamanho dez, passou a ser usado com frequência como norteador das mudanças.

Vamos bater o martelo?

Traçar orientações para rever não só o sistema mas a prática de avaliação como um todo. A partir das definições que tomamos nessa reunião muita coisa terá que ser detalhada(...)

Quem se dispuser a consultar os professores e a papelada produzida pelo Curso nos últimos anos (relatórios, propostas, subsídios, notas, Xerete!, etc), encontrará um robusto rol de queixas sobre avaliação.

Aplicam-se uma certa quantidade de instrumentos (provas, em grande maioria) atribuem-se notas, combinam-se essas notas aritmeticamente e o resultado final informa pouco (para o professor e, principalmente, para o aluno) sobre o processo de aprendizagem.

Avaliação diagnóstica, diversidade de instrumentos, natureza dos instrumentos, registro, erro, retorno qualificado, reelaboração de atividades pelos alunos.

Proposta de um sistema de avaliação

Conceitos, apuração por período, estabelecimento de critérios para promoção ou retenção, rever recuperação, evitar discrepância entre conceitos e número de faltas. Pensar no sistema de ciclos.

Agenda de transição

Estudos normativos, experimentação da proposta, qualificação das práticas de avaliação, revisão dos procedimentos e instrumentos:

Calendário:

2º semestre de 1995 - delimitação das características principais do sistema

Destaque de pontos a serem aperfeiçoados

1º semestre de 1996 - Documento base com a proposta de sistema e de implantação

Implantação experimental (em uma só classe, em um período, etc.)

Qualificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação (prioridades no plano pedagógico)

2º semestre de novo regimento para envio ao CEE-SP (agosto)

Continuação da implantação experimental e da qualificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação.

Discussão com os alunos

Documento-base: conceitos, regras e procedimentos de avaliação (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete!, 1995, nº 123)

Os alunos entrariam no processo de discussão de modo mais abrangente, apenas no final desse processo, com a proposta organizada pelo grupo de professores. Poderia a primeira vista parecer autoritário, como alguns professores insistiam em solicitar a presença do corpo discente de forma mais propositiva, no entanto as experiências anteriores que contaram com a participação dos alunos, também criaram limites e possibilidades dessa participação, como analisado no período de 1983 e 1984.

Propuseram oficinas de trabalho para os termos e áreas, com base em Coll (1987), explicitando as intenções educativas e os objetivos educacionais (conceitos, procedimentos e atitudes)

Oficinas de trabalho

1. Organizar os conteúdos em módulos de trabalho;
2. Estabelecer os objetivos mínimos a serem utilizados como critérios de promoção para o termo ou permanência no mesmo termo;
3. Definir ficha de registro do resultado das atividades de avaliação a ser utilizada, pelo menos no início das aulas. (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete!, 1996, nº 125)

A coordenação, por sugestão dos professores, apresentou quatro planilhas para inspirar formas de registro, em que alteram símbolos para formalizar o registro das

transformações do aluno durante o semestre, evidenciando as indicações qualitativas do processo. Cada vez mais o enfoque deixa de ser nos conteúdos para se centrar nos objetivos (conceituais, procedimentais ou atitudinais), mas ainda assim acompanhara a observação de que o professor deveria ser o protagonista no fazer coletivo.

(...) num primeiro momento, não é nem possível nem desejável chegar a um modelo comum estandardizado. Ao final de um tempo de experimentação, será possível definir alguns modelos básicos.

Nesse momento, se espera construir formas de registro que sejam compatíveis com as condições e caracterização das várias disciplinas e níveis. (Idem)

Figura 9 - Propostas de planilhas de registro de avaliação

Proposta A

Grau	Termo	Componente Curricular			
Ano	Semestre	UP	Professor (a)		

Nome	Situação (*) 1	Situação 2	Situação n	Síntese	Observações
André							
Beatriz							

(*) Designação provisória

Proposta B

Grau	Termo	Componente Curricular			
Ano	Semestre	UP	Professor (a)		

Nome	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo n	Síntese	Observações
André	↓ ↓ → → ↑						
Beatriz							

Proposta C

Grau	Termo	Componente Curricular			
Ano	Semestre	UP	Professor (a)		

Nome	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo n	Síntese	Observações
André	A1-A2-A3-A3	F1-F1-F3					
Beatriz	A3-A3-A3-A3	F2-F2-F2					

Proposta D

Aluno			
Grau	Termo	Componente Curricular	Menção
Ano	Semestre	UP	Professor (a)

Situções Objetivos	A	B	Z	Síntese por objetivo
1	↓		→		↑	
2	↓					
3		↑				

Na planilha A iria privilegiar as situações de verificação de aprendizagem, que ocorreriam de modo sistemático e extensivo, abarcando todo o grupo ou não. O registro seria colocado como S ou N, ou quaisquer outros símbolos para sinalizar que os objetivos foram ou não atingidos. Na planilha B, a atenção é para os objetivos a serem atingidos, em relação a cada aluno, e esses poderiam ser avaliados em situações diferentes. A ideia das setas seria para indicar se houve avanço ou não no cumprimento dos objetivos. Evidenciaria a avaliação como processual, indicando o diagnóstico, o processo e a finalização de cada objetivo proposto, mas precisaria de mais um quadro para indicar as datas e descrições das avaliações. Na planilha C os objetivos também são privilegiados, porém difere da planilha B, pois indicaria o nível (hierarquia) dos objetivos. Essa planilha C, diferente das demais envolveria um conhecimento profundo dos níveis de decalagem propostos por Piaget (1983), seria necessário o domínio da hierarquia de habilidades para verificar se no processo de equilibração ocorrera acomodação na aprendizagem (PIAGET, 1983). De fato, a planilha mais complexa e mais interessante, porém inviável dada à demanda da dinâmica da sala de aula e mesmo ao tipo de conhecimento exigido do professor. Para os professores que faziam pós-graduação focados na área, tinha todo sentido, mas não se tratava do mesmo enfoque de todos os professores do curso supletivo, nem todos consideravam os estudos sobre desenvolvimento cognitivo como principal referência para elencar seus objetivos nos planos de ensino. Além disso, essa planilha C, exigiria outro registro a parte com a descrição dos objetivos, como a planilha B.

Já a planilha D era uma mescla de verificação dos objetivos com a descrição das atividades e se houvesse 30 alunos, teria um registro individual para cada um, 30 folhas, no caso. Uma burocracia que o pagamento de hora/aula não contemplava.

No entanto, nas quatro propostas o professor era visto como um facilitador na aquisição da aprendizagem ao definir a sequência de situações a serem propostas aos alunos, através do que o curso supletivo considerava como objetivos mínimos. Desse modo, procuravam contemplar diferentes ritmos de aprendizagem por parte do perfil heterogêneo dos alunos. Uma sofisticação na observação acurada do processo de aprendizagem, o que era possível dado ao alto grau de competência do corpo docente.

E ainda, tão importante quanto a forma de registro, esse mesmo Xerete! número 125, solicitava aos professores que discutissem na reunião dos termos/fases as formas de devolução dos resultados aos alunos, que eles fossem informados que se tratava de

um processo de transição. Os professores deveriam discutir e combinar as justificativas e o funcionamento desse registro de avaliação.

No Xerete! nº 127 as primeiras modificações ficam acordadas pelo coletivo:

As discussões desencadeadas (...) apoiaram-se numa ideia de construção coletiva e ação colegiada (...) as decisões sobre as mudanças foram tomadas em reuniões com o propósito específico, de modo a constituírem a vontade, senão de todos, pelo menos de significativa maioria. (ORLANDO. Xerete!, 1996, nº 127)

O sistema de avaliação seria a partir daquele momento, deveria ser e ainda o é em 2015, qualitativo. A ênfase no processo desenvolvido deve fornecer informações para a ação didática. As avaliações devem admitir resultados flexíveis, visto que discriminam os vários tipos de aprendizagem. Deve partir dos conhecimentos prévios do perfil heterogêneo dos alunos e a eles retornarem para sua ampliação, o retorno qualificado. Portanto a avaliação diagnóstica ou inicial é considerada norteadora do processo de ensino, por permitir aos professores e alunos enxergarem as mudanças efetuadas durante o processo e as reorientações necessárias. O trabalho com o erro do aluno deve ser considerado como aliado, sua análise propor reflexões sobre a construção de conhecimento significativo por parte dos alunos, e “... indicações sobre o modo como os alunos constroem conhecimentos, que podem ser transferidos para outros momentos. É o professor pesquisador em ação.” (ORLANDO. Xerete!, nº 127, 1996). Ao mesmo tempo em que os professores compactuavam a sistematização das avaliações, ficara evidente também as situações que os professores escolhiam para serem avaliadas. E nesse mesmo boletim, a direção apontara reflexões para o corpo docente:

(...) indica a necessidade de repensar os instrumentos utilizados, sua natureza e diversidade. A simples elaboração de perguntas e respostas pouco contribui para avaliar a aprendizagem. Há indicação de que as atividades devem ter componentes de desafio que levem os estudantes a reelaborarem seus conhecimentos, pensar para responder e não apenas responder utilizando o conhecimento do professor. É o abandono definitivo da concepção “bancária” no sentido utilizado por Freire (1988)”

Proposta de sistema

Os resultados de provas, trabalhos, observações etc. serão expressos (sintetizados) periodicamente por meio de três menções

Plenamente satisfatório	Atingimento dos objetivos propostos de maneira abrangente e com precisão conceitual	Indica aprovação
Satisfatório	Atingimento dos objetivos em sua maioria e em grau razoável de sofisticação	Indica aprovação
Não satisfatório	Não atingimento dos objetivos mínimos propostos ou não participação em situações de avaliação	Indica reprovação

Em cada disciplina se atribuirão menções indicativas ao final do 1º período. Ao final do semestre se atribuirão menções finais. Não há menção do 2º período nem há média, a menção do 1º período é mantida ou modificada pelo resultado global do aluno no semestre. (ORLANDO. Xerete!, nº 127, 1996)

Paulatinamente, os professores começam a modificar suas fichas de registros, mas não há uma determinação da escola quanto ao procedimento “... deve ser preferencialmente os objetivos e não as situações de avaliação, facilitando a produção de uma imagem qualitativa que possa ser socializada, dando informações valiosas para o professor do termo seguinte.”(ORLANDO. Xerete! nº 127,1996). Os resultados do Conselho de Classe do primeiro período indicaram os limites e problemas do novo sistema sobre quais objetivos deveriam ser avaliados e como deveriam ser registrados. E se era enfatizado que o registro do trabalho docente deveria ser contínuo, facilitando a comunicação, a forma de devolutiva para os alunos desaparecera dessa discussão, sendo apenas mencionada em dois parágrafos em um texto anexo ao Xerete! listado como pontos ainda em aberto “...natureza do erro, na reelaboração de trabalhos e nos retornos qualificados dos resultados parciais” (DIONE, MIGUEL, TIÃO e ROBERTO. Xerete! 1996, nº 127 - anexo).

Na década de 1990, a pedagogia ficara invisível, como afirmara Bernstein (1984) com classificações e estruturas fracas, as relações e regras implícitas e não reconhecidas pelo aluno. Suas regras e critérios derivavam de teorias complexas sobre o desenvolvimento, teorias da linguística e da gestalt, e até de teorias psicanalíticas, um saber tácito. No curso supletivo do colégio, conscientes dessa questão, a visualização do processo de avaliação, por alunos e professores, foi por tanto tempo elaborada.

No segundo semestre de 1993, o grupo de professores do 6º ao 8º termo fizeram uma experiência de ter representantes de classe no Conselho de Classe no fechamento do semestre e consideraram que a participação fora positiva. Eles insistiram que essa experiência deveria ser ampliada para todo curso supletivo, porém os demais professores não se pronunciaram e a coordenação decretara que caberia aos professores a avaliação da aprendizagem, que os alunos teriam outros espaços de participação garantidos na escola.

(...) cabe diferenciar de que tipo de avaliação esta se falando. Entende-se que a participação de alunos em avaliação mais gerais — das relações entre aluno-aluno e aluno-professor, dos curso, do trabalho dos professores, coordenadores e direção; da escola, etc. — é válida, restando criar os procedimentos mais adequados para que ocorra. Quanto à participação dos alunos no sistema de avaliação, entende-se que é importante a manifestação de expectativas, demandas e reações frente a determinados resultados. No entanto, cabe ao professor definir os elementos de avaliação e torná-los transparentes aos alunos, apontando critérios, instrumentos objetivos e o que se espera dos alunos a cada etapa de trabalho. (COORDENAÇÃO GERAL.Xerete! 1994, nº 113)

A instituição se manifestara. Não se tratava de uma decisão coletiva, mesmo porque esse tipo de participação só aparecera no 6º ao 8º termo e não fora endossada por

todos os professores do curso supletivo. Perguntar ao aluno sobre como ele deveria ser avaliado levava às respostas de ensino mais tradicionais, com tendências à rigidez, como as experiências anteriores relataram, nos boletins de 1983 e 1984.

No texto que a área de Estudos Sociais refletira sobre cidadania criticavam a ausência da participação dos alunos dentro desse processo:

(...)
embora não estejamos falando de escola pública, mas de escola privada subsidiada — especialmente os que dizem respeito ao universo das possibilidades de participação dos alunos (em organismos que podem ser criados por eles, como Grêmio; nas experiências de avaliarem globalmente o curso, nos canais abertos de comunicação, etc.) Aí surgem elementos para a reflexão: até onde os alunos desejam assumir essa fatia de responsabilidade na participação (parece que doamos mais do que eles conquistam?) O curso, com todos os seus mecanismos de funcionamento, estimula essa participação (lembrando que os fóruns de avaliação foram propostos pelos professores no caso de 6º a 8º ano?) essa experiência mínima de participação é aproveitada pelos alunos? Ocorrem transferências para outros campos da vida dos alunos? Essas são questões irrespondidas (sic) sugeridas pelo tema da cidadania. (Área de Estudos Sociais. Xerete! nº 116, 1994)

E como já foi dito, a participação dos alunos em fóruns de avaliação ou grêmio não existiam mais. A prática social é associada ao planejamento das festas e nas atividades da Pastoral. E as demais atividades, didatizadas, passam por estratégias pedagógicas para sua realização, como debates sobre eleições ou temas da fase/termo ou ciclo, palestras, ou sondagens.

O currículo do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz abarcara as demandas dessas práticas sociais associadas às disciplinas e posteriormente a interdisciplinaridade.

Assim elaboraram os aspectos pedagógicos, legais e regimentais da nova sistemática de avaliação, com vistas a colocá-la em vigor em 1997. Quanto à recuperação, a legislação educacional não permitira à Suplência que modificasse o tempo destinado à mesma. O que ocorreu mais tarde (Xerete! nº 133, 1997), e ainda precisou aguardar a formalização diante de nova regulamentação do CEE-SP.

Na mesma época, mais professores que deixaram o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz se dedicaram a carreira acadêmica. Ribeiro (1998), Carvalho (1995), Silva (1995), Vóvio (1999) e Martins (1998) produziram trabalhos que se constituem em referências acadêmicas. E intensificaram o movimento em prol da EJA, notadamente não mais Suplência, diante dos debates da nova LDB, que se delineava, a futura LDB 9394/96.

Classificação dos conteúdos

Em 1996, mais da metade dos professores entregara objetivos mínimos do curso levando em conta o modelo colocado em prática na Espanha, sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona (COLL, 1987). Ou seja, com os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais discriminados. A partir de 1997, após a publicação dos PCN's para o Ensino Regular, inspirada nesse modelo espanhol, a discussão tomara boa parte das reuniões pedagógicas de outras escolas, também.

No Xerete!, apareciam referências ao modelo espanhol, desde 1994. Ao discutir sobre a heterogeneidade dos alunos de EJA, um dos GTs propõe a leitura de Onrubia (1993) texto que fazia parte de coletânea que incluía César Coll, Isabel Solé e Antoni Zabala, autores difundidos no Brasil no processo de debates e elaboração dos PCN's em 1996 para o ensino regular (Xerete! nº 112, 1994). Em fevereiro de 1996, ocupara apenas três parágrafos do número 125, ao fazer menção à forma como deveriam ser dispostos os critérios de avaliação. Isso não quer dizer que o modelo proposto por Coll (1987) não fora debatido, mas se dava por outras táticas. Os professores mestres, mestrandos e doutorandos traziam as reflexões acadêmicas para as reuniões pedagógicas. Os professores que trabalhavam no Ensino Regular de escolas de grande porte e escolas experimentais alimentavam a discussão a partir de práticas em sala de aula e de textos produzidos pela Fundação Carlos Chagas (FCC), responsável pelos estudos que conceberam os PCN's, em meados da década de 1990. E, também, professores autores de livros didáticos — preocupados com critérios que poderiam excluir seus livros inscritos para o primeiro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se realizaria em 1997 — que já estruturavam seus materiais levando em conta o modelo espanhol. Todos concebendo objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais nos manuais de professores.

A discussão do modelo espanhol é evidenciada, na Memória da EJACSC, pela presença de cópias xerocadas de artigos, textos, planos de ensino, trechos de teses e há referência à leitura do próprio livro de Coll (1987). A bricolagem que circulara na semana planejamento do primeiro semestre de 1996.

Portanto não fora uniformizado no entendimento do grupo, “... não há um consenso: vários dos professores já escreveram os objetivos seguindo a referência das discussões do planejamento...” (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº 126 – encarte, 1996). A tática daquele momento foi compartilhar os objetivos considerados mínimos, a estratégia continuava a ser a sistematização da avaliação.

Abaixo segue dois exemplos de objetivos de planos de ensino que foram entregues para publicação (COORDENAÇÃO GERAL. idem) para evidenciar as diferentes interpretações das colocações de Coll (1987) a respeito de currículo.

Nos objetivos de História, apesar de problematizar alguns objetivos conceituais, ao propor comparações entre passado e presente, há conteúdos considerados tradicionais revestidos de retórica, como no trecho a seguir “... Saber quando e através de que comandante os europeus chegaram na (sic) América e no (sic) Brasil”. O conteúdo procedimental é posto como conceitual, ao objetivar “Usar conceito de século” (Xerete! 1996, nº 125). E o essencial, não aparece referência à construção do conhecimento historiográfico (BITTENCOURT, 2011), o que talvez pudesse ser encarado como postura do professor, mas como ele se propusera a apresentar o plano a partir do modelo espanhol, o questionamento se torna pertinente.

Os objetivos procedimentais apresentados não se restringem à disciplina específica, dizem respeito ao que se espera do aluno em qualquer ambiente escolar. E o mesmo pode ser dito quanto aos objetivos atitudinais.

História - 7º ano

O Brasil e o mundo entre os séculos XV e XVII

1º módulo - Cronologia e ritmos de tempo / Conflitos entre brancos e índios

Conceituais

1. Usar conceito de século (saber relacionar ano e século)
2. Comparar situação dos índios nos séculos XV e XVI e no presente, o que está ligado ao ritmo do tempo: diferenciar propriedade privada e coletiva; perceber a disputa pela terra como razão fundamental dos conflitos entre brancos e índios.

Procedimentos

1. Localizar e recolher informações em parágrafos de textos
2. Anotar em seu caderno de forma organizada

Atitude

1. Apresentar as atividades que devem ser realizadas em sala e em casa.
2. Ter assiduidade

2º módulo - A expansão marítima europeia e a colonização do Brasil

Conceituais:

1. Reforçar trabalho com século e ritmos de tempo do módulo anterior.
2. Saber quando e através de que comandante os europeus chegaram na América e no Brasil.
3. Entender e utilizar as noções de colônia, metrópole, monopólio, latifúndio e monocultura (hoje e no início da colonização)
4. Comparar trabalho escravo e assalariado
5. Relacionar situação de dependência e racismo no Brasil atual com o processo de colonização.

Procedimentos

1. Relacionar informações de parágrafos e textos diferentes.
2. Destacar ideias principais de um texto
3. Anotar no caderno de forma organizada.

Atitude

1. Apresentar atividades realizadas em sala e em casa.
2. Ter assiduidade.

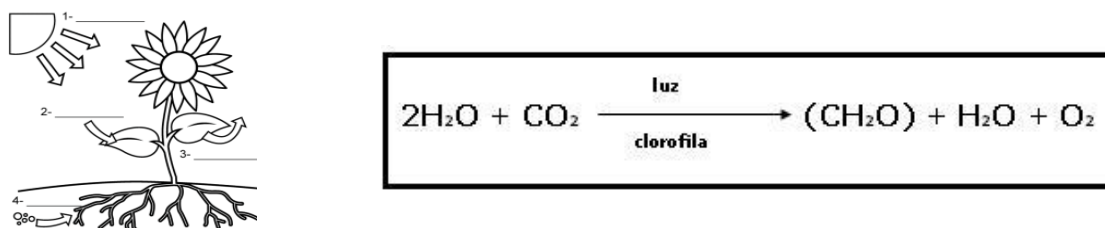
No documento de Biologia, para além do conteúdo estanque, são

apresentadas aos alunos as diferentes concepções do conhecimento científico e a ciência como processo de construção. Essa discussão já fazia parte da área de Ciências desde a década de 1980, em materiais da CENP (SÃO PAULO, 1986) e FUNBEC (SONCINI, 1987), e pode ser observada nos planejamentos anteriores que constam no arquivo *Memória da EJACSC*.

Por outro lado, a retórica esvaziada de sentido, está presente no primeiro dos objetivos procedimentais, ao indicar o reconhecimento através da leitura, o que seria óbvio já que se trata de aluno do EM. Mas nos demais objetivos, há especificidade ao correlacionar a listagem de cientistas e pesquisas desenvolvidas e também ao evidenciar procedimentos ligados à representação de equações químicas.

Essas formas de representação exigem grande abstração e o curso supletivo procurava torná-las conscientes para os alunos. Lembrando que se o aluno ingressara na alfabetização e seguira sem ficar retido em nenhum termo/fase, num prazo de seis anos, ele teria operado com as duas formas de representação abaixo.

Figura 10 - Representações gráficas da fotossíntese



Ou seja, o aluno passaria da representação pictórica à equação química, evidenciando a diferença entre essas formas de representação.

Outra questão que não se pode deixar de salientar é a ausência de procedimentos ligados aos experimentos em laboratório no plano de Biologia. Apesar de se tratar de uma escola de grande porte, nem todos os semestres letivos do curso supletivo puderam contar com o funcionamento desse espaço, por falta de funcionários no período noturno.

Por fim, quanto aos objetivos atitudinais, há uma pequena diferença. O primeiro módulo tem um indicativo de respeito às diferentes concepções de origem da vida. Porém, os demais objetivos atitudinais poderiam ser aplicados em qualquer disciplina.

Objetivos conceituais	Objetivos procedimentais	Objetivos atitudinais
<p>Conhecer as diferentes concepções a respeito da origem dos seres vivos.</p> <p>Reconhecer que os conhecimentos sobre a origem dos seres vivos foram e estão sendo construídos.</p> <p>Comparar Biogênese e Abiogênese.</p> <p>Explicar o surgimento do 1º ser vivo, segundo as teorias mais aceitas no meio científico.</p>	<p>Reconhecer através de leitura e interpretação de texto, as etapas de construção do conhecimento científico a respeito da origem dos seres vivos.</p> <p>Listar, em ordem cronológica, os cientistas e suas pesquisas a respeito da origem dos seres vivos.</p> <p>Observar os trabalhos científicos listados, e mostrar suas semelhanças e diferenças.</p>	<p>Ser assíduo</p> <p>Participar das discussões</p> <p>Executar as tarefas</p> <p>Trazer material solicitado</p> <p>Respeitar as diferentes concepções sobre o tema estudado.</p> <p>Estimular a discussão em grupo.</p>
<p>Identificar os processos necessários para a sobrevivência do ser vivo.</p> <p>Explicar a fotossíntese enquanto processo de produção de alimento (autotrofismo)</p> <p>Explicar outros processos de obtenção de alimentos (heterotrofismo)</p> <p>Explicar a respiração celular enquanto processo de obtenção de energia para o ser vivo.</p> <p>Comparar respiração aeróbica e anaeróbica em relação ao rendimento energético.</p> <p>Explicar as vantagens evolutivas da respiração aeróbica em relação à aeróbica.</p>	<p>Reconhecer através de leitura e interpretação de texto, os processos necessários para a sobrevivência do ser vivo.</p> <p>Representar a equação química da fotossíntese.</p> <p>Reconhecer a fotossíntese como um dos processos de obtenção de alimento.</p> <p>Descrever outras formas de obtenção de alimento.</p> <p>Representar as equações da respiração aeróbica e anaeróbica.</p> <p>Diferenciar respiração aeróbica de respiração anaeróbica.</p>	<p>Ser assíduo</p> <p>Participar das discussões</p> <p>Executar as tarefas</p> <p>Trazer material solicitado</p> <p>Estimular a discussão em grupo.</p>

(Xerete! nº 125, 1996)

Reafirmando, a discussão sobre o modelo espanhol, não aparecera no Xerete! como uma consolidação de estratégia. As listagens de conteúdos dos professores foram solicitadas como forma de evidenciar o sistema de avaliação do curso.

Mas a opção foi tomada também baseada na hipótese de que a “mexida” no sistema de avaliação provocaria a necessidade de revisão das práticas educativas em curso. Esse objetivo é tão importante como o anterior, tem um timing diferente de realização, mas o ultrapassa: fala da necessidade de rever criticamente as práticas, as abordagens e as ideias pedagógicas que fundamentam as aulas, os instrumentos e as prioridades no ensino, o encaminhamento das aulas e tudo o mais. (ORLANDO. Xerete!, 1996, nº 127)

E, devemos lembrar que toda essa discussão sobre PCN's, de meados da década de 1990 se referia diretamente ao Ensino Regular e não à Suplência, ou a emergente concepção de EJA, daquela época.

Projetos dos ciclos, a interdisciplinaridade

O ano de 1997 fora marcado por reformulações advindas da vigência da nova LDB 9394/96, apesar de vaga e com poucos itens referentes à EJA (apenas dois artigos, o nº 37 e o 38) se comparada à LDB 5692/71 (todo o Capítulo IV, com cinco artigos), permitiu o redimensionamento do curso, até então preso à grade curricular da década de 1970 (Xerete! nº 132 –A e 132-B, 1997). Dessa reformulação foi elaborada uma nova grade curricular. Ainda que a nova LDB criticasse a ideia de grade, o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz manteve essa concepção. No âmbito da Suplência, oferecida pela esfera pública, iniciara um período marcado por transformações históricas, como se verá no final deste capítulo.

O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, diante da nova LDB, reafirmaram o caráter presencial do curso e as divisões por disciplinas. Recuperação e compensação de ausências deixaram definitivamente de existir no Ensino Fundamental, o antigo 1º grau, mas insistiram no trabalho do retorno qualificado das avaliações como forma de continuidade de trabalho. As classificações dos alunos deveriam partir orientações e regras que convertam em maior possibilidade de aprendizagem, em vez de “...mecanismos de exclusão engendrados fora da escola” (Xerete! nº 133, 1997).

Mas existiram impasses. Focar atendimento aos mais jovens seria priorizar a defasagem entre idade e série, ao passo o atendimento aos adultos era uma opção referente à situação socioeconômica brasileira. Ao longo dos anos, o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz tendeu a priorizar o atendimento aos alunos mais velhos. E outra questão é que a Educação Física se oferecida pela escola, não poderia ser contabilizada nas horas de efetivo trabalho escolar na Suplência. Em 1998, iniciaram a transformação.

Há dois caminhos para refazer a grade curricular. Podemos, honestamente, tirar o que não cabe nas novas normas, preencher a lacuna com disciplinas da base curricular nacional e pronto. Mas podemos também aproveitar a oportunidade colocada para iniciar um processo de repensar a nossa grade curricular, procurando superar as limitações que ela nos impõe. (Xerete! nº 137, 1998)

O impasse se referia às aulas de Inglês e de Educação Artística consideradas extras, isto é, fora do Núcleo Comum (CFE nº 853/71). Os professores deveriam optar entre uma ou outra para incluí-las na grade, em função do horário. A inclusão das duas disciplinas implicaria na redução da carga horária de outras disciplinas.

A nova grade para o ano seguinte foi exposta no boletim (Xerete! nº 140, 1999), ela também oferece um painel geral de quem eram os professores naquela época.

Figura 11 - Grade curricular de 1999

ENSINO FUNDAMENTAL I - HORÁRIO 99							
		2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	
FASE 1	19:00	Pato EA					
	19:40	Pato EA	Rosana	Rosana	Rosana	Rosana	
	21:20	Dirce EF	Rosana	Rosana	Rosana	Rosana	
FASE 2	19:00					Angela	
	19:40	Angela	Angela	Angela	Angela	Angela	
	21:20	Pato EA	Angela	Angela	Angela	Dirce EF	
FASE 3	19:00					Luciana P	
	19:40	Dirce EF	Luciana P	Pato EA	Helena M	Luciana P	
	21:20	Luciana P	Helena M	Helena M	Luciana P	Helena M	
FASE 4	19:00		Helena M				
	19:40	Luciana P	Helena M	Helena M	Luciana P	Dirce EF	
	21:20	Helena M	Luciana P	EA	Helena M	Luciana P	
FASE 5	19:00		CELIA M	CARLOS C			
	19:40	MAGI H	CELIA M	CARLOS C	MAGI H	SONIA EA	
	21:20	CARLOS C	PORT	PORT	PORT	CELIA M	
FASE 6	19:00			CELIA M		CARLOS C	
	19:40	PORT	C.EDUARDO G	CELIA M	PORT	CARLOS C	
	21:20	MAGI H	CELIA M	CARLOS C	C.EDUARDO G	PORT	
FASE 7	19:00	CARLOS C				CELIA M	
	19:40	CARLOS C	PORT	PORT	C.EDUARDO G	CELIA M	
	21:20	PORT	MAGI H	CELIA	MAGI H	CARLOS	
FASE 8A	19:00		LEDA P			MARCO M	
	19:40	NICO H	LEDA P	HUGO G	FERNANDO C	MARCO M	
	21:20	HUGO G	FERNANDO C	MARCO M	NICO H	LEDA P	
FASE 8B	19:00			MARCO M		LEDA P	
	19:40	HUGO G	FERNANDO C	MARCO M	NICO H	LEDA P	
	21:20	NICO H	LEDA P	HUGO G	FERNANDO C	MARCO M	
FASE 9A	19:00		MARCO M	LEDA P			
	19:40	FERNANDO C	NICO H	LEDA P	MARCO M	HUGO G	
	21:20	LEDA P	MARCO M	FERNANDO C	HUGO G	NICO H	
FASE 9B	19:00	LEDA P	MARCO M				
	19:40	LEDA P	MARCO M	FERNANDO C	HUGO G	NICO H	
	21:20	FERNANDO C	NICO H	LEDA P	MARCO M	HUGO G	

ENSINO MÉDIO - HORÁRIO 99							
		2ª FEIRA	3ª FEIRA*	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	
FASE 1	19:00		Sônia/Cláudio*	Cláudio P			
	19:40	João Batista B	Sônia/Cláudio*	Cláudio P	José Augusto M	Christian	
	21:20	Christian	Sônia/Cláudio*	João Batista B	Cláudio P	José Augusto M	
FASE 2	19:00	Christian		João Batista B			
	19:40	Christian	José Augusto M	João Batista B	Cláudio P	Tião	
	21:20	João Batista B	Tião H	Cláudio P	José Augusto M	Christian	
FASE 3	19:00	Cláudio (I)				Cláudio (I)	
	19:40	Cláudio P	Ednéa Q	Arlete M	Tião H	Cláudio P	
	21:20	Carlos Toscano	Arlete M	Tião H	Carlos Toscano	Ednéa Q	
FASE 4	19:00	Carlos Toscano		Tião H			
	19:40	Carlos Toscano	Arlete M	Tião H	Carlos Toscano	Ednéa Q	
	21:20	Cláudio P	Ednéa Q	Arlete M	Tião H	Cláudio P	

* Terça-feira: Horário especial - 1/2 turma: das 19h00 às 20h40 - (Interv. 20 min.) - 1/2 turma: das 21h00 às 22h40

HOR99XE.DOC

Chama a atenção o foco nas disciplinas de Português e Matemática nas séries iniciais do EF. Por outro lado, Ciências, Geografia e História mantiveram aulas no segundo segmento do EF. A advertência de Bittencourt (2005), tem sentido não apenas para História como para outras disciplinas.

(...) o risco maior de utilizar um conceito do senso comum ou proveniente de outros campos de estudos é perder o seu sentido histórico e empregá-lo de forma atemporal. A utilização de conceitos em sentido atemporal conduz a um dos grandes pecados abominados por todos que se dedicam à História: cometer anacronismo. Advertem os historiadores que, ao fazer uso de noções “emprestadas” de outros domínios científicos ou do senso comum, é necessário desconfiar das imprecisões dos termos e ser cauteloso com a leitura das fontes que eles se encontram; ou seja, deve-se ter um domínio metodológico para o emprego correto do conceito”. (BITTENCOURT, 2005)

O Xerete! reafirmara a importância das disciplinas, no entanto procurara enfocara o planejamento em projetos de ciclos, pautados em Hernandez (1998).

Entende-se que essa redefinição vai mais longe do que montar grades curriculares, para adotar essa organização é necessário repensar os ciclos como unidades, com perfis de aprendizagem e exigências próprias. (Xerete! nº 139, 1999)

No ano 2000 iniciam o ano letivo com o Xerete! de uma página com o calendário de ano letivo, com reuniões de termo/fase. A direção determina como meta os projetos nos ciclos, definindo suas características, responsabilizando-os pelos seus próprios calendários de reuniões. (Xerete! 142-B, 2000). Em fevereiro os coordenadores de cada ciclo apresentam um Xerete! de 12 páginas, caracterizando os ciclos e, além disso, propondo organizar a integração interdisciplinar. Todos os ciclos focalizaram na ocupação da cidade de São Paulo. Não há indicação no Xerete! do porquê dessa escolha, pressupõe-se que fora resultado de reuniões do grupo

A necessidade de contextualização dos currículos já se fazia presente. Em decorrência do olhar para o contexto, impunha-se também a necessária superação da divisão estanque das disciplinas curriculares, em conceitos mais abrangentes de áreas, eixos temáticos e temas geradores, entre outros. Corajosamente foi enfatizado que a interdisciplinaridade não é um adjetivo que se acrescenta à ciência ou não, mas é substantiva e faz parte inerente dos problemas enfrentados por ela. (Xerete! nº 144, 2000)

O Ciclo 1 construiu uma definição de ciclo, onde se comprometeriam a fazer uma futura caracterização do alunato e definindo como prioridade a formação dos professores. O Ciclo 2 focalizou nos objetivos finais do ciclo, apresentando uma listagem de conteúdos, mesclados com materiais ou procedimentos, mas divididos em cada fase/termo e não com identidade de ciclo, que compreenderia três semestres distintos. Esse plano do Ciclo 2 apontara o envolvimento das disciplinas, porém a problematização dos conteúdos não ficara evidente. E os conteúdos de Geografia e História ainda estavam associadas às problematizações propostas em 1985. (**Anexo 1**)

O Ciclo 3 produziu um texto a cerca das novas condições em que o

planejamento seria executado, criticara a conformação da coordenação em que haveria pouco tempo remunerado para a execução do projeto. Apresentara também um perfil dos alunos, indicando os procedimentos de pesquisa que cada fase/termo do ciclo era capaz de produzir. Elencara os objetivos por disciplina e se propuseram a elaborar o projeto do ciclo, a partir de temas transversais. Dispusera, em anexo, um relatório com os procedimentos de elaboração da sondagem que os professores do Ciclo 3 fizera para identificar temas recorrentes nas preocupações dos alunos.

E o EM, em meia página, discriminara o projeto, com pequenos ajustes, e já com indicativos de revisão, elencara a produção de um jornal que envolvesse todas as disciplinas e um futuro projeto sobre São Paulo na última fase do ciclo. O foco ficara na formalização do produto final dos projetos.

Apesar das referências enfocarem na concepção de currículo da pedagogia de projetos proposta por Hernandez (1998), a identidade de cada ciclo ainda não estava clara, como pretendia a direção do curso supletivo, apenas o Ciclo 1 fizera uma caracterização abrangente, os demais permaneceram segmentados nos termos/fases.

A sequência de boletins (Xerete! nº 146 a 149, 2000), demonstra a intensidade do trabalho dos professores na sistematização dos projetos de ciclo realizados durante o primeiro semestre do ano 2000. São boletins densos, como o do Ciclo 1 (Xerete! nº 146, 2000) com 16 páginas, ou o do Ciclo 3 (Xerete! nº 149, 2000) com 50 páginas. Escrito pelos professores e organizados pelos coordenadores dos Ciclos, Helena Henry Meirelles, Célia Pimenta, Leda Maria Lucas e Sebastião Souza.

Nessa sequência de boletins apresentaram as características do alunato, a partir de sondagens e perfis, com destaque para a baixa auto-estima no Ciclo 1 e a expectativa de continuidade de estudos no EM. Justificaram os temas dos projetos a partir da problematização dos objetivos gerais dos ciclos e específicos para cada fase/termo, identificados pelos perfis dos alunos. Evidenciaram os projetos de pesquisa, como metodologia (HERNANDEZ, 1998), todos reafirmando a relevância da interdisciplinaridade na articulação do trabalho. A partir dessa reflexão apresentaram os conteúdos, organizados em rede (OLIVEIRA, 2006), com temas de cada ciclo. Nos **Anexo 3** e **Anexo 4** é possível ver o desenho do currículo de EJA que se delineara. Ou seja, um tema central, porém com a especificidade de cada disciplina. Não pode deixar de notar que o Ciclo 3 colocara um contorno em cada disciplina, que ainda acentuava o campo de atuação de cada professor.

É possível comparar os quatro modelos de planos expostos nos anexos.

Inicialmente, preocupados com a realocação dos conteúdos em busca das problematizações, em meados da década de 1980 (**Anexo 1**). Posteriormente buscaram a integração das disciplinas, em 1991 (**Anexo 2**). E, por fim, na década seguinte, a EJACSC reafirmara sua prática político-pedagógica, avançando na questão da interdisciplinaridade. (**Anexo 3 e Anexo 4**).

Novas abordagens que definitivamente afastara a listagem de conteúdos previstos no Núcleo Comum das disciplinas (CFE nº 853/71) previsto no Parecer 699/72 — Parecer Valnir Chagas — e iriam de encontro às disposições do DNCEJA 11/2000 — Parecer Jamil Cury — que propunha a identidade de EJA como uma modalidade específica de educação.

É preciso acrescentar que outros temas foram redimensionando o currículo da EJACSC do ano 2000 até hoje, 2015. Como por exemplo, o perfil dos alunos (Xerete! nº 157, 2004); o currículo, a autonomia e o mundo trabalho (Xerete! nº 161, 2005); reflexões sobre pesquisa escolar (Xerete! nº 162, 2008); as práticas de linguagem em contexto de estudo (Xerete! nº 164, 2008); os objetivos das áreas (Xerete! nº 168, 2010); perfil dos alunos (Xerete! nº 169, 2010); os novos cursos técnicos do Colégio Santa Cruz (Xerete! nº 172, 2011); e o mais recente focado nas reflexões sobre currículo (Xerete! nº 182, 2015). Essa dissertação não seguiu além em função do tempo disponível para pesquisa.

2.4. A relação com outras EJAs

O Seminário 20 anos de Supletivo do Santa Cruz

Assim como no Capítulo 1, esse segmento final do Capítulo 2 focaliza a relação da do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz com outras esferas da educação.

Em outubro de 1994, realizaram um seminário de quatro dias, *20 anos de Supletivo do Santa Cruz*, que contou com movimentos ligados à EJA, em diversos segmentos da cidade de São Paulo e até um que viera da Colômbia. Apresentaram-se alfabetizadores, professores universitários e professores de suplência. E contara, também, com um dia de encontro dos alunos com ex-alunos, em que os professores coordenaram a elaboração de um roteiro para debate sobre experiência escolar.

Educadores envolvidos com Movimento de Alfabetização (MOVA) também participaram desse seminário. O MOVA, criado por Paulo Freire, 1989 a 1991, a frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, fizera emergir a Educação Popular, porém associado ao movimento organizado e autônomo da sociedade civil.

Esse seminário foi estruturado. Patrocinado por quatro grandes editoras, aberto com a conferência de Mario Sérgio Cortella, contextualizando a Suplência na Educação em geral e encerrado com Celso João Ferretti, Hélio da Costa e Ricardo Young, discutindo a relação entre Educação e Trabalho. Apesar de existir uma pasta com todo o processo do evento, como reuniões, ementas, propostas, folders, cartazes, anotações das impressões dos participantes, inclusive dos ex- alunos. Não há um balanço ou avaliação relatada. Não ficamos sabendo a opinião dos professores do colégio sobre o seminário (*Memória da EJACSC*, 1994).

Outro movimento que estivera presente no evento fora a Ação Educativa, que contava participação de alguns dos professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Em 1994 o CEDI, encerrou suas atividades dando lugar a três novas Organizações Não Governamentais (ONGs), Koinonia – Presença Ecumênica e Serviço, Instituto Sócio Ambiental (ISA) e aquela que ficara mais conhecida no âmbito da história da EJA, a Ação Educativa. Esse movimento ainda é pouco estudado no Brasil, mais decisivo para compreender a dimensão que a EJA tomara na década de 1990. Desse movimento fazem parte autores hoje considerados referência no estudo da História da Educação, como Haddad e Di Pierro (2000). E, também, Sposito (1993), que não era professora da EJACSC, mas fora presidente da Ação Educativa, entre 1994 e 2004. Outro encontro fora realizado em 2002, porém não foi alvo dessa pesquisa.

Proposta Curricular em âmbito nacional

Os professores do Colégio Santa Cruz, dentro da Ação Educativa, elaboraram uma proposta curricular de âmbito nacional, submetida a análise em seminário realizado na III Feira Latino-Americana de Alfabetização, promovida pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (Raaab) em Brasília, no mês de julho de 1995. Para discutir a efetivação da proposta foi realizado um seminário, em São Paulo, reunindo educadores, dirigentes e técnicos ligados a secretarias municipais e estaduais de educação de várias regiões do país envolvidos em programas governamentais de EJA (escolarizada ou não). E, também, foi elaborado para o evento, pareceres de especialistas de diversas universidades e centros de pesquisa em educação nas áreas curriculares. Todo esse movimento contou o apoio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC).

No início de 1996, o MEC manifestou à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) a intenção de co-editar e distribuir esta proposta curricular. Estavam em consonância com a política educacional do governo de Fernando Henrique

Cardoso que centralizava as diretrizes curriculares e mecanismos de avaliação, mas com as peculiaridades da EJA. É preciso salientar que nessa época não havia um órgão responsável pela EJA, pois a Fundação Educar, sucessora do Mobral, fora extinta desde o Governo Collor, 1990, e a comissão de 1996 tinha como finalidade a participação em evento internacional promovido pela UNESCO, que será explicado no final desse texto.

Além disso, as críticas advindas desse trâmite são apontadas pelos próprios autores da proposta. A proposta se referia ao 1º segmento do EF, enquanto a Constituição de 1988 abrangia até o 2º segmento, portanto a Proposta era considerada incompleta. Não contemplava orientações específicas para as áreas de Educação Artística e Educação Física e mesmo de uma abordagem sistemática de linguagens não verbais. A inexistência de referências à educação para o trabalho, de uma vez que a proposta era dirigida para a EJA. E, no âmbito dessa dissertação, a considerada mais polêmica, a visão do currículo como um modelo prescritivo de âmbito federal que restringisse a diversidade da EJA.

Esses limites da proposta curricular podem ser analisados no âmbito das mudanças organizacionais e instrucionais dos currículos propostas por Goodson (1997) e, também, no movimento entre tática e estratégia apresentado por De Certeau (1988). Essa proposta fora concebida dentro da chamada EJA escolarizada, isto é, aquela que emite certificação e que na época estava conformada na Resolução CFE nº 6/86, e nas Deliberações CEE-SP nº 29/82 e CEE-SP - 29/88, que enfatizavam as chamadas disciplinas do Núcleo Comum (CFE - nº 853/71), dissociadas das atividades extraclasse. É preciso salientar que não se tratava de uma proposta do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz para o Currículo Nacional, mas de docentes que trabalhavam nesta instituição. Cabe ressaltar que entre os autores da Proposta, apenas a professora de Matemática Maria Amábile Mansutti não era docente no colégio, era assessora, e posteriormente diretora do Departamento de Políticas da Educação Fundamental do MEC, responsável pela elaboração do PCN de EJA – 2º Segmento (5ª a 8ª).

Do surgimento do boletim em 1985 até o início da década de 1990, a atuação docente do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz era segmentada por termos/ fases ou por áreas, em conformidade com a legislação. E, a identidade coletiva era garantida no planejamento, realização e avaliação de atividades extraclasse (Xerete!, 1993, nº 99). Nas reuniões de decisões do cotidiano escolar, como por exemplo, combinar atuação frente ao grêmio estudantil (Xerete! nº 7, 1983). Ou momentos pontuais como as chamadas aulas especiais “...Uma aula feita por todos os professores”. (5ª E 6ª FASES.

Xerete! nº1, 1983). “...as 5ª e 6ª Fases gostariam que as aulas especiais se estendessem para as demais fases...” (Xerete! 2º ano, nº 3, 1984)

A análise do Xerete! possibilitou perceber que muitos professores que além da atividade docente, constituíram ou estavam em vias de constituir, reflexões acadêmicas da sua prática pedagógica (HADDAD, 1982; (FREITAS, 1984; SONCINI, 1987; HARA, 1992, GIORGI, 1987 e 1992; RIBEIRO, 1991 e 1998; CARVALHO, 1995 e SILVA, 1995)

Além disso, mantinham atuação político-pedagógica no CEDI (HARA, 1992), após 1994 na Ação Educativa. A disciplina Ciências contava com inúmeras pesquisas acadêmicas, desde meados da década de 1960 (POPKEWITZ, 1997) que apareciam sistematizadas, pela Área de Ciências, já no primeiro número do Xerete!, contavam, também, com o robusto trabalho dos professores documentado no arquivo *Memória da EJACSC* durante a década de 1980 e, ainda foram acrescidos por pesquisa sobre o pensamento formal (Xerete! nº 35, 1991) e por reflexões documentadas, posteriormente na XXIIº ANPED (OLIVEIRA, 1999). As demais áreas do conhecimento tinham visões diferentes sobre educação, reconhecidas pela cultura do colégio (CANDAU, 2006). Essa configuração justificava os limites da equipe escrevera a Proposta Curricular da EJA – 1ª segmento.

Houve momentos para tentar criar identidade entre as diversas disciplinas, na reformulação do 2º grau e no detalhamento do novo currículo do 1º grau (Xerete! 1990, nº 23), no *Ajuda-memória para o planejamento do 2º semestre - conceitos, critérios e formas de avaliação* (Xerete! nº 45, 1991), mas essa mudança curricular deveria ser legitimada coletivamente, qualquer decisão tomada arbitrariamente pela direção ou coordenação da escola seria desconsiderada pelo corpo docente, iria contra a cultura da escola (CANDAU, 2006). A Suplência do Colégio Santa Cruz já era reconhecida e completara mais de 20 anos, naquela época. Demandava tempo para efetuar mudanças organizacionais e institucionais dos currículos e era necessário reinventar as tradições, como sinaliza Goodson (1997) se a Proposta Curricular para EJA, em trânsito pelo MEC, contemplasse todas as disciplinas, como fora criticada.

Quando à segunda crítica feita à Proposta Curricular, referente à educação para o trabalho, era um tema que encontrava pouco respaldo entre os professores colégio, naquela época. A vigência da Lei Federal nº 7.044/82 instituía a preparação para o trabalho como disciplina — é necessário relembrar que os Pareceres referentes à Suplência foram assinados em conjunto pelos Conselheiros Lionel Corbeil, diretor do

Colégio Santa Cruz, e por Bahij Amin Aur, representante do Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, etc.).

No Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, o planejamento apresentado para a disciplina *Organização para o trabalho 8ª termo*, por exemplo, elaborado pela professora Petilda Serva Vazquez ¹¹(PETILDA. Xerete! nº 37,1991) oferecia uma consistente proposta de reflexão sobre a educação para o trabalhador, muito próxima do que propunha Arroyo (1987), em contraposição às recomendações sobre profissionalização advinda dos pareceres do CEE-SP. Propostas que se remetesse a profissionalização ou preparação para o mercado de trabalho não aparece nos textos dos professores que escreveram no Xerete!

Na análise dos planos de ensino de cada uma das disciplinas para a futura sistematização do Plano Diretor (Xerete! nº 99, 1991), os coordenadores constataram que a qualificação para o trabalho, no sentido de profissionalização, não era relevante para na configuração desses planos. E no boletim que trazia a sistematização já organizada (Xerete!, nº 105, 1993) expressava que essa preocupação seria uma decorrência natural com o trabalho com adultos, pressupondo que a maioria dos alunos fossem trabalhadores e afirmara:

Embora o curso se destine a trabalhadores (80% dos nossos alunos trabalham), a preparação para o trabalho sequer é tocada nos planos de ensino. Merece espaço de discussão posteriormente para conceituarmos preparação para o trabalho e se necessário traçarmos objetivos e estratégias. (Xerete!, nº 105, 1993)

A direção chamava a atenção para a necessidade de levar para o contexto da legalidade aquilo que ficava na tática da sala de aula. O silêncio nos planos de ensino indicavam duas questões: a recusa do professor em contribuir na formação de mercado de trabalho, pensado na diferença entre a educação para o trabalho e a educação para o mundo do trabalho, evidenciados por Arroyo (1987) ou, simplesmente, não abordava no planejamento, como conteúdo, preferindo a tática da discussão crítica em sala. Na leitura dos materiais da Memória da EJACSC, as questões ligadas ao trabalho ou profissionalização só eram objetivadas no que concernia às atividades extraclasses,

¹¹ Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (1976), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1986) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora do Centro Universitário Estácio da Bahia e professora da Faculdade Ruy Barbosa. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde do Trabalhador, atuando principalmente nos seguintes temas: relações de gênero-assédio moral-saúde, relações da trabalho. sindicalismo. democracia, relação de trabalho-democracia-assédio moral, saúde e segurança no trabalho- assédio moral e políticas públicas.(Lattes). Na época, em que tralhava na EJACSC, estava envolvida na trabalho e Saúde em cadeias produtivas no Estado da Bahia. Coordenou a Sistematização de pesquisa sobre a saúde das populações do Campo e da Floresta da CONTAG.(Dados do site da professora)

como por exemplo, na comemoração do 1º de maio de 1985. (COORDENAÇÃO. Retrospectiva-85. In. *Memória da EJACSC*, 1986). Portanto, é plausível supor que a ausência do tema *Preparação para o trabalho* ainda era um espaço produzido pelas operações que circunstanciavam a Proposta Curricular. A “... funcionar em unidade polivalente de programas conflitantes”, conforme discrimina De Certeau (1998),

Quanto à última crítica feita à versão preliminar da Proposta Curricular para EJA referente ao modelo prescritivo do currículo, apontava para duas questões. A experiência dos autores da Proposta advinha da EJACSC, que apesar de trabalhar majoritariamente com setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, era um segmento do Colégio Santa Cruz, cuja infraestrutura e quantidade de recursos até hoje é uma das maiores do país. Ou seja, provinha do lugar (De CERTEAU, 1988) com muitos recursos e pouco contribuiria para a melhoria dos espaços (DE CERTEAU, 1988) que a EJA ocupava em todo território nacional, que não contavam com o mínimo desejável. A resposta dos autores, vinha na introdução da Proposta Curricular.

(...) é essencial reafirmar que o espírito de nossa iniciativa foi o de oferecer uma proposta curricular como subsídio ao trabalho dos educadores e não o de estabelecer “o currículo” que merecesse ser simplesmente aplicado, seja em escala local, regional ou nacional. Animar o debate em torno da questão curricular, suscitar a divulgação de propostas alternativas ou complementares elaboradas por outras equipes, impulsionar iniciativas de formação de educadores e provimento de materiais didáticos são as metas mais importantes que almejamos como resultado deste trabalho. Certamente, a mera existência de uma proposta curricular como esta não possibilitará o alcance dessas metas sem que haja decidido empenho dos poderes públicos em apoiar iniciativas nesse sentido, com o espírito democrático e pluralista que convém ao desenvolvimento curricular no campo da educação de jovens e adultos. (Nota da equipe de elaboração. PCNEJA, 1995)

Talvez essa resposta soasse como pura retórica, senão observássemos outras estratégias que se consolidavam por essa equipe. A academia possui diversos trabalhos que apontam a presença do neoliberalismo, através das fundações, na intermediação da elaboração dos currículos. Nessa proposta, outras agências contribuíram além da ONG Ação Educativa. O brasileiro Movimento de Educação de Base (MEB), o alemão Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe E.V. (EZE), o estadunidense Inter American Foundation (IAF) e o holandês Organização Interclesial de Cooperação para o Desenvolvimento (ICCO), apoiaram financeiramente a viabilização do projeto.

O envolvimento dessas agências não foi ainda estudado, conforme Haddad comenta:

Este texto abre uma janela para o invisível, para o pouco estudado: a cooperação internacional europeia, a influência de Paulo Freire nela e o papel das ONGs. Talvez pelas marcas que a ditadura, no Brasil, tenha deixado, muitas das práticas políticas daquele período não foram conhecidas. A educação popular foi um dos focos da atuação política dos educadores e educadoras que buscaram reconstituir a democracia brasileira a partir

da base da sociedade. Paulo Freire foi a maior inspiração para essas práticas. As CEBs e as ONGs foram as institucionalidades que viabilizaram muitas dessas ações educativas. A cooperação internacional forneceu o suporte para que essas últimas pudessem existir. (HADDAD, 2014)

Mas de certo que agências e fundações exercem papéis diferentes na proposição de currículos.

Outra crítica era a precária formação dos professores no território nacional. No âmbito acadêmico, o Dr. Sérgio Haddad (PUC-SP) — ex-diretor e fundador da EJACSC, membro da Ação Educativa, que fora orientando do Dr. Celso Beisiegel — iniciara o diálogo com o GTs de Educação Popular e de Movimentos Sociais e para a criação do GT18 - *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* na XXIª Reunião da ANPED. O GT-18 fora fundado em conjunto com a Dr.a Jane Paiva (UERJ) — que fora orientanda do Dr. Osmar Fávero— e Dr. Leôncio José Gomes Soares (UFMG) — “... o companheiro Leó de Ibitité...” (Xerete!1984, nº 3), que fora orientando do Dr. Miguel Arroyo. Essa profusão de nomes e siglas indicava o que estava posto em jogo na consolidação da estratégia da EJA. Se a preocupação era a formação do professor, essa equipe marcara sua identidade na ANPED, a partir de 1998, fundando o GT na associação (GOODSON, 1997).

Também se faz necessário dimensionar o órgão que ficara responsável pela implementação da Proposta Curricular de EJA – 1º segmento, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). Essa comissão criada no governo de Itamar Franco em 1994, preenchia o hiato deixado desde a extinção da Fundação Educar, em 1990, pelo governo Collor. Em 1995, o MEC encarregara a CNEJA, constituída de representantes dos governos estaduais e municipais, das instituições de ensino superior, igrejas, confederações empresariais e de trabalhadores, dentre outras organizações da sociedade civil para efetivar a participação brasileira na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confitea V), promovida pela UNESCO. As Confiteas são o maior evento de envergadura internacional de EJA.

Nesse trâmite, houve a mudança de governo. Em 1997, quando a Confitea V, foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, o governo de Fernando Henrique Cardoso não usou os dados obtidos na mobilização desencadeada a partir da CNEJA (DI PIERRO e GRACIANO, 2003).

Porém, a mobilização diante para a preparação da Confitea V fora tão expressiva que o movimento pela EJA adquiriu outros sujeitos históricos no seu movimento advindo das ENEJAs, isto é de fóruns estaduais que continuaram a luta pela EJA em

associação ao GT 18 da ANPED. E a força desse movimento ainda pode ser confirmada pela realização da Confitea VI, realizada em Belém, no Brasil, em 2009.

A Proposta Curricular de EJA – 1º segmento, concluída em 1996, destinado às séries iniciais, é um vestígio significativo do trâmite desse movimento, que revela o embate de diversos sujeitos históricos. Isto é, fora elaborada por um grupo de professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz — uma escola particular — dentro de uma ONG, financiada por agências internacionais e o MEB, apresentado a uma comissão — não a um órgão responsável dentro do sistema educacional — e fora implementado pelo governo que relegou a EJA a segundo plano. Não se trata apenas de uma questão retórica, ela se chama Proposta e não Parâmetros, como os movimentos em torno do currículo desencadeados a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Regular, em 1997.

A Proposta Curricular de EJA – 2º segmento só foi concluída em 2002, como será analisado no Capítulo 3. O currículo destinado à certificação de conclusão de estudos contou com outros sujeitos históricos e outros processos sociais na sua elaboração, não se tratara mais de co-editar uma proposta curricular, mas produzi-la.

Capítulo 3 – As atividades extraclasse e as disciplinas

Esse capítulo pretende localizar a epistemologia social do conhecimento escolar (GOODSON, 2001) de EJA que aparece nos Xeretes! De antemão é apresentado o desafio que permeou o Xerete!, desde o primeiro número do boletim até meados de 2003. Como registrar as práticas pedagógicas da EJACSC.

Já temos coisa escritas, discutidas com a equipe. Gostaria que em 2003 nos dedicássemos a fazer um registro sistemático (podendo ser sintético) do nosso projeto. Até para eliminar uma dicotomia inaceitável, que é ter um documento para nós (os números do Xerete!) e um outro, burocrático, para a Delegacia de Ensino. (ORLANDO. *Xerete!* nº 151, 2003)

A determinação federal da Lei nº 7.044/82 implicava no atendimento do Núcleo Comum (CFE 853/71) das disciplinas e encarregara os CEEs de identificar a parte diversificada e a forma como deveria ser expressas no regimento escolar.

ARTIGO 2º - Os currículos da (*sic*) ensino de 1º e 2º graus serão impostos (*sic*) de uma Parte Comum integrado por matérias do Núcleo Comum e do Artigo Nº (*sic*) da Lei 5692/71, e de uma Parte Diversificada, destinada a atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. (CEE-SP 29/82)

Há consonância entre os dois primeiros anos do boletim Xerete! e os pareceres de 1982 e 1983 e a Deliberação 29/82 do CEE-SP.

A combinação desses elementos da legislação, federal e estadual, deu ao Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, ao longo desses anos, a oportunidade de agir dentro da legalidade e buscar formas de atender suas demandas, a parte diversificada, e o chamado Núcleo Comum (CFE 853/71). Bem como, contribuir com a formulação de currículo de EJA em âmbito nacional.

Esse capítulo foi estruturado em três partes distintas, a história das atividades extraclasse (a parte diversificada do currículo), a história das áreas (agrupamento das disciplinas) e, por fim a relação com a política curricular específica de EJA, elaborada depois do ano 2000.

3.1. Atividades extraclasse

A parte diversificada do currículo fora nomeada de diversas maneiras no Xerete!, no entanto, salvo a interpretação de alguns professores, é da cultura da escola (CANDAU, 2006) considerar essa parte como componente do currículo. Portanto não são consideradas extracurriculares e sim, extraclasse. Faz parte da proposta político-

pedagógica, por exemplo, saídas ou os chamados “bate-papos” e constar no Xerete! apenas recados como o indicado abaixo

Vamos organizar um “passeio por São Paulo” com os alunos de 2º a 4º termo no dia 06 de junho deste ano. A coordenação fará os contatos e encaminhamentos necessários junto aos programas da Paulistur. (Xerete! 2º ano, nº 4, 1984)

O registro mais significativo de atividades extraclasses encontrado, não está no Xerete! mas no relatório produzido em 1985 (COORDENAÇÃO. *Retrospectiva-85*. In. Memória da EJACSC) que explicita como a EJACSC conduzia suas dinâmicas semestrais. Ao elaborarem uma pesquisa sobre as expectativas de alunos e professores em relação ao curso com a finalidade de ter os alunos como participantes da reformulação do Plano Diretor, bem como refletir e debater sobre as divergências dos professores em relação às concepções de educação de jovens e adultos. O projeto começara ambicioso, os docentes queriam incluir os alunos na formulação da própria pesquisa, no entanto não conseguiram viabilizar essa participação, optaram então por uma “... pesquisa tradicional, fechada, simplesmente para fazermos um perfil básico...” que confirmassem ou não as hipóteses sobre as mudanças no curso e que a participação dos alunos aconteceria “... a medida que fossem rolando as coisas.” (COORDENAÇÃO. *Retrospectiva-85*, 1985).

No mês de março de 1985 os professores e coordenadores organizaram, aplicaram e tabularam os resultados que foram cotejados com dados de uma pesquisa do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz de 1975. Em abril se empenharam em organizar a devolutiva dos dados para os alunos, nos dias 24, 25 e 26 levaram para a sala de aula um texto com propostas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT) para correlacionar com os dados da pesquisa. Ficou estabelecido também a participação no Comício do 1º de Maio, na Praça da Sé, em São Paulo.

Como desdobramento, os professores produziram um documento intitulado *Relatório dos Relatórios II*, onde registraram as discussões com os alunos, nas salas de aula, sobre a problemática do curso e os acontecimentos do país, vejamos parte desse registro:

(...) A discussão entre eles animou quando fizeram a comparação: “Por que nós, as empregadas domésticas não somos tão unidas como os metalúrgicos. Daí, desfilaram todas as questões das domésticas usando desde argumentos meio frouxos tipo “somos desunidas porque não gostamos umas das outras” até análises mais cuidadosas da condição do trabalho doméstico: são muitas patroas, as empregadas trabalham isoladamente, não é necessário nenhum tipo de especialização. (VERA. 4º termo)

(...)

a princípio os alunos protestaram. “Pesquisa outra vez?” (...) As questões mais discutidas foram: rotatividade no emprego (como opção do próprio empregado) e insatisfação com a profissão.(...) foi colocado que na verdade eles não têm profissão, meio que fazem o que aparece. Percebem-se como “não especializados”, “não qualificados”.(LUIZ. 5º e 6º termos)

(...)

As discussões foram feitas em grupos de 5 a 6, para posterior globalização, sobre os seguintes tópicos:

1. Relacionar as tabelas com as causas do desemprego;
2. Vantagens e desvantagens de uma jornada de 48 horas;
3. Por que a insatisfação com a profissão;
4. No que essa situação interfere na vida do estudante trabalhador.(...) (TOPA e RITA. 7º e 8º termos)

O registro do 2º grau indica apenas as reivindicações dos alunos ao analisarem pesquisa.

- curso profissionalizante;
 - 7ª e 8ª termos em seis meses;
 - que não se repita por faltas, permitir a opção de o aluno vir ou não;
 - aulas de reforço aos sábados;
 - preços mais baixos na cantina;
 - mais aulas de Inglês;
 - os alunos deveriam analisar os professores como profissionais, além de analisar o “curso”;
- Forçar mais o 1º Grau para que não houvesse defasagem em relação ao 2º Grau;
- a escola, trabalhando sobre as dificuldades dos alunos corre o risco de subestimá-los, isso faz com que o curso fique fraco. (SÉRGIO. 1º termo do 2º Grau)

Ao mesmo tempo em que o trabalho com a pesquisa mobilizara o colégio num único objetivo, as respostas dos alunos, transcritas pelos professores, revelara as divergências em relação ao que os afligia. As respostas ficaram cada vez mais escolarizadas conforme os termos/fases, das conversas no 4º termo para as solicitações dos alunos do 2º Grau.

A flexibilidade da Suplência, ou seja, a contraposição entre curso presencial e a Educação a Distância (EAD). O foco da organização do curso em função do mundo do trabalho, da preparação de trabalhadores, da formação acadêmica ou ainda de espaço de reflexão são assuntos puderam ser identificados nesse *Relatório dos relatórios II*. Se a intenção era intensificar o debate, atingira o objetivo. “(...) Como atacaremos o X da nossa questão: as expectativas dos alunos e professores em relação ao curso” (COORDENAÇÃO. *Retrospectiva-85*, 1985)

Pelos relatórios posteriores é possível identificar que as discussões se voltaram para questões de ensino / aprendizagem.

(...) Dois caminhos foram propostos para tratar o tema da aprendizagem. Por um lado uma “pesquisa” junto aos alunos como continuidade do trabalho anteriormente realizado, onde se verificaria como eles aprendem melhor, como estudam, quais as maiores dificuldades que apresentam. Isto seria feito através de uma coordenação que centralizasse o processo e toda a realização seria mediatizada pelo trabalho de termo. Por outro lado,

haveria um trabalho paralelo que estaria referenciado os professores: como eles trabalham, como lidam com a aprendizagem. Não foi discutido como isto seria realizado” (s.n. *Definições do final do 1º semestre de 1985.*)

Além disso, o coordenador Massao Hara se dedicara a observar a aula de cada professor e deveria organizar a devolutiva para os mesmos.

As discussões sobre ensino/aprendizagem e a expressão mediatizada tem que ser evidenciadas, eram uma questão pedagógica colocada em pauta não apenas no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, era reflexo das discussões em outras esferas efervescentes da educação em 1985 (Di PIERRO, 2005).

Não se pode deixar de notar que a questão “...como os alunos...” atuavam nas atividades extraclasse tinha mais referências no Xerete! do que “... como os professores...” atuavam. É possível supor que o trabalho pedagógico também envolvesse relações de trabalho, a remuneração e o vínculo empregatício do docente, nesse caso o silêncio dos professores sugere o impasse, como participar de tais atividades se não eram remuneradas.

As discussões sobre a área de Atividades e as formas de avaliá-la foram apresentadas como positivas :

Espaço onde o aluno pode colocar sua vivência de maneira mais livre;
Proporciona espaços de organização própria do aluno;
Integra o aluno com outras entidades;
Garante um espaço de convivência democrática entre professores, alunos, funcionários e direção;
Garante continuidade do trabalho de sala de aula;
Incorpora o trabalho extra-classe na dinâmica dos grupos classe. (s.n. *Definições do final do 1º semestre de 1985.*)

Mas ao mesmo tempo apresentavam que não existia envolvimento tanto dos alunos como dos professores e o trabalho ficara disperso.

Os trabalhos estando centrados em áreas e fase, pouco espaço permitiram para, como um todo, os professores discutirem e planejarem sobre o extraclasse;
Com a situação externa ao curso se modificando —movimento social e situação econômica — a cabeça do aluno está mais fora do que dentro;
As atividades tem se repetido ao longo dos anos e com isso perderam em interesse. É preciso termos novas ideias;
Pouco empenho da parte de professores e alunos;
Não sabemos como intermediar nossa relação de participação com os alunos. Ou tomamos sob nossa responsabilidade ou deixamos a cargo deles;
Os trabalhos são iniciados muito em cima das datas;
Mantemos relações de dependência, por exemplo: os alunos não sabem onde tem filmes;
As atividades tem sido extraclasse demais. Tem havido muito pouca ligação delas com o dia a dia da sala de aula;
Está havendo uma institucionalização do poder. Os alunos que se mobilizam são sempre os mesmos, em detrimento à passividade da maioria.(s.n. *Definições do final do 1º semestre de 1985.*)

E propõem como solução:

Fixação de um mural calendário dessas atividades na sala dos professores;
Que cada comissão seja formada sempre por professores e alunos;
Que cada comissão de atividade seja responsável pela divulgação de suas reuniões e atividades (junto a professores e alunos);
Que cada comissão seja responsável pela elaboração de uma avaliação de trabalho realizado por ela a ser divulgada entre os alunos e professores. Tal avaliação poderia ser feita pela comissão ou num processo mais amplo por ela elaborada.
Que não se repita demais e haja mais criatividade. (s.n. Definições do final do 1º semestre de 1985.)

As atividades passaram a ter dois focos, relacionados ao 1º de Maio e à a Festa dos Esportes. Depois desse documento as atividades estão pulverizadas em vários documentos da Memória da EJACSC. Quando o boletim reapareceu, na década de 1990, essas duas atividades não eram mais mencionadas, mas as práticas extraclasse permaneceram.

Nos Xerete! produzidos a partir de 1990 ainda era preciso ressaltar a função das atividades extraclasse para os docentes:

Coerentemente com a visão de que as atividades extraclasse são parte integrante do currículo e fundamentais à consecução dos objetivos político-pedagógicos do curso de 2º grau, dedicaremos parte das reuniões de termo e eventuais reuniões extras para preparar os seguintes eventos:

- Estudo do meio à cidades históricas de Minas Gerais, a cargo de Sérgio Paulo e Jânio (12, 13 e 14/10)
- Estudo do Meio à Estrada Velha da Serra do Mar, a cargo de Heliton (16/09)
- Visita ao MASP, a cargo de Jânio (s.d.)
- Debate sobre eleições, a cargo da área de Estudos Sociais (...) papel do legislativo na revisão constitucional de 1993
- Instituto de Física da USP, a cargo de Dirceu
- Debate sobre mudanças no Leste Europeu, a cargo de Ênio (s.d.)
- formatura, a cargo de Ênio e Luiz Roberto.

A coordenadora Maria Clara deverá dar retaguarda a todas essas atividades.

(...)

- Concerto da Orquestra jovem do Litoral;
- Festival de Futebol
- Mostra de trabalho de alunos (MARIA CLARA. *Xerete!* nº 23, 1990)

E mesmo até para os alunos era necessário reafirmar o caráter dessas atividades como na ida ao teatro para os alunos do 2º ao 5º termo em 1990.

A peça escolhida foi *Confusão na cidade* no Teatro do Sesi (...) decidimos cobrar presença, vários alunos disseram que nunca tinham ido a teatro, que, desta vez, só foram porque eram “obrigados”, e que amaram a peça. Muitos pensavam em retornar ao teatro noutro dia. (MAGI. *Xerete!* nº 30, 1990)

No grupo do 6º ao 8º termo, não há referência no Xerete!, entre 1990 e 1993, sobre saídas ou atividades extraclasse, apenas críticas feitas pelo próprio grupo de professores indicando a importância dessas atividades, como os trechos a seguir. “... precisamos também realizar mais atividades extra-curriculares” (*Xerete!* nº 71, de 1991). Além de deixar claro que as tais atividades não estavam ocorrendo, essa fala

revela que o entendimento do que era extracurricular e extraclasse não estava claro, não haveria consenso sobre o que seria incluído na concepção de currículo.

Além disso, continuara como desafio o que era tornar consciente o papel do professor e do aluno nessa parte diversificada, que implicaria no protagonismo do aluno:

“Há uma indiferenciação entre o organizar e o fazer (atividades que a escola faz para os alunos e outras que deveríamos ajudar os alunos a se organizarem para fazer) (ORLANDO. *Xerete!* nº 45, 1991)

Houve a proposta de desenvolver atividades diferenciadas (*Xerete!* nº 86, 1993) com o objetivo de trabalhar conceitos e conteúdos que não fossem estruturados por termos/fases e também não fossem sequenciais, mesclando alunos com diferentes níveis de escolarização.

A insatisfação dos professores diante da não remuneração do excessivo número de relatórios aparecera apenas na fala de dois professores até 1993, mas até na *Chamada* feita pela Coordenação Geral do curso para participação da Semana Cultural, ficara evidente a sobre carga de trabalho.

Esperamos a participação das diversas áreas;
Professores: se cultura não se restringe à Educação Artística, participe organizando trabalhos com os alunos
Ou participe expressando publicamente aquilo que até hoje você ainda não ousou.
(KAPPA. *Xerete!* nº 100, 1993)

Essa *Chamada* deixava evidente que a área de atividades extraclasse estava desmobilizada ao anunciar que não se tratava apenas de atividades de Artes e na sequência dos boletins não se viu manifestação contrária à participação na Semana Cultural, sugerindo que o silêncio e o não envolvimento também era uma resposta.

Em função da exigência legal para cumprimento de 100 dias letivos, o calendário exigiu cinco sábados letivos, a proposta era articular outras formas de conhecimento acadêmico com o conhecimento escolar e não apenas “...reposição de calendário com as aulas que seriam perdidas em função de feriados e pontões” (*Xerete!* nº 103, 1993). Era a proposta da Coordenação Geral para resgatar a parte diversificada do currículo.

Sábados	Atividades
18/09/93	Encerramento das Olimpíadas do Supletivo
02/10/93	Oficina de escrita
02/10/93	Curso <i>Legislação trabalhista e empregada doméstica</i> (dinâmica de grupo e discussão)
	Oficina de Artes: <i>Trabalho com papel</i>
23/10/93	Visita: <i>Centro Velho de São Paulo</i>
	Visita: <i>Butantã e Casa do Bandeirante</i>

	Curso <i>Legislação trabalhista e empregada doméstica</i> (dinâmica de grupo e discussão)
	Oficina de Artes: <i>Trabalho com papel</i>
	<i>Conhecendo o micro-computador</i>
	Saúde: <i>Drogas</i> (abordagem científica)
	Saúde: <i>Nutrição</i> (abordagem científica)
20/11/93	Saúde: <i>Parasitas</i> (abordagem científica)
	<i>Oficina de Física</i>
	<i>Laboratório de jogos</i> (Matemática)
11/12/93	Sábado cultural (responsabilidade de Educação Artística e de todos os professores) (Xerete! nº 103, 1993)

Apesar de alguns títulos sugerirem atividades ligadas à conformação do Núcleo Comum (CFE nº 853/71) do currículo a proposta dos sábados letivos era voltar-se para as práticas das aulas chamadas de extraclasse. No entanto, a resistência ainda pode ser observada no registro do último sábado. Se era responsabilidade de todos, não seria necessário destacar a área de Artes e por outro lado, se está solicitando a presença de todos é porque a Direção e a Coordenação não detectavam esse envolvimento.

A insistência na participação dos sábados letivos permanece, no ano seguinte.

De modo geral as atividades em sábados letivos (lembrando o que conversamos no ano passado) deveriam ter como critério:

- a. Enriquecimento de temas, assuntos e questões que já são trabalhadas nas aulas noturnas normais;
- b. Desenvolvimento de atividades pedagogicamente relevantes, mas que, pela sua natureza (demanda de tempo, condições, etc.) dificilmente podem ser desenvolvidas durante as aulas noturnas semanais;
- c. Ampliação das possibilidades de vivência educacional, abrindo espaço para atividades de enriquecimento cultural e esportivo. (COORDENAÇÃO GERAL.Xerete! 1994, nº 110)

O fato de utilizar o verbo dever no futuro do pretérito indica que as atividades não estariam ocorrendo a contento. Os sábados letivos foram incorporados às saídas de estudos do meio ou sábados esportivos. O último sábado letivo que envolvera a participação docente nos molde acima mencionados ocorrera em 2005.

As atividades diversificadas foram pulverizadas de diversas formas. Mostras na hora do intervalo, com horário estendido (10 ou 20 minutos antes do sinal do intervalo e o mesmo tempo, depois do intervalo). Noites de palestra e posterior debate, mostras de artes plásticas, fotografia, dança, teatro, coral, mostras e debates interciclos de conteúdos disciplinares E, recentemente, Cinema com Pipoca (pipoca grátis, filme nacional e eventualmente debate, que, em algumas vezes, pode contar com o próprio diretor do filme), Oficinas da Fase 1 do EM e a Feira de Livros usados do Ciclo 2. Permanecem duas festas tradicionais que contam com a participação dos alunos na elaboração dos eventos, a Festa Junina e a festa de fim de ano (como marcas de fim do

curso que é semestral). A festa de formatura é opcional, a organização fica a encargo da Fase 4 do EM e há o convite de participação da Fase 9 do EF. A solenidade da entrega de diplomas costuma contar com grande envolvimento de familiares, amigos e padrões dos alunos. Há também as confraternizações organizadas pelos alunos que ocorrem no horário intervalo (chá de bebês, chá de cozinha, comemoração de alguma conquista de aluno, aniversários, homenagens). Até os dias atuais, cada ciclo ou fase realiza um estudo do meio, que ocupa um dia inteiro (sábados ou domingos). O fato de lidar, majoritariamente, com adultos, muitas vezes não requer nem solicitação de transporte para o deslocamento, simplesmente combinar o lugar de encontro e solicitar autorização de saída para alunos com menos de 18 anos.

A prática cotidiana deixou de registrar, no Xerete! visitas a lugares fora da escola como grandes projetos, bem como outras atividades extraclasse. Há documentos na *Memória da EJACSC* que descrevem essas atividades. Fora incorporado à cultura da escola (CANDAU, 2006) e não requereu grandes reflexões no boletim.

3.2. História das áreas

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve, sobretudo, tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 190)

Entre o primeiro número até o número 143, o Xerete! registrou reuniões de área de forma recorrente, cujo conteúdo via de regra dizia respeito muito mais às disciplinas isoladas e sua correlação acadêmica do que com o resto do curso. Mas nem todas as áreas registravam no Xerete! no mesmo ritmo, quantidade ou intensidade. Às vezes até conflitos interpessoais eram discutidos, mais recorrentes até do que nas reuniões dos termos/fases/ciclos. A história das disciplinas da EJACSC ofereceu uma cronologia sobre os currículos, o conhecimento acadêmico e as formas de ensinar de cada disciplina (CHERVEL, 1990).

Entre 1983 e 2000 a escola discutiu o papel das disciplinas, correndo o risco muitas vezes de por tudo ao rés do chão.

A vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde, confirmando assim uma experiência histórica bem densa: quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposi-

ção para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão. (CHERVEL, 1990)

Os primeiros currículos das disciplinas obrigatórias do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, que aparecem no Xerete! tomaram como base os *Guias Curriculares do Estado de São Paulo*, em 1977, elaborados pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE) (SÃO PAULO, 1975), posteriormente, materiais dos *Subsídios para implementação dos Guias Curriculares*, elaborados pela CENP (SÃO PAULO, 1977), entremeados por propostas pontuais ligas à Educação Popular, que puderam ser verificados na Memória da EJACSC.

A partir de 1983, ano em que começara a circular o boletim do colégio, é possível identificar no Xerete! e no arquivo *Memória da EJACSC* artigos, textos xerocopiados e listagens referenciados posteriormente na elaboração das *Propostas Curriculares para o Ensino de 1º grau* (SÃO PAULO, 1986) que ocorreria a partir de 1985 promovidas pela CENP, em São Paulo, correlacionados a referenciais da Educação Popular. Há materiais produzidos por professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, referendados academicamente (artigos, trechos de dissertações ou de teses) ou pelo movimento de EJA, referendado pelo CEDI (posteriormente Ação Educativa). E, também, há diálogo com o MOVA e o *Movimento de Reorientação Curricular* promovido durante a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação de São Paulo. Essa bricolagem é a identidade da EJACSC.

No início da década de 1990, a certeza de que não se associavam mais à Educação Popular e, nem à Suplência, produziu diversas abordagens associadas à epistemologia genética, à psicogênese da escrita e ao socioconstrutivismo. Se dissociando e se imbricando na construção do conhecimento, dialogando ou não com pedagogia libertária de Paulo Freire.

Em meados da década de 1990, a produção de planejamentos das áreas associadas à definição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL, 1987)

É a partir do Xerete! nº 144, isto é no ano 2000, que as disciplinas aparecem associadas à projetos dos ciclos. Existiram pequenos projetos interdisciplinares ou aproximações de área, mas foram pontuais até essa data. As reuniões de área tornaram-se rarefeitas nos anos seguintes, apenas três registros foram contabilizados entre 2004 e 2010. Portanto, esse segmento que aborda a história das disciplinas foi recortado até o Xerete! nº 143.

Matemática

Foi escolhido o trecho, abaixo, por ser sintomático do que ocorre não só no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz como em outros cursos que envolvem essa disciplina.

O nível de exigência precisa ser pensado junto com o coletivo (recusamos o papel de bichos papões do curso). (MATEMÁTICA. *Xerete!* 2º ano, nº 3)

Essa discussão com o coletivo poderia indicar duas questões, eles se consideravam adequados e os demais cursos fracos, ou eles teriam que redimensionar a sua prática. Voltemos desde o primeiro *Xerete!* para responder.

A proposta que aparece no primeiro boletim seria a aproximação da Educação Popular que emergira na década de 1980, mas depois desse encontro não houve outra referência.

“A área convidou o professor Vicente que, na época, foi professor do Curso Supletivo do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Ele contou um pouco da história e colocou suas indagações. É viável fragmentar o conteúdo de matemática (sic) (ao invés de dar numa ordem lógica (?)) como tentamos fazer aqui?” (MATEMÁTICA. *Xerete!* nº 1, 1983).

No ano seguinte, dois professores se propuseram a apresentar temas para serem discutidos durante as reuniões da área ao longo do semestre.

Ensino de geometria: (...) tomamos a opção de dar uma geometria antes de tudo “prática”, que se preocupa mais com resoluções de problemas do que com conceitos como reta, plano, ponto, ângulos, etc. Discutimos pressupostos e consequências desta opção. (...) Cristiano Luiz apresentará a sua revolucionária proposta de um “laboratório de geometria”.

A questão da justificação da técnica: (...) No nosso trabalho, temos tido a prática de explicar porque as técnicas das operações “funciona”. Qual é o sentido disto?

A discussão deverá se dar inicialmente em torno das 4 operações, mas a questão é mais geral. Por exemplo: é interessante justificar a técnica da divisão de frações ou ela pode ser dada como uma “regrinha”? (Contribuições de Cristiano e Chan).

Crítérios de seleção de conteúdos: (...) selecionamos certos tópicos do programa, cortamos outros e até acrescentamos alguns.

Como fazer que o aluno não fique com uma visão totalmente fragmentada da Matemática?

Quais são as habilidades básicas em Matemática que devem ser desenvolvidas? (MATEMÁTICA. *Xerete!* 2º ano, nº 1).

Na reunião seguinte, não conseguiram realizar as apresentações a que se propuseram e alguns professores decidem refletir sobre o que seria um problema, como boa parte dos currículos do Ensino Regular, fizera na década de 1980. Esses professores tentavam fundamentar o trabalho pressuposto na didática da resolução de problemas, a fim de possibilitar a vivência de processos de investigação, bem como na formação de habilidades cognitivas e sociais, problematizando o conhecimento e as situações cotidianas, porém não encontraram coesão do grupo, como deixa claro o relato abaixo.

Uma proposta foi nos concentrarmos na apresentação, em discutir esta questão da diversidade, em cima de um caso concreto (por exemplo, o trabalho com problemas, que pensamos que fosse mexer com a área toda, não mexeu, porque o que se entende por “problema” é muito diferente de fase para fase. (MATEMÁTICA. Xerete! 2º ano, nº 2, 1984)

As divergências perduraram, discutiam a distância entre o que deveria acontecer e o que a área oferecia (CHERVEL, 1990). E no relato da reunião de balanço do final do semestre avaliam o trabalho da área indicando o que eles consideravam como dificuldades em avançar.

O trabalho não funcionou por várias razões: plano diretor, outras atividades, etc., não fizemos o que programamos no início.

- Área X alunos; caminha bem com exceção dos alunos do 8º II. Qual o nível de preparação para os alunos do 8º II necessário para enfrentar o Colegial I?

- Apresentação da área: deve ser mais um enriquecimento; por em ordem algumas ideias, alinhar alguns temas, do que fazer projetos.

- Área X alunos: matéria que retém os alunos nas fases iniciais é a Matemática.

- Problemas:

Temos que pensar seriamente antes de fazer um projeto para o ano;

As pessoas não sabiam direito o que seria feito em área e ficavam desestimuladas. Deve-se pensar bem antes de fazer um projeto para que ele seja assumido por todos, parece que até agora toma-se como projeto a 1ª ideia que surge. Devemos pensar se são necessárias tantas reuniões se temos realmente o que fazer?

- Área X aluno: os alunos estão vindo das Escolas Estaduais, não sabem fazer operações, são jogados nos termos iniciais e aí desistem do curso porque já estão dominando alguns conteúdos mais avançados.

Há uma defasagem real entre o nível de exigência de Português e Matemática no 1º grau.

- Quanto ao Colegial, o nível I segura e os alunos que entram no nível I são às vezes mais fracos do que os nossos.

- Deve-se verificar se os alunos trazem já em si essa defasagem entre Português e Matemática.

Conclui-se achando que há uma defasagem entre a nossa exigência e a das escolas estaduais. Parece que a nossa exigência é lógica.

Será que nossa defasagem é só nas operações ou também na resolução de problemas? Precisamos armar um esquema para saber. O curso de 5º termo, nas primeiras semanas é só trabalho braçal com operações.

Dúvida – sobre os conteúdos de 2º a 4º poderíamos pensar em reformular alguma coisa. E o ponto principal é realmente funcionamento da área.

Não satisfaz o funcionamento da área, o Luis acha que as reuniões de área deveriam fornecer algum subsídio para o dia e isso não tem ocorrido. Não conseguimos imprimir uma dinâmica, as reuniões se distanciam e ficam desarticuladas.

Área X aluno?: o Luís diz que o trabalho dele no 5º e 6º termos foi num ritmo bem rápido. Foi um dos semestres que ficou menos gente de recuperação e menos reprovados, ele acha que isso foi em função do dinamismo das aulas. No 5º termo foi muito trabalhado a leitura e escrita dos números, múltiplos e divisores. Foi consenso – ex: como o conteúdo é focado; As reuniões devem fornecer subsídios para o dia a dia; Quanto mais o ritmo é acelerado, mais o pessoal vai indo. (opinião do Luis e do Chan) (MATEMÁTICA. Xerete! 2º ano, nº 9, 1984)

As queixas eram focalizadas no que acontecia no entorno e não no fato de questionar a validade do que era ensinado, ou seja, que havia diferentes formas de abordar o ensino da disciplina dentro do Colégio Santa Cruz.

Em 1990, quando começa a nova fase do Xerete! o registro aparece de outra forma, a coordenadora do 1º/2º ao 5º termo, que não era da área de Matemática, relata suas observações das aulas. Essa coordenadora indicara que a área se preocupava com a aplicabilidade no cotidiano ou no mundo do trabalho, como também gerava instrumentos para produção e comunicação de conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento escolar, como mostra o relato da observação da aula da professora Helena Henry Meirelles¹², feito pela coordenação.

A adição e a subtração são trabalhadas através de probleminhas. Dada a dificuldade dos alunos com a escrita, muitas vezes os problemas são apenas orais; mas os alunos também elaboram problemas e aí a Helena acaba trabalhando com redação também. (...) há um privilegiamento para o trabalho com operações inversas (tipo: comi 2 maçãs e fiquei com 5. Quantas eu tinha? (...)) Para aprofundar a compreensão dos números, discute com a classe sobre a “veracidade” dos problemas inventados pelos alunos (por exemplo: comprei um Volks por Cz\$ 200,00...) (MAGI. *Xerete!* n° 15, 1990)

Enfim a proposta fundamentada na didática da resolução de problemas, ficara mais evidenciada, mas não era uma realidade no colégio, ao observar a aula de outra professora:

As aulas que assisti estiveram muito mais preocupadas com a técnica operatória. Apareceu uma nomenclatura específica (divisor/ dividendo/quociente) que não havia nas aulas da Helena. E pareceu-me também que a expectativa da Lúcia, no 4º termo, com relação ao domínio da tabuada estava um pouco além daquele que Helena se propõe alcançar no 3º termo. (MAGI. *Xerete!* n° 22, 1990)

As duas professoras expõem à coordenadora suas avaliações e mostram as diferentes formas de trabalhar:

Helena (3º termo):

2 avaliações com continhas de multiplicação;

1 avaliação de elaboração de 2 problemas pelos alunos (um dos dois com multiplicação);

1 trabalho em grupo de elaboração de uma situação de análise combinatória;

1 prova envolvendo problemas e contas;

Aplicação das questões da prova classificatória que classificam os alunos para o 4º termo.

(...) são feitas sem consulta (exceto o trabalho em grupo) e têm peso igual. E nenhuma delas é avisada com antecedência aos alunos.

Lucia (4º termo)

4 avaliações de contas de divisão

1 avaliação com dois problemas

1 avaliação de elaboração de 4 problemas (pelo menos dois com divisão)

2 provas envolvendo contas e problemas

(...) são avisadas com antecedência, têm pesos diferentes e (...) tira a média final (MAGI. *Xerete!* n° 31, 1990)

As formas de trabalho são discrepantes. Uma construindo conceitos e outra numa

¹² Autora de livros didáticos de EJA de Matemática da *Coleção Viver e Aprender*. São Paulo: Global, em circulação no mercado.

forma considerada conteudista, oposição recorrente na época, não apenas na EJACSC, mas no ensino de Didática de maneira geral. Mas ao mesmo tempo, esse relato, mostra a dinâmica do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz que não impunha a mesma forma de trabalho para todos os professores.

Um fato que chama a atenção é que apenas em 1984, a própria área fora autora de texto no Xerete! No arquivo Memória da EJACSC há uma série de textos produzidos pelos professores, apostilas, provas. Mas a socialização do que acontecia na Matemática, dentro do Xerete! teve apenas os registros da coordenadora que comparava os trabalhos desenvolvidos nos termos iniciais em 1990. Somente em 1997, o Xerete! voltara a contar com a autoria da área de Matemática.

Em decorrência da solicitação da Coordenação Geral de produção de referenciais metodológicos para todas as áreas, no Xerete! nº 131 há não um, mas três textos consistentes sobre o trabalho na área. O primeiro é uma sistematização da área do EF e o segundo do EM e um terceiro é um artigo publicado originalmente em revista científica, mas de autoria da professora da EJACSC. Há um desconforto para quem lê os três textos. Ao término da leitura dos textos fica evidente que tanto o EF como o EM basearam-se nos mesmos teóricos para escrever, mas o que a Matemática do EF apresentara era uma reescrita pouco articulada em contraposição ao texto do texto do EM. E o terceiro texto era da mesma autoria que as professoras do EM. No Xerete! não há denúncia escrita dessa situação, ficara na expectativa do leitor descobrir o porquê da disposição dos textos dessa maneira(CHARTIER, 1991). Apenas uma pequena advertência ao leitor, que deixara subentendido que a área fizera a referida reescrita:

Pedimos a compreensão do/a leitor/a para eventuais repetições, esclarecendo que os textos aqui divulgados não foram escritos visando a uma publicação conjunta.(COORDENAÇÃO GERAL. *Xerete!* nº 131,1997 - número especial)

As tensões que antes apareciam relatadas nos Xeretes!, entravam num jogo velado e o boletim mostrava que as tentativas de verticalização do conteúdo estavam comprometidas. Aqui fica registrado apenas o texto EM, em função do encadeamento da escrita que deixa claro as expectativas do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, naquele momento. Mas também evidencia que nem todos os professores tinham a mesma eloquência para registrar os referenciais da área.

As reflexões sobre as características da área se iniciaram em 1994, definindo três eixos norteadores dos conteúdos a serem desenvolvidos, tanto no EF como no EM:

álgebra, proporcionalidade e geometria. E especificamente, defendem o desenvolvimento do pensamento aleatório (probabilidade e estatística) no EM, por embasar as decisões mercadológicas do século XX e de outras áreas do conhecimento como a Física ou as Ciências Humanas. Apresentam a “operacionalização do tratamento teórico-metodológico a ser dispensado a estes eixos” (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº 131,1997 - número especial), assumindo que a metodologia de ensino pressupunha o estudo integrado desses três eixos em cada atividade proposta aos alunos. Depois descrevem os elementos constitutivos no processo de aquisição do pensamento proporcional, algébrico e geométrico e reforçam que esses elementos não surgem de forma sequencial no desenvolvimento intelectual, mas que existem certas gradações. Esclarecidos os eixos norteadores, explanam os temas decorrentes, justificando que não se tratam de decisões cartesianas, mas em função da concepção de EJA que possibilite ao aluno adquirir instrumentos matemáticos para criticar o mundo em que vive. Afirmam que a ação em sala de aula deve se dar em condição de investigação, em que a formulação de hipóteses tem papel crucial. Que o aluno aprenda que o conhecimento matemático não se dá em blocos estanques e que ao longo dos semestres, o aluno perceba os diferentes níveis de complexidade, abrangendo novos elementos, reelaborando e percebendo a mudança do ponto de vista em relação aos conceitos abordados.

Assumem o processo social de construção da linguagem matemática, em que o registro gráfico dos procedimentos utilizados são mais relevante do que o resultado em si e que o rigor, a operacionalidade e a precisão do registro (uma norma culta) deva surgir como uma necessidade de comunicação e generalização em cada etapa do desenvolvimento escolar. E nesse sentido, buscam cada vez mais a utilização de diferentes tipos de textos (literatura, jornal, desenhos, gráficos, etc) sem menosprezar a importância do livro didático na atividade operatória.

Cada tipo de representação constitui uma linguagem e a passagem de uma forma a outra não é um simples jogo de dicionário, perpassa pela construção de uma sintaxe capaz de dizer a regra das transformações, ao mesmo tempo, que fala dessas transformações. (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº 131,1997 - número especial).

Defendem assim, que cada conteúdo deve ser abordado em diferentes contextos. Evidenciam a importância do erro do aluno na dinâmica da aula. E, por fim, valorizam as situações-problemas em detrimento dos problemas, pois se tratam de situações abertas que admitem “... variar as variáveis...” (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº

131,1997 - número especial) cujas fontes são o cotidiano do aluno, a história da Matemática e os próprios enigmas da Matemática.

Demorara tanto tempo, para que a área aparecesse novamente no *Xerete!* mas quando ocorreu traziam elementos que não diziam respeito apenas à disciplina, mas a toda concepção de currículo.

Popkewitz (1997) afirma que o avanço em relação à currículo de Matemática, tornara "...estruturalmente importante que todos os cidadãos reconhecessem o valor social da tecnologia e da ciência", embora não necessitassem dela cotidianamente. Os planejamentos da área passam a contar nas três primeiras linhas com a importância da disciplina para construção da cidadania. A Matemática relacionada com as práticas do consumidor, parte da economia do mercado e com a interpretação de dados socialmente construídos, a insistência na leitura de gráficos e tabelas.

Ciências

Os textos da área de Ciências no boletim têm uma dinâmica muito semelhante, durante todos esses anos, os professores se revezam para redigir a ata e depois enviam o relato para publicação identificando o relator. A área de Ciências do Colegial, apontava uma versão muito definida do que almejava, no primeiro boletim (CIÊNCIAS. *Xerete!* nº 1, 1983). Fizeram uma rodada sobre como cada professor interpretava o método científico e a história da ciência dentro da Biologia. "...quais as preocupações que ela traz enquanto curso Supletivo de IIº Grau." (CIÊNCIAS. *Xerete!* nº 1, 1983). Essa consistência advinha tanto da própria história da disciplina no pós- guerra em Inglaterra e Estados Unidos que incrementara o Ensino de Ciências (GOODSON, 1997 e POPKEWITZ, 1997), como no incremento do ensino no Brasil, particularmente no ensino da Biologia. A equipe de professores do colégio contava com jovens cientistas, ingressos ou em via de ingressar na pós-graduação da USP. E uma particularidade da EJACSC, ela contava com mestrandos da área de Física que deu espaço a essa disciplina, geralmente relegada a segundo plano em função dos incentivos à Biologia.

A professora Elisabeth Barolli expusera os temas que abordara no 2º grau, "O papel do método científico no desenvolvimento das Ciências" e " O papel da Ciência, ontem e hoje", no último ano do 2º grau:

O assunto nessa fase é eletricidade. Aqui em particular, o papel da experimentação é muito relevante, pois é possível mostrar e concluir sobre as propriedades elétricas da matéria, através de experiências simples. Além de exemplificar a função da experimentação, que acreditamos ser, um dos aspectos do método científico.

No início do curso, há uma razoável discussão (as causas e os porquês) da eletricidade ter demorado tanto para se desenvolver. Teve início apenas a partir do século XIX em contraposição ao estudo da mecânica. Essa discussão mais alguns dados que a ciência não se utilizava da experimentação como instrumento (pesquisa / descoberta). Além disso é possível aclarar mais ou menos que hoje ao contrário de antigamente a ciência tem uma função social.

Depois explana sobre o 2º Colegial.

Nessa fase é possível dar mais ênfase ao método dedutivo lógico, em lugar da experimentação propriamente dita. Isto porque o assunto abordado é mecânica, sendo possível mostrar a falha do uso da intuição na interpretação de um fenômeno. É o caso da diferença entre os métodos de Aristóteles e Galileu, na análise dos movimentos. Em lugar de realizarmos a experiência idealizada, que leva o aluno a concluir corretamente, mais ou menos como fez Galileu.” (CIÊNCIAS - COLEGIAL. X. Março/83, nº 2, p. 2)

Diferente dos textos que aparecerem no Xerete! esse relato aponta minuciosamente o que se espera que os alunos aprendam. Mas não há aqui a dimensão dos alunos trabalhadores, que identifique a experiência que os alunos têm, por exemplo, em relação à eletricidade. As dificuldades encontradas foram analisadas por Chervel (1990) “ Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir”(CHERVEL, 1990).

No ano seguinte, reconhecem a quantidade de material que a área de Ciências já produzira. Mas a referência aos alunos molda o planejamento em função das carências, ou seja, a regularidade da frequência e o grau de dificuldades frente aos assuntos abordados.

O objetivo da área de Ciências para esse semestre é abordar os critérios de distribuição de conteúdos ao longo das séries e sua eventual mudança ou possível reestruturação. Os problemas que temos enfrentado e quais os caminhos que pretendemos avançar será apresentado na reunião geral do dia 22/10.

A área possui um histórico que foi necessário recuperar para entender a sua atual estrutura e que as críticas pudessem levar a algumas modificações efetivas que o curso tem exigido.

A distribuição dos conteúdos nas séries do 1º grau está organizada da seguinte maneira:

5ª série: vegetais, estrutura e adaptação ao meio;

6ª série: animais, adaptação ao meio e introdução a Ecologia

7ª Corpo humano e Programa de Saúde.

8ªI Química

8ª II Física.

A ordem acima surgiu das especificidades das séries, flutuações dos alunos, continuidade das 7ª até à 8ªII, capacidade de relação mais abstrata, interpretações e etc... (...) seguiu o mesmo processo de reformulações e críticas contínuas. Essa distribuição reflete determinantes que foram o conhecimento do alunado do supletivo e do curso em geral frente ao processo de adaptação de metodologia e conteúdo formal aplicados no Supletivo.(...)

Ficou decidido que cada professor deverá montar inicialmente para o 1º grau a distribuição dos conteúdos para juntar 1º e 2º grau, num prazo de pelo menos 2 anos.

Algumas disciplinas tinham aulas com intervalos de 15 dias, o que só pode ser redimensionado após a LDB 9394/96. A solução encontrada foi a criação de “aula

atividade” (CIÊNCIAS. Xerete! 2º ano, nº 1, 1984) o que sugere que as demais aulas tinham caráter expositivo. E passam o ano discutindo a reformulação do curso de Ciências do curso, mas toda aquela determinação do primeiro boletim começa a ficar vaga. Sugerem trazer palestrantes, fazer Feira de Ciências e “ a área discutiu pela enésima vez, a necessidade de um trabalho mais concreto e sistemático, que possa ser aplicado, avaliado e revisto, etc. (CIÊNCIAS. Xerete! nº 2, 1983). No número 3, apontam um diferencial que só aparecera sistematizado na segunda fase do Xerete!, após 1990. “Devíamos ou não trabalhar as descobertas científicas de uma forma histórica, evolutiva, dando um panorama do desenvolvimento das Ciências” (CIÊNCIAS. Xerete! nº 3, 1983)

Ao fazer um balanço do semestre constatam que não efetivaram os projetos. Atribuem ao tempo que tiveram para realizá-lo e no fim indicam que é dentro desse prazo de tempo que têm para realizar o novo projeto da área. (CIÊNCIAS. Xerete! nº 7, 1983). Havia desejo, consistência e exigência para pensar no trabalho, mas não existia disponibilidade institucional para a realização dos projetos.

No segundo semestre de 1984, optam por discutir o conteúdo dos 5º e 6º termo, descrevem o trabalho, mas assinalam que os textos didáticos não são adequados à realidade do curso de EJA e sinalizam problemas que escola de Ensino Regular também enfrentava, o predomínio de Biologia em detrimento de Física e Química no currículo. (CIÊNCIAS. Xerete! nº 12, 1983)

Em 1990, os professores de Ciências produzem um relatório indicando atividades que pretendem por em prática, como o uso de laboratórios do diurno. A redação era semelhante ao bom e velho *Sem Nome*, em meio a discussões didáticas e acadêmicas somos informados sobre quem mudou de casa ou casou. No contexto da redemocratização do país, o ensino de Ciências, passara a questionar o racionalismo subjacente à atividade científica e a reconhecer a historicidade nos processos de investigação. O ensino de Ciência possibilitaria aos estudantes a interpretação crítica do mundo com base no pensamento científico contribuindo com a atuação consciente desses alunos. Os professores apresentam duas listas, resgatando as prioridades da área nos últimos anos, as questões do Xerete! captavam esse movimento:

(...) Carlos, Dirceu¹³, Hector¹⁴, João Batista¹⁵, eu (Meg¹⁶), e a Regiane.

¹³ Graduado em Física pela Universidade de São Paulo (1981), graduação em Licenciatura em Física e Matemática pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Física pela Universidade de São Paulo (1989) e doutorado em Educação (Avaliação e Cognição) pela Universidade de São Paulo (1995).

Concepções de Educação

- Caminhar no sentido de desenvolver no aluno uma postura de saber interpretar determinado fenômeno e dessa forma poder opinar;
- Gerar autonomia suficiente para que o indivíduo seja capaz de buscar o conhecimento na medida de sua necessidade;
- Levar o aluno a conviver com a dúvida;
- Não derrubar mitos, mas identificar seus lugares;
- Aproximar a Ciência do cotidiano das pessoas;
- Releva a expressão e a redação do aluno;
- Considerar como fator fundamental do processo de aprendizagem o “saber do aluno”;
- Tornar compreensível a relação do indivíduo com o meio;

Concepções de Ensino de Ciências da Natureza (1988)

- Tratar a Ciência não como verdade absoluta;
- Tratar o particular ou individual como parte de um todo;
- Inserir a Ciência dentro de um contexto político/ econômico/ social;
- Discutir a Ciência como um corpo de conhecimento que deve ser apropriado;
- Desmistificar a Ciência, mostrando que ela não tem resposta para tudo, não resolve tudo;
- Identificar a interferência de valores culturais no conhecimento científico;
- Explicitar o significado dos modelos e teorias;
- Evidenciar a posição da Ciência na atualidade;
- Dar uma visão geral da Ciência como instrumento para compreender o mundo.

(...)

Sabemos onde queremos chegar

Não sabemos como chegar. (MEG. Xerete!, nº 25, 1990)

Ao ler a listagem soava mais como mandamentos da área do que uma proposta de trabalho, com proposições associadas ao Ensino Regular.

Propõem-se a discutir as relações entre a epistemologia, a psicologia e a pedagogia. (CIÊNCIAS. Xerete! nº 28, 1990). Mas no mesmo Xerete! há uma ressalva do diretor indicando a ausência de quatro professores no grupo de discussão, além do que dois não leram o texto. Mesmo sem o envolvimento de todos os professores da área, os estudos sobre epistemologia prosseguem, de agosto de 1990 a agosto de 1992, incluindo a participação direta do Diretor Orlando Joia.

Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Nove de Julho e da Universidade Estadual de Campinas Unicamp, esta última em regime parcial RTC. Tem experiência na área de Administração e Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, Ciência, Tecnologia e Sociedade, Comportamento do Consumidor, eio Ambiente, com ênfase na metodologias quantitativas de análise de dados numéricos e análise estatística multivariada de dados. Sua tese de doutorado é citada 35 vezes em trabalhos acadêmicos.

¹⁴ Bacharel em Química pela Universidade de São Paulo - USP (1989), Mestre em Ciências (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo - USP (1993) e Doutor em Ciências (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo - USP (1998). Atualmente é Professor Titular e Coordenador do Ciclo Básico do Curso de Engenharia do Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia - CEUN / IMT, e Professor Titular do Curso de Química da Universidade Guarulhos - UnG. Tem larga experiência na área Química, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em nível superior, espectroscopia Raman e no infravermelho, complexos moleculares, efeitos das radiações de alta energia sobre materiais poliméricos e análise ambiental. (Lattes)

¹⁵ Mestre e doutor em Biologia pela USP, autor de livros didáticos.

¹⁶ Autora de propostas curriculares e parâmetros curriculares, nacional e estadual. Autora de livros didáticos e assessoria de Ensino de Ciências, não aparece associada a nenhuma universidade, apenas às fundações ou agências.

No Xerete! número 35 há o esboço do projeto, no número 42, percebem as limitações. O desejo era contribuir com o desenvolvimento do pensamento hipotético dedutivo do aluno do supletivo, porém quanto mais aprofundam o estudo percebem a complexidade do pensamento piagetiano e planejam os próximos passos. Apresentam aprofundamento de estudos neopiagetianos, dispõem uma listagem de conteúdos (chamado de programação), planejam a testagem dos alunos (CIÊNCIAS. Xerete! nº 48, 1990). Estabelecem os critérios para a seleção de alunos a serem entrevistados (CIÊNCIAS. Xerete! nº 53, 1990). Apresentam o relatório do andamento das entrevistas com alunos (CIÊNCIAS. Xerete! nº 56, 1990). Apresentam a tabulação do resultado da pesquisa, expectativa do professor X expectativa do aluno (construção do conhecimento X saber pronto e passar no vestibular). E se propõem a reelaborar o Plano Diretor, mediante resultado da pesquisa (CIÊNCIAS. Xerete! nº 68, 1990). Apresentam os resultados no congresso *20 anos de Supletivo do Colégio Santa Cruz*, em 1994.

E como já foi afirmado, no Capítulo 2, ao expor as formas de identificar quem são os alunos e o que pensam, existiam professores do colégio que criticavam o excesso de preocupação com as habilidades cognitivas. Porém, sem fundamentação consistente que pudesse contrapor o que a Área de Ciências vinha realizando.

Somente em 1994, o boletim (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº 112, 1994) voltou a contar com discussões sobre o planejamento das aulas, definindo um “....patamar comum para a área...” em relação a metodologia. Critérios de seleção de conteúdos, com definição de objetivos mínimos, garantir formas de trabalho com os alunos e posterior verificação. É preciso evidenciar que a Coordenação Geral é a autora do texto. Essa coordenação conduziu a reunião e relatara e não os professores como nos boletins anteriores, surgindo, nessa sequência de leitura de boletins, que ainda ficava difícil para o grupo de professores, organizar pedagogicamente seus registros científicos. O relato dizia apenas questões genéricas que poderiam ser encaixadas em qualquer disciplina. Os demais registros foram analisados na História do Plano Diretor, no segundo capítulo.

Estudos Sociais

Durante os dois primeiros anos, Estudos Sociais foi a área cujo conteúdo fora mais debatido por seu próprio grupo e a única que contou com a crítica das demais áreas. As discussões se davam entorno do que os professores consideravam como concreto ou abstrato e como desenvolver uma metodologia que não recorresse à

memorização de conteúdos. A área não apresentara conflitos entre propostas do mesmo modo que as áreas de Matemática e de Português. Enquanto essas áreas questionavam o que ensinar, Estudos Sociais se focava no como. (CHERVEL, 1990).

A área trabalha com um elemento muito móvel e de difícil abstração. Como ensinar a um aluno a forma correta de pensar historicamente?

As disciplinas dependem de um alto grau de interpretação; o problema é, segundo a área, fazer com que essa interpretação possa fluir de maneira mais tranquila.

Há necessidade de criação de um método que seja prático para o aluno desenvolver a sua capacidade interpretativa.

O aluno é pragmático. Sua vida se dá a um nível funcional. Exige respostas imediatas e práticas. Como mudar essa visão para a interpretação histórica? Como fazê-lo abstrair ideias?

(...) Muitas vezes falamos e ouvimos falar de inovação, mas sentimos que continuamos trabalhando o velho. Sempre caímos, ou no conteúdo ou nas velhas fórmulas de avaliação, aulas “chatas”, quadradas, etc.

(...)

Há outros grupos trabalhando de uma forma nova a nossa área?

Há textos de apoio para esse trabalho?

Poderíamos conversar com alguém que tivesse um projeto elaborado?

Como poderíamos ser “professores” (dar aulas e conteúdos) e, ao mesmo tempo “ensinar” o aluno a refletir historicamente? Ou melhor, a ensiná-lo a pensar de forma dinâmica?

Estariamos dispostos a partir para outra forma didática? (ESTUDOS SOCIAIS. Xerete! nº 1, 1984)

Apresentaram duas propostas para um novo planejamento

Começar o estudo com uma área hipotética e nela colocando os elementos da natureza: rios, ondulações do terreno, vegetação, recursos minerais, etc. Isto é, num primeiro momento se “construiria” a natureza desse local, tentando se introduzir algumas noções de Geografia Física. A partir daí e como esse espaço seria aproveitado: as atividades que seriam desenvolvidas, as relações que se estabeleceriam entre os homens, etc.

Como entender a sociedade de hoje é muito difícil, tendo-se em vista a sua complexidade, a quantidade imensidade relações que precisam ser feitas para se chegar a essa compreensão, seria mais fácil entender como a sociedade vai sendo construída, até chegar à sua complexidade atual (...) parte do mesmo princípio, só que utilizando o espaço real ao invés de um espaço hipotético, por ex, São Paulo, Nordeste Brasileiro, etc. (ESTUDOS SOCIAIS. Xerete! nº 6, 1983)

E questionam:

- será que estudar por um ano inteiro num lugar imaginário não se tomaria muito tempo e se tornaria maçante para o aluno?
- estudar um espaço determinado exigiria algumas relações, ex: Nordeste brasileiro e a produção de charque feita no Sul, e etc;
- não sabemos como vai ser. De qualquer maneira, aguardamos o próximo capítulo da novela “Desnovelando” (ESTUDOS SOCIAIS. Xerete! nº 6, 1983)

A discussão não avança e as perguntas permanecem:

- como trabalhar a localização dos alunos no espaço e no tempo?
- como mostrar aos alunos que o conhecimento do mundo foi sendo aumentado para os homens?

Não temos ainda ideia definida. No entanto achamos que o processo de discussão na reunião geral deve ser feito em cima de duas questões básicas.

Como estabelecer o conhecimento desenvolvendo o raciocínio?

Como ligar a realidade de cada um à história social? (Xerete! nº 7, 1983)

Esse foi o primeiro momento que a área expôs a identidade dos alunos, ao evidenciar como questão essencial a realidade de cada um. Na Reunião Geral do dia 24 de setembro de 1983, a área de Estudos Sociais expõe a todos os docentes, o Grupão, suas questões para serem debatidas em pequenos grupos, que podemos supor que sejam reorganizações em que se mesclam diferentes áreas e fases. As conclusões relevam muito sobre a identidade do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. A área de Estudos Sociais mudara a questão que antes se referia à história social, colocada no Xerete! anterior, para a realidade mais global. Vejamos as questões colocadas para discussão nos grupos: “Como desenvolver o raciocínio crítico do aluno? Como fazer com que o aluno relacione a sua realidade com a realidade mais global?” (Xerete! nº 8, 1983).

E, na discussão, nenhum dos grupos se prendeu às questões propostas, preferiram criticar o que área tinha exposto nos Xeretes anteriores. É possível notar que as análises dos grupos não responderam diretamente às questões proposta para a reunião e cada resposta refere-se números diferente do Xerete!, indicativo de que o grupo de professores lia o que era publicado no Xerete!(CHARTIER, 1991), diferente das demais sequências dos boletins. Apesar de não se aterem à pauta da reunião, produzem uma análise consistente que se fosse respondida, de certo que produziria um currículo de História consistente, mas não ocorreu.

Grupo 1

Para que o aluno entenda porque ele é como é, é preciso que ele entenda as relações sociais e se veja enquanto classe social. É está que lhe dá a visão de mundo.

Para desenvolver isso só se depende das estratégias adotadas, tanto faz partir do simples ou do complexo.

Grupo 2

A população do Supletivo flutua muito de um bloco de fase para outro. Não tem sentido se valorizar demais a continuidade de uma fase para outra. Cada uma deve ter validade em si. Os conceitos podem ser desenvolvidos a partir da 7ªI, quando essa flutuação é menor.

Quanto aos conceitos:

- como fazer para segurar a barra quando o aluno não os considera como pertencentes à área?

- tem sentido discutir os conceitos para só mais tarde eles serem utilizados? O aluno pode não perceber a importância dos conceitos enquanto instrumentos. Por que não estudá-los quando se tornam necessários?

Grupo 3

1ª proposta: aceitação pelos alunos pode ser difícil, uma vez que podem sentir ausência de conteúdo. Parte do pressuposto de que os alunos vão aprender conceitos de uma forma pura para aplicar em outros momentos. A questão é se vão realmente adquiri-los e saber aplicá-los.

2ª proposta: a sua qualidade é trabalhar uma realidade concreta para o aluno, além de possibilitar desenvolver a noção de História. A dúvida que fica: como ligar com a realidade do indivíduo? São Paulo não é provisória para a maior parte dos alunos? É significativa? Lidar com conceitos que eles não têm pode levar à sua memorização.

3ª proposta: corre o risco de se tornar muito abstrata, levando a acreditar que não há nada para aprender.

Grupo 4

Raciocínio crítico é um conceito equivocado. O raciocínio é lógico, é uma maneira de se chegar a uma consciência crítica.

Considerou que a primeira proposta não seria interessante porque é difícil o aluno fazer a ligação: como passar de uma sociedade ideal para a real. O conteúdo desenvolvido corre o risco de ficar isolado.

A 3ª proposta é mais interessante. Por que:

Temos uma visão acadêmica da educação, em relação à continuidade do ensino;

Os alunos podem não ter os conceitos como queremos, formalizados, mas os tem (ex. pressão).

A visão crítica só é obtida quando um determinado fato é relacionado com os seus determinantes essenciais. No momento em que a realidade vivida é confrontada com a teoria, é possível desenvolver essa visão crítica. Isso deve ser colocado durante o processo como um todo e não apenas no final. (Xerete! nº 8, 1983)

Começam o ano seguinte retomando as discussões, aproveitando as contribuições dadas pelo Grupão, porém não indicam o que fora aceito ou descartado (Xerete!, 2º ano, nº 1, 1984). O relato vago e inconsistente revela que havia pouco repertório para abarcar as críticas que foram feitas e supor que também o grupo não se reunira para sistematizar o resultado da reunião anterior.

No mês de março de 1984, discutiram uma proposta para a disciplina de Integração Social para os 3º e 4º termos e concluem que não haveria necessidade de rigidez em relação ao conteúdo desses termos/fases, o que nos leva a supor que nos demais termos/fases haveria essa rigidez. Para os professores seria relevante um programa que priorizasse a busca de informações, criação de formas de obtenção de dados e de formas de representação desses dados obtidos. Pesquisando a própria escola, entrevistando pessoas e produzindo gráficos e tabelas simples. Posteriormente, a pesquisa se ampliaria para o bairro. Muito próximo à ideia do trabalho com círculos concêntricos. (Estudos Sociais. Xerete! 2º ano, nº 2, 1984)

No segundo ano, no número 3, reconhecem que não houve tempo ainda para discutir as questões que foram levantadas na apresentação geral, preferiram continuar a elaboração do plano da 5ª fase. Na verdade, aqueles apontamentos do grupo feito no ano anterior não fora mais discutido. No número 8 dão continuidade a construção do material do 5º termo. No número 9, continuam focados na produção do material para o 5º termo, mas indicam que o número de professores que faltam nas reuniões prejudica o trabalho. Tentam começar a analisar o curso pelos materiais de cada professor, a discussão proposta pelos grupos no ano passado ficara esquecida e a área continuava sem objetivos claros de trabalho.

Foi boa a discussão sobre o material do curso porque apontou algum caminho. A prioridade poderia estar na análise do material de cada um da área.

A Geografia no 2º Grau pretende trabalhar no nível ecológico: O Desenvolvimento e o Subdesenvolvimento – a lógica dos dinossauros (Rubem Alves). Sem querer ter a preocupação de chegar em algum ponto.

Proposta: trabalha-se a metodologia ou se dá ênfase no CONTEÚDO?

É uma questão aberta que será discutida durante o planejamento com o material elaborado.

A questão da dramatização precisa ser melhor aproveitada. (Xerete! 2º ano, nº 9, 1984)

No boletim nº 12, há uma listagem de conteúdos da área de Geografia para 7º, 8º e para o 2º Grau, seguida da descrição de avaliações consideradas objetivas e subjetivas.

Dos anos em que não circulara o boletim, há um levantamento da área sobre a listagem de conteúdos trabalhados na EJACSC, nos dez anos de sua existência, **Anexo 1**. Esses quadros serviram para elaborar o planejamento que constituiria o Plano Diretor de 1986, nota-se a preocupação com os fatos, ainda que na listagem de História indicasse que se tratava de Conteúdos /Temas. Por outro lado, a diminuição do conteúdo com o passar dos anos indicava que se estendia o trabalho ligado a procedimentos escolares e a ênfase nas chamadas atividades extraclasse.

O coordenador do 6º ao 8º termo, Roberto Giansanti, relata uma rodada de discussão sobre método, autonomia do aluno, prática do professor e metodologia do grupo de professores de História. As falas revelam as discrepâncias, como diagnósticos para identificar os “...erros dos alunos...” e ao mesmo tempo “... pensar a autonomia, mas pensá-la criticamente...” (Xerete!, nº 34 – B, 1991). Essa concepção atrelada a ideia de carências dos alunos, detectar o que eles precisam, era diferente do que a área de Matemática, Ciências e Português investigara em seu grupo de estudos sobre a constituição do erro do aluno. Outra professora construiu um perfil dos alunos, basicamente jovens trabalhador do setor de serviços, com a finalidade de identificar “... a condição de sujeitos da história ...” e “... perceber sua capacidade de reflexão e elaboração a partir de uma visão de mundo”. Outro professor de História explicara que no estudo sobre a Questão do Golfo (a Guerra do Golfo de 1991), com Português e Geografia, assinalara as dimensões econômica, política, social e cultural da História. Em comum, todos partiam das carências dos alunos, tanto no plano cognitivo quanto material. No 2º grau o trabalho era voltado para a orientação de estudos e recebera críticas dentro do próprio grupo, dizendo que o curso deveria ser voltado para o 3º grau e não para trabalhar procedimentos. Além da divergência em relação às concepções de aluno de Suplência (em relação às demais áreas), da finalidade do 2º grau e das questões

procedimentais, os conflitos sobre a concepção de História também estavam presentes, como o relator deixara claro nas últimas linhas do relatório, ao descrever o debate entre dois professores:

Petilda pensa que uma noção, como a de conflito, pode servir de instrumento para entender tanto “as greves”, como a “2º Guerra Mundial” ou a “Guerra do Paraguai”. Tião levanta que este trabalho vem sendo feito, por exemplo, com o conceito de “luta de classes”. (ROBERTO. Xerete! 1991, nº 34).

O relator soubera captar, da ata de reunião, as divergências da disciplina História e concluir com o trecho que assinalava que até a concepção de História era divergente. A estratégia da área de História, que se pode observar na sequência dos Xerete! foi a publicação individual dos planejamentos dos professores, atividades e provas, como números do boletim (Xerete! 1991, nº 37, 39, 40, 50, 60 e 62). Se a iniciativa fora demonstrar a consistência do trabalho, por outro lado, a leitura de todos só referendava as críticas do relator do Xerete! nº 34. De comum, todos abordavam temas críticos, cujo enfoque era os objetivos e não os conteúdos em si, como referenciavam as discussões das versões das propostas curriculares do Estado de São Paulo para História, no final da década de 1980 e início de 1990, mas com atividades muito genéricas, como por exemplo: “...de sua opinião sobre...” , “... o que você sabe sobre...” ou “... escreva com suas palavras...”. Apenas o planejamento do 2º grau exigia dos alunos procedimentos de análise e uma reflexão mais consistente, mas como fora dito, era criticado por alguns colegas por não ter como finalidade a preparação para o 3º grau.

História foi a única disciplina que teve todos os planejamento, atividades e provas expostos, na história do Xerete! Professores de outras disciplinas publicaram seus trabalhos, isoladamente, também como número do Xerete! Notadamente um de Português, que será analisado adiante. História também é a única área, que se preocupou constantemente em indicar a origem dos textos que trabalha em sala. Essa prática, de historiadores em evidenciar suas fontes, registrou os textos utilizados entre 1983 e 2004.

As divisões dentro da área de História, para além das divergências dos professores, também devem ser analisadas no contexto do que acontecia naquele ano em especial, 1991. A Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1986), elaborada pela CENP, fora alvo de diversos confrontos, demorara muito mais do que as outras propostas para ser concluída, apenas em 1992 (PALMA, 1996, MARTINS, 2002). Portanto, essa indefinição da área de História no curso supletivo tem que ser entendida dentro desse embate mais amplo.

Estava em disputa qual História escolar deveria ser reintroduzida nos novos currículos. O crescimento e as novas tendências da historiografia, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, proporcionavam novos caminhos para o ensino e ampliava-se o debate sobre os paradigmas que deveriam fundamentar as novas propostas curriculares, incluindo nas discussões as possibilidades de inclusão das experiências das práticas profissionais nas escolas como forma de subsídio para as reformulações da História escolar. (BITTENCOURT, 2011).

No mesmo Xerete!, número 34, que o relator criticara História, ele dispõe o planejamento de Geografia coeso. Para o 6º ano um curso com conceitos básicos, retomando o que fora desenvolvido nos termos anteriores (sociedade, natureza, território, atividades econômicas, espaço, cidade, campo). No 7º seriam os mesmos conceitos na escala do Brasil. E, no 8º termo, a inserção do Brasil no quadro político e econômico mundial, especialmente do pós-guerra. Dispõem um projeto para a área, com cronograma e solicitação de remuneração para tal intento.

Somente em 1994, retoma os objetivos gerais da área, incorporando elementos propostos pela sistematização organizada pela Coordenação Geral, indicando critérios de seleção de conteúdos e dimensionando as habilidades correlacionadas. Advertem que não conseguiram uniformizar a avaliação dos alunos, mas não expõem, no texto, objetivos de História, limitaram-se aos objetivos pedagógicos, permaneciam as diferentes concepções de História. (Xerete! nº 108, 1994).

Português

Desde o primeiro ano do boletim, a área apontava como problema o ensino isolado da gramática, dissociado da leitura e da escrita. “A exigência da gramática não tem sentido em escola alguma, há uma cisão entre gramática / leitura e escrita.”. (7ª e 8ª Fases . Xerete!, nº 7, 1983)

Há poucos apontamentos da área durante o primeiro ano, apenas indicações sobre planejamento. No número seis, há uma exposição do que fora realizado no colegial, mas no espaço do relato de reunião de fase/termo e não da própria área. Foi exposto para outras disciplinas e não há opinião das outras áreas a respeito do que fora apresentado. O objetivo do último semestre do 2º grau era “... mostrar a incorporação oficial das formas de expressão popular, além do tom debochado com que os modernistas sempre tratavam os adeptos (parnasianos) da linguagem compromissada com a norma erudita...”. Além de trabalhar a interpretação simbólica, isto é a “...literatura utilizada como um instrumento auxiliar de interpretação dos fatos humanos.”. Leram *Ragtime* de E. L. Doctorow com a finalidade de evidenciar “... a vertiginosa industrialização da

sociedade norte-americana do começo do século e sua repercussão mundial”. Mas não aparece qualquer relação do trabalho com as demais áreas. E a pouca relevância da gramática no curso fica evidente nesse trecho: “...não houve tempo para o estudo da gramática no semestre passado, nesta fase...”. Isto é, não foi considerado prioritário para organizá-la no currículo. (FASE COLEGIAL. Xerete! nº 6, 1983). Essa proposta indicava maior proximidade das discussões de propostas curriculares da década de 1980 do que o que propunha os *Guias Curriculares* (SÃO PAULO, 1977) ainda vigente para a suplência, ou seja, a ênfase nos vínculos com a própria linguagem e as circunstâncias em que era empregada, o foco na situação discursiva, sem abandonar a necessidade de domínio da norma culta, e o abandono da gramática.

Apenas no boletim número sete, há indicativos do porque da escassez de relatos da área de Português, como um todo, o que impedia a unidade de trabalho na área de Português.

Ficou claro nas discussões que o não comparecimento de algumas pessoas foi muito em função de uma descrença e desestímulo para o trabalho na área, não acreditando num projeto coletivo em função de um desencontro existente na área que inviabiliza o desenvolvimento de qualquer trabalho.

Não conseguimos esclarecer quais seriam de fato os desencontros, porém discutimos que as fases de baixo têm uma organização própria, o que não acontece com as fases de cima.

Respeitando a divisão natural da área a proposta para resolver o impasse foi de se reunir por fase. As fases de cima fariam reuniões separadas das fases de baixo.

Esta solução foi colocada como um meio e resolver as contradições na área, na medida em que as fases de cima tivessem também condições de se organizarem.

A tensão do grupo não permitiu que pensássemos ao certo como seria feita esta divisão, levantou-se a hipótese de existir um mínimo de conexão entre os blocos.

Apesar de a maioria concordar com a proposta, três pessoas não concordam pelos seguintes motivos:

- acreditam que a divisão é a saída mais cômoda para se resolver os impasses;

- Não acreditam ser esta forma o meio mais adequado para enfrentar os desencontros (...), estariam (...) reforçando as diferenças. (Xerete! nº 7, 1983).

Os professores trabalhavam de formas distintas. Da Língua Portuguesa trabalhada nos termos iniciais, o boletim faz referência nas reuniões de termo à construção da escrita, nos demais termos não há indicação. No ano seguinte propõe uma dinâmica para identificar o trabalho na área.

Na primeira reunião do semestre propõe dinâmicas para as próximas reuniões:

1. (...) um tipo de conselho de área. Discutiremos todos os alunos do 1º Colegial I que passaram pelo ginásio. O objetivo desse trabalho é:

- Dar subsídios para o Roque;

- ajudar a área a recuperar sua continuidade através do histórico dos alunos.

2. (...) a análise coletiva de amostras de redação das diversas fases. Pretendemos fazer um levantamento da expressão dos nossos alunos nas diversas fases, estruturação do

pensamento e erros mais frequentes. Daí vamos sugerir propostas de como corrigir, como avaliar e como trabalhar os problemas detectados.

Encaminhamento: no início das aulas, todos os professores darão uma redação com o tema “O carnaval”. Cada professor selecionará três redações como amostragem de sua fase e, sem corrigir, tirará cópias para os demais professores da área. (PORTUGUÊS. Xerete! 2º ano, nº 1, 1984)

No boletim número oito, assinado por Bel, indica que a proposta anterior não tivera êxito.

Era pauta desta reunião começar a análise das redações feitas pelos alunos dos termos de baixo e intermediários (...). Como todos os professores “esqueceram em casa” o material de trabalho (...), descobrimos que não teríamos condições de seguir a pauta planejada (BEL. Xerete! 2º ano, nº 8, 1984).

A expressão “...esqueceram em casa...” entre aspas indicara a resistência dos professores em confrontar seus planejamentos. Essa análise acontece e é relatada no próximo boletim.

Conselho de área dos alunos que passaram do 1º para o 2º grau;
Elaboração do programa de planejamento da área (seus objetivos gerais) e fase (objetivos específicos) pedido pelo Sérgio
Análise das redações dos termos de baixo
A questão b (...) nos ajudou a organizar e conhecer melhor a evolução do programa de Português termo por termo.
(...) para o semestre que vem:
Continuar o trabalho com as redações (das fases intermediárias, de cima e colegial); a partir desse trabalho tentaremos elaborar fichas que visem a correção da expressão escrita dos alunos.
Realizaremos um conselho a nível de (sic) área para transmitir e trocar experiências pedagógicas com alunos que sentem mais dificuldades de aprender e escrita. (PORTUGUÊS. Xerete! 2º ano, nº 9, 1984)

No boletim número doze, a análise sobre as redações que se propuseram a analisar:

Começamos por comentar sobre as redações. Notamos que são inúmeros os erros de concordância, pontuação e ortografia que aparecem, embora com menor frequência que nos termos de baixo e em situação menos óbvias. Alguns destes erros são produtos da falta de atenção e não, do desconhecimento. Ao relerem o que escrevem, os alunos corrigem-se sozinhos.

Consideramos também que é muito forte a tendência de se escrever como se fala. Se os alunos falam errado, naturalmente escreverão errado. Pensamos isto, principalmente no que se refere à concordância. Discutimos sobre a forma mais adequada de se lidar com o fato. Quando se deve propor a correção da fala? Quando ela deve ser respeitada, propondo-se apenas a correção na leitura?

Vera deu ideia de, ao terminarem uma redação, os alunos lerem-na oralmente para os colegas, em grupos de três. Neste momento, perceberiam as necessárias correções.

Notamos que tem alunos que precisam ser trabalhados prioritariamente a nível de (sic) ortografia e concordância, enquanto há os que ainda têm problemas de estruturação de frase. Por outro lado, há os que apresentam poucos problemas a nível da (sic) “correção”, mas que precisam aperfeiçoar sua escrita, quanto ao estilo. É o caso do aluno que, num pequeno parágrafo, escreve três vezes a palavra “todas”. Por isso, sentimos que é muito difícil fazer uma caracterização média das redações dos alunos de 5º e 6º termos.

Conversamos ainda sobre o trabalho de expressão oral, no curso de Português: resumir um parágrafo, um texto, saber “escutar” e reproduzir oralmente o que se entendeu. (PORTUGUÊS. Xerete! 2º ano, nº 12, 1984)

Identificar a recorrência dos erros, como respeitar o dialeto e a heterogeneidade do alunato são os desafios que se propõem a enfrentar.

Na segunda fase, após 1990, quando o boletim já é chamado de Xerete!, a presença da construção da escrita marca o trabalho do 1º ao 5º termos, conforme a descrição do trabalho da professora Claudia Lemos Vovio¹⁷

A avaliação é praticamente contínua e ao final de cada período Cláudia entrega para cada aluno uma avaliação por escrito do seu desenvolvimento.

Há, em geral, na classe uma variedade de estágios de desenvolvimento no domínio da escrita: de pré-silábico a alfabéticos. (COORDENAÇÃO. Xerete. nº 15, 1990)

Apenas no Xerete! número 34 aparece novamente a área de Português como autora, discordam entre si sobre a contratação de uma nova professora, criticam o texto produzido por um dos professores da área, se queixam da falta de tempo para trocar experiências. E apresentam como proposta, como se fosse nova, a estratégia de análise das correções de redações dos alunos, o que sugere que a prática iniciada em 1984 fora abandonada em 1991. É preciso deixar claro que a *Memória da EJACSC* possui vários documentos produzidos, via de regra, individualmente sobre a área.

A reunião seguinte ocorreu mediada pela coordenadora do 2º ao 5º termo, Magi, e relatada por Bel. Fica evidente que não há coesão no trabalho e há cobrança em relação à análise das correções de redação. São fragmentos de depoimentos. A coordenadora propõe que apresentem os critérios para as notas das redações de cada professor e cada um descreve como faz: “...dá nota pela quantidade que o alunos entrega (0 a 10), “... dá nota pela qualidade (...) sendo que redação tem peso 2 e exercícios tem peso 1...” , “...não dá nota para redação...”, “...avalia uma pela qualidade...”, e há também professor que “... não sabia que haviam notas bimestrais...”. Quanto a leitura extraclasse todos indicam que é importante, mas nem todos solicitam. .”(MAGGI. Xerete! nº 36, 1991)

Quanto à correção das redações divergem também, há quem coloque bilhete no final, corrija ortografia em cima da palavra ou no pé da página, pequenas sinalizações onde incide erro, cópia da redação corrigida. E ainda há quem interfira ou não nas

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) , mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1999) e doutora em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (2007). É Professora Doutora da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação Educação e Saúde. Em 2006, ganhou o Prêmio Jabuti na categoria material didático com o livro Viver, aprender - Alfabetização de Jovens e Adultos e, em 2007, recebeu o Prêmio Crefal outorgado a melhores teses em educação de jovens e adultos. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, alfabetização, letramento, formação de educadores e currículo

estruturas frasais.

“... o nosso desafio é dar uma estrutura para a área que não despersonalize o trabalho da gente. (...) conversamos sobre a dificuldade e necessidade de se trabalhar gramática de forma significativa, que venha a colaborar no desenvolvimento da expressão escrita do aluno.”(BEL. Xerete! nº 36, 1991)

Não era uma área, eram propostas distintas como ocorriam em várias escolas. E se já não bastassem esses desentendimentos, outros surgem. A transcrição do relato abaixo deixa clara a tensão entre quem escreve o texto e o professor que fez a fala:

(...) comenta que deu 3 livros como opção de leitura para os alunos do 1º ao 3º Colegial (O Alienista, Amor de Perdição e (*em branco*), mas que eles estão apresentando tremenda dificuldade para ler. Questiona o porquê desta dificuldade e afirma: “Todo mundo sabe que a ênfase sobre a escrita na 1º grau é algo com o que eu não concordo. Acho que a ênfase deveria ser no 1º grau também em leitura, pois o caminho para escrita é a leitura. Quem lê tem condições de escrever”. Esta colocação gerou uma reação coletiva, pois:

- a) Nem todos sabiam da discordância do professor;
- b) De modo geral, a proposta do 1º grau não é dar ênfase prioritariamente à escrita, mas igualmente, à leitura e escrita.

Como esta questão não cabia na pauta, ficou o problema apontado, para ser retomado em momento propício. (MAGI. Xerete! nº 41, 1991)

De fato havia ênfase no trabalho com a escrita nos boletins, mesmo antes quando era o *Sem nome*, 1983 e 1984. Existia a preocupação com os textos, mas no projeto de integração de área, minuciosamente apresentado naquele ano, a ênfase recaía no trabalho com a escrita e aquela reunião era dedicada à escrita. Por outro lado, a relatora deixara bem claro, quais eram os livros que o professor solicitara e, ficava, subentendido no contexto, o grau de complexidade exigido para o ensino supletivo e que o professor do 2º grau atribuía o problema ao trabalho do segmento anterior. Problema corriqueiro, no Ensino Regular, atribuir os problemas ao que é feito na etapa anterior.

Naquele boletim, os professores deveriam explicar detalhadamente seu trabalho. A proposta seria apresentar três redações corrigidas representativas de desempenho considerado fraco, médio e forte e o grupo de professores analisá-las-ia. Mas antes, a professora do 2º termo teve que justificar longamente, aos colegas de área, que perguntaram como trabalhavam a caligrafia. Veio o intervalo para o café e a pauta ainda não tinha começado. Pequenas atitudes que revelavam a indisposição do grupo em dar continuidade ao trabalho. Porém o que veio a seguir é riquíssimo. Um grande inventário sobre procedimentos de trabalho com a escrita, relatados pela coordenadora do 2º ao 5º termo que não é especialista em Língua Portuguesa, é quase um trabalho etnográfico. A organização da proposta (a partir das vivências dos alunos), a postura e a organização da

devolutiva individualizada para os alunos, organização de códigos de correção, a reescrita, os momentos de socialização das redações, o que poderia ser considerado erro, a validade do treino ortográfico e os critérios de avaliação. A relatora não pode deixar de colocar uma última observação do professor do 2º grau como forma de evidenciar a diferença de opinião, nem como ela mesma encarava a pergunta do colega “... questionou por que se dá notas em redações, mas o assunto não chegou a ser seriamente discutido” (BEL. *Xerete!* 1991, nº 41)

A pauta de reunião seria a correção das redações, dessa vez dos 4º, 5º e 7º termos. O 4º termo dirigia as propostas de redação para além das experiências de vida do próprio aluno, trabalhava com pontuação e paragrafação. Verificam a necessidade de criar um projeto de redação vinculado ao trabalho com texto, identificando em que momentos da aprendizagem do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz trabalhariam narração, descrição e dissertação. No 5º termo a professora defendeu o treino ortográfico. A discussão girou entorno da polêmica dos textos que apresentavam excesso de erros ortográficos, mas com um bom conteúdo (o que a linguística atual aponta para a coerência e a coesão do texto), mas os professores não apontam sobre como proceder e, também, não conseguiram analisar as correções do 7º termo.

No boletim número 59 surgem as primeiras ideias para a elaboração de quadros com critérios para observação das redações dos alunos (Ortografia, paragrafação, pontuação, construção de diálogo, tipo de narrador, acentuação, construção frasal, coesão e coerência, criatividade, caligrafia, uso do espaço do papel, troca de letras). Não fica claro se todos os professores trabalhariam com o quadro de observação, mas são unânimes em afirmar que “... se corrige o errado e se respeita o que, embora correto, não é tão belo; por outro lado, é importante alertar para as qualidades e defeitos de estilo do tipo repetições de palavras”. (BEL. *Xerete!* nº 59, 1991)

No boletim 64 deveriam retomar a discussão sobre as redações, mas são pressionados a apresentar o texto para o Plano Diretor. A autocrítica da área ainda hoje pode ser pertinente para várias escolas:

“...embora seja verdade que avaliar seus crescimento em leitura e escrita seja mais difícil para os alunos do que em gramática, uma vez que esta é quantificável, isto também decorre do fato de que nós, professores, não temos objetivos claros e definidos em nossas propostas de trabalho com texto e redações. Se especificarmos aos alunos o que esperamos que seja trabalhado e desenvolvido em cada atividade, talvez eles também possam vir a se autoavaliarem nestas habilidades (...) a gramática deve ser estudada para uma compreensão significativa da língua, num trabalho que esteja integrado ao desenvolvimento da leitura e da escrita (...) o cumprimento das exigências curriculares acaba

sendo motivo para não se fazer nem bem uma coisa, nem bem a outra.” (BEL. Xerete! nº 64, 1991)

Combinam entregar individualmente relatórios de trabalho, que podem ser vistos na *Memória da EJACSC*, constando o currículo estabelecido em área para o termo em questão, plano de curso, descrição das formas de trabalho e de avaliação, caracterização da classe. Esses relatórios foram discutidos na reunião de planejamento do ano seguinte.

Em 1997, após várias discussões sobre a sistematização da avaliação e o enfoque sobre a metodologia dos cursos a área produziu um texto de referência sobre gramática. Logo nas primeiras linhas deixava claro que não deveria dissociar a gramática do trabalho com redação e leitura de textos, acompanhando as mudanças no mundo. Que se tratava de um exercício de linguagem que permitiria descrever, interpretar e compreender aspectos do universo social que nos cerca “... já que na realidade falamos não uma, mas várias línguas — nos diferentes registros ou níveis sociais.”. Deveria aceitar as variáveis linguísticas, perceber que cada situação exige uma “...variedade certa naquela ocasião”. O papel do professor seria explicitar esse confronto, “...administrar esse choque de variantes de modo favorável ao aluno, criar novos critérios de correção, valorizar e reconhecer a identidade linguística de cada um, discutir a relação de poder que implica o uso apenas da norma culta”. Para além da fonologia e morfossintaxe, o professor deveria investigar elementos que aumentassem a expressividade do texto dos alunos, como por exemplo, as figuras de estilo ou tornar evidente as implicações semânticas no uso de elementos estruturais coesivos. (PORTUGUÊS. Xerete! nº 131, 1997)

Arte e Educação Física

Tanto Artes como Educação Física têm poucos registros no Xerete! Durante muitos anos, seus trabalhos foram vinculados aos trabalhos extraclasses, tiveram pouco espaço e também buscaram pouco o espaço do Xerete! como lugar das suas preocupações. Na primeira fase, só há registros das reuniões de termos/fases, não como autores ou como Atividades.

Quando Educação Física pode reprovar os alunos?

Faltas e dispensa na Educação Física

Como não havia um projeto para o encaminhamento da revisão, foi estabelecido pelo grupo que a discussão seria realizada pelo grupão.

A primeira questão foi levantada para discussão.

“Por que sempre que os alunos são reprovados em Educação Física são obrigados pela direção do curso a reconsiderar sua posição?”

Feita a colocação houve muito espanto, polêmica e pedidos de esclarecimentos.

Nos exemplos citados pelos professores de Educação Física, o que tinha acontecido na realidade eram os Conselhos de Classe, e não a direção, que havia decidido pela aprovação. Como os esclarecimentos não conseguiram encaminhar adequadamente a questão, mesmo porque o Sérgio não se encontrava na reunião e era uma pessoa importante para esclarecer alguns “pepinos”, achamos mais adequado colocar essa questão para outra ocasião (breve, possivelmente no planejamento)

Na colocação da 2ª questão, a situação ficou mais complicada, pois a área ainda estava dispensando os alunos em Educação Física e, não sabendo (decisão tomada coletivamente na semana de planejamento) que os alunos de 2º a 6º termos que não fazem Educação Física devem obrigatoriamente frequentar O.P. e que uma dispensa nesta altura do campeonato implicaria na reprovação em O.P. por faltas.

Foi levantada a questão da confiabilidade no número de faltas apresentada no Conselho, que não era discutida adequadamente para a aprovação ou não do aluno, criando critérios diferentes nos vários termos.

Questões levantadas

É importante a participação do aluno na aula de Educação Física?

A dispensa do aluno em Educação Física é um fato tranquilo ou isto é trabalhado pela disciplina?

Como a Educação Física poderia participar efetivamente nos Conselhos de Classe?

Qual é o trabalho de Educação Física no Curso Supletivo?

Qual a relação da direção (interferência) no curso de Educação Física?

Resoluções tomadas

Os alunos não podem ser prejudicados pelos enganos, distorções e dúvidas criadas com controle e registro de faltas em Educação Física.

A educação Física deverá apresentar os casos para a coordenação para juntos possam encaminhar uma solução para o problema.

Voltar a discutir a Educação Física no curso Supletivo no planejamento para evitar novos problemas. (Xerete! 2º ano, nº 7, 1984)

O problema fundamental permanecera. Isto é, ainda questionavam a validade ou não da disciplina no currículo. Apenas no número 31, já na segunda fase do boletim, em 1990, a área de Educação Artística fez um diagnóstico do trabalho.

Caracterizar melhor uma continuidade interna ao curso de Educação Artística, minimizando as diferenças estruturais existentes no processo como um todo. Do 3º para o 4º termo, constatamos sempre uma brecha, que impede esta continuidade. Os alunos chegam ao 3º termo com uma vivência maior da prática artística e exigem atividades mais específicas. A importância de inserir outro profissional da área no curso, está em proporcionar um contato maior com a linguagem corporal e em solucionar de forma mais eficaz esta integração de linguagens.

Projetamos um trabalho que atenda a essa especificidade de interesses, na forma de miniprojetos.

Ganhos pedagógicos: melhor atendimento ao aluno, reforçar e incrementar o processo já existente no 3º termo de integração grupal, de organização e estruturação de atividades, de síntese e aprimoramento das obras de arte e da própria vivência artística. Exemplos de atividades viáveis: teatro de sombras, construção de instrumentos musicais, jogos teatrais, dança, o trabalho com um tema (explorando sua tônica nas diversas linguagens) (SONIA. Xerete! nº 31, 1990)

E depois outro em 1994, mas relatado pela Coordenação Geral.

(...) contribuir para o autoconhecimento do aluno que reverterá em seu benefício geral, especialmente quanto à atitude frente ao conhecimento, frente à exposição de seu eu, no apontar para o aluno o quanto diversificada pode ser a expressão de seu conhecimento, permitindo-lhe adquirir confiança para se expor e para crescer. COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! nº 112, 1994)

O texto produzido como referencial para a área em 1997, no qual procuram fazer uma avaliação da Área no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, indicava que durante muito tempo o trabalho estivera voltado para o fazer artístico, que a possibilidade do aluno de Suplência subir num palco para cantar ou encenar ou, ainda, expor sua produção artística era suficiente. Mas a nova proposta considerava que a “...obra de arte existente no mundo...” seria referência fundamental para a criação artística do aluno, que não inibiria o fazer do aluno. A avaliação deveria levar em conta o processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas durante as aulas. (EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. Xerete! nº 131, 1997)

Educação Física apresentara problemas, inclusive, estruturais, em 1990. As quadras da escola não eram iluminadas. E as demandas dos alunos pareciam, muitas vezes, reproduzir o discurso da escola tradicional.

Ao fazer um relatório muito sucinto, revelavam a concepção da aula.

Todas as propostas de separação de turmas (por classe, por sexo ou por grau de habilidade) trariam um comprometimento em dois aspectos:

1. Aspectos físicos da escola:
 - a) (...) piso irregular, teto baixo (...) nos obrigaria a improvisação constante de aulas e materiais.
 - b) (...) traria agravantes para as salas de aula devido ao ruído (eco) que as aulas causariam.
2. Aspectos técnicos pedagógicos
A Educação Física é uma atividade Educadora por Excelência e não pode se omitir diante dessas questões:
- cooperação, colaboração, seriedade, respeito, compromisso, parar para ouvir, aceitar o outro do jeito que é, saber perder, respeitar o perdedor, senso esportivo, amizade, cordialidade, companheirismo, saber diferenciar o achado do encontrado (roubo), noções de higiene, esclarecimento sobre aspectos sexuais, aspectos formativos e posturais.
(...) a experiências de anos anteriores mostrou-se ineficaz (...)
3. Proposta da área
Um programa de atividades recreativas e formativas (pré-requisitos) seria desenvolvido com as classes de 1º, 2º, 3º termos, e um outro programa de atividades desportivas, à escolha dos alunos, seria desenvolvido com 4ª e 5º termos (VALDIR E ZÉ LUIS. Xerete! 1990, nº 31)

Educação Física, não atendera a demanda de alguns dos professores e coordenação, nem às solicitações dos alunos. Ou seja, a separação de alunos por sexos ou o estímulo a atividades competitivas. Situação análoga às exigências de alunos por mais aulas de gramática, separadas de leitura e escrita, regrinhas de Matemática, ou seja, estimular a técnica dissociada do contexto. Na época, estudos sobre a área de Educação Física, assinalavam a necessidade de um programa de atividades recreativas e formativas. Esse é um exemplo de tensões do currículo. Uma área que não levava em conta, naquele momento, as demandas imediatas do entorno, e, ao mesmo tempo,

tinham muita coerência com as propostas curriculares e estudos que apontavam o redimensionamento da área. Além disso, no Ensino Regular, tradicionalmente, Educação Física é uma disciplina relegada a segundo plano, que dirá, na Suplência e até mesmo, atualmente, na EJA.

Em 1994, há um relatório sobre a realização das Olimpíadas do Supletivo, discutem as regras, empenho e envolvimento dos alunos e dos professores desde a organização de hinos, gritos de guerra, bandeiras até a arbitragem e as regras.

Preocupação no papel da Educação Física na formação do aluno e em sua formação enquanto cidadão. (...) a contribuição da área na aprendizagem do aluno em outras disciplinas (...) atitude de cooperação nos esportes, mais do que a competição dos jogos. (...) como registrar sistematicamente os avanços dos alunos em relação às habilidades e conhecimentos pretendidos? (COORDENAÇÃO GERAL. Xerete! 1994, nº 112)

Ensino Religioso

O Ensino Religioso faz parte da grade curricular do Colégio Santa Cruz, que abrange a EJACSC, o objetivo é situar o educando diante do fenômeno religioso. A disciplina não tem caráter doutrinal da fé católica. Aliás, é recorrente que os alunos esqueçam que estudam numa escola católica. As características da disciplina foram expostas do Xerete! A vida em uma sociedade secularizada, a questão da religião é de “...foco do indivíduo...”. Procurava evidenciar qual a relevância da religião na vida e no comportamento das pessoas, utilizava textos de Frei Betto para enfocar o conhecimento que tem “...do outro, faz com que cada um veja reconhecida (ou não) sua imagem a partir da descrição feita por outro indivíduo” (BRENGUEL. Xerete! nº 34, 1991). E outro Xerete! foi produzido sobre A Declaração Universal dos Direitos Humanos e seu desdobramento no ordenamento constitucional brasileiro (Xerete! nº 136, 1998)

Algumas conclusões sobre as disciplinas

Ao analisar o currículo do ponto de vista das disciplinas no Xerete! foi possível perceber a mudança nos currículos em cada área. Da elaboração do Plano Diretor na década de 1985, em que problematizara conteúdos, às divergências em relação às concepções de educação no início da década de 1990, passando pela sistematização dos planos no meio da década e enfocando nas habilidades, desembocara no projeto político-pedagógico interdisciplinar dos ciclos do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, no ano 2000, analisados no capítulo dois.

Ficara como identidade, o que fora sistematizado no Xerete! em 1993, ou seja “... o aluno é portador de conhecimentos, adquiridos em processos cotidianos e em

contextos culturais próprios, e que tais conhecimentos são legítimos e, por vezes, podem ser elaborados. (...)” e a escola era concebida “...como espaço de superação crítica do conhecimento cotidiano” (Xerete! nº 105, 1993).

3.3. Diretrizes e Propostas Curriculares Nacionais da EJA

Entre a elaboração do *Proposta Curricular Nacional de EJA – 1º segmento*, em 1996, e a elaboração do *Proposta Curricular Nacional de EJA – 2º segmento*, em 2002, passara seis anos e fora um tempo muito significativo para a EJA no Brasil. Apesar de ambos os documentos contarem com a participação de professores do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, a forma de inserção destes e o contexto político são diferentes.

A *Proposta Curricular Nacional de EJA – 1º segmento* (1996) fora submetida a debates e análises no bojo do movimento de iniciativas municipais e organizações da sociedade civil que tinham autonomia para definir projetos político pedagógicos no atendimento às séries iniciais do 1º grau, lembrando que esse segmento não decorre certificação de conclusão.

Em contrapartida, a *Proposta Curricular Nacional de EJA – 2º segmento* (2002) foi elaborada após o processo de instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais* pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de 1998. A DCNEJA (CEB nº 11/2000) — o Parecer Jamil Cury — só ficara pronto dois anos mais tarde, finalizando esse processo de instituição das diretrizes nacionais. Diferente das propostas ou parâmetros curriculares, as diretrizes deveriam fundamentar a fixação de conteúdos mínimos para a Educação Básica.

Para a execução dos projetos de ciclo do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, em 2000 (Xerete! nº 145, 2000), a direção solicitou que todos os professores considerassem a versão preliminar da DCNEJA. A versão definitiva da DCNEJA (CEB nº 11/2000), fora concluída em maio daquele ano. Essas diretrizes de abrangência nacional, abarcam modalidades de curso presencial ou semi-presencial para EJA, tanto para EF como para EM. Diferencia-se da legislação anterior, CFE nº 699/72 — o Parecer Valnir Chagas —, pois traçou o perfil de alunos de EJA e a partir dele concebeu as diretrizes curriculares. E, também, reforçou o artigo 38 da LDB 9493/96 que considerava a EJA como modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, porém com finalidades próprias.

Isso quer dizer que, no âmbito da legislação federal, mudara a finalidade da

EJA, antes associada à suplência de acordo com a LDB 5692/71. Se o Parecer Valnir Chagas (CFE nº 699/72), da época da Ditadura Civil Militar, destacava a suplência, o suprimimento, a aprendizagem e a qualificação associadas à demanda de mão de obra, inclusive em relação direta ao Ministério do Trabalho. A DCNEJA (CEB nº 11/2000) — Parecer Jamil Cury —, enfatizara as funções reparadora, equalizadora e permanente da EJA. Isso quer dizer que se aproximara de objetivos educacionais associados à heterogeneidade da população de jovens e adultos em condição de exclusão. Para a EJACSC pouco alterara, nesse aspecto, por conta do seu projeto político-pedagógico contemplar essas finalidades. O que mais a afetava era a questão da idade de ingresso e da grade curricular (Xerete! nº 145, 2000), questão que se apresentava como problema desde a elaboração da LDB 0304/96.

Porém a DCNEJA (CEB nº 11/2000) ao determinar que o EF e EM da EJA contivesse correlação com as demais Diretrizes Curriculares estabelecidas pela CEB, de modo que se o aluno quisesse poderia voltar ao Ensino Regular, conformou as disciplinas da EJA às características da Educação Regular. Isso a distanciava da Educação Popular na sua relação com os movimentos sociais. (HADDAD, 2007),

Em 2002, a *Proposta Curricular Nacional de EJA – 2º segmento* (2002) foi elaborada pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendessem a EJA. A COEJA era um “...organismo de quarto escalão subordinado à SEF...” (DI PIERRO e GRACIANO, 2003) e com todas as restrições orçamentárias que caracterizam a EJA. De antemão, já pressupunha referência aos PCN’s (1998) concebidos para o Ensino Regular, como pode ser observado no registro do Simpósio 20 do *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores* (SEF/MEC, 2001).

Não há registro na *Proposta Curricular Nacional de EJA – 2º segmento* (2002) de debates ou de encaminhamento das discussões que geraram a proposta. A pesquisa, nessa dissertação, para identificar os seus autores localizou Currículos Lattes, perfis no LinkedIn e autores com identificação como pessoas jurídicas.

Diferente do processo da elaboração da *Proposta Curricular Nacional de EJA – 1º segmento* que contara com a avaliação de um leque de sujeitos que incluía desde representantes do sistema penitenciário, passando por entidades civis e também por acadêmicos. E que deixara registrado vestígios do trâmite da epistemologia social do

conhecimento escolar. (GOODSON, 1997)

Se os projetos de ciclo do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz foram concebidos de modo interdisciplinar (Xerete! nº 145 a 149, 2000), a inserção desses professores na elaboração da *Proposta Curricular Nacional de EJA – 2º segmento* ocorreu de modo fragmentado, cada professor foi autor em uma disciplina diferente, associados a outros professores de outras instâncias, mas das mesmas disciplinas.

Abaixo segue o nome de professores da EJACSC que participaram da elaboração da proposta.

Quadro 4

Educadores da EJACSC e participação na Proposta Curricular EJA – 2º segmento

Educadores	Cargo na EJACSC	Participação
Antonio A. Primo	Professor de História	História
Claudio Bazzoni	Professor e coordenador de área	Língua Portuguesa
Dirce Maria M. B. de Souza	Professora de Educação Física	Alfabetização
Hugo L. de M. Montenegro	Professor de Geografia	Geografia
Leda Maria Lucas	Professora de Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Marcelo de M. P. Limongi	Professor de Artes	Alfabetização
Sônia C. Álvares	Professora de Artes	Artes

Fonte: www.santacruz.g12.br , *lista de ex professores cotejada com a PCN EJA, 2002.*

Nas propostas de cada disciplina há incentivo e até mesmo sugestões de projetos interdisciplinares. Concebidos em rede, como em Matemática. O exemplo do trabalho determinado por um tema transversal como Saúde em História, o detalhamento das etapas de projetos de pesquisa em Ciências, a preocupação com o retorno qualificado na correção em Português, a análise planejamentos de Geografia de diferentes regiões do país. E todas com foco no aluno jovem ou adulto.

Na leitura dos Xerete! foi possível identificar referências ao trabalho Fazenda (1991), que pressupõe uma atitude interdisciplinar a ser assumida frente ao conhecimento, numa relação de reciprocidade que assegure o diálogo entre as disciplinas.

Concordo que cada disciplina deva manter sua metodologia, como afirma Bittencourt (2011) a respeito do ensino de História, e que é necessário para a superação crítica do conhecimento imediato que tenham identidade. Mas as propostas curriculares não possuem encaminhamentos que dialoguem diretamente uma com a outra. E mesmo

que seja voltada para EJA, foram concebidas a partir de temas do PCN's do Ensino Regular.

Ao focalizar a história do currículo, tendo em mente que a formulação de currículo significa uma ação política (GOODSON, 1997), foi possível identificar que na década de 1990 o Estado que desconcentrou os serviços e o financiamento da educação em direção aos governos estaduais e municipais. Centralizou, por outro lado, as diretrizes curriculares e mecanismos de avaliação (DI PIERRO e GRACIANO, 2003). Por exemplo, os fóruns de EJA, que tiveram origem no movimento anteceder a Confitea V, em meados de 1996, que concentraram ações da sociedade civil na demanda por escolarização e que têm expressão nacional, não foi localizada, por essa pesquisa, representatividade desses fóruns na formulação da *Proposta Curricular Nacional de EJA – 2º segmento* (2002).

Discutir amplamente com representantes da sociedade civil o currículo dos anos iniciais de escolarização foi possível. Mas os demais anos permaneceram centralizados pelo Estado, que continua procurando formas de legitimar quais conhecimentos são socialmente relevantes e de certificar quem tem o domínio escolar desses conhecimentos.

Considerações finais

Essa dissertação possibilitou dimensionar a minha trajetória de educadora e de historiadora ao aprofundar o estudo sobre epistemologia social do conhecimento escolar presente no currículo, analisando o currículo da EJACSC, através do Xerete!, entre os dois pareceres da EJA de abrangência nacional. Entender o currículo como ação política, identificando os agentes sociais e políticos possibilitou elaborar uma história social do currículo de EJA, com base no trabalho realizado por Goodson (1997).

Permitiu dimensionar o debate contemporâneo na Educação que evidencia a multiplicidade no currículo de EJA, fundamentado nas reflexões de Candau e Moreira (2006). Referendou a importância de dimensionar continuamente a heterogeneidade da participação discente na EJA, tendo por objetivo a emancipação do aluno, a valorização de sua autoestima, de sua história, no processo de escolarização como forma de superar desigualdades sociais.

Tendo como suporte a análise de Popkewitz (1997), favoreceu localizar como o Estado controlou e posteriormente passou a regular o currículo, a partir da década de 1970 até o início do terceiro milênio. Diferenciando o papel do CNE, dos CEEs e das SEE (no âmbito nacional como estadual) diante do currículo. Ao incorporar as chamadas minorias no currículo escolar, o Estado propôs formas de desenvolver a autonomia cidadã, um corpo dócil que se sujeitaria a opressão sem necessidade de coerção, conforme a análise de Foucault (2004).

Por outro lado, tendo como suporte a análise Goodson (1997), foi possível perceber que esse processo de produção curricular não se deu num bloco de determinações prescritivas, operou de modo dinâmico semeando novos padrões de tradição, tal qual a análise

Nesse sentido e fundamentado na análise de De Certeau (1988), localizar e diferenciar o papel das agências, ONGs e fundações nesse processo de elaboração de currículo possibilitaram perceber que os sujeitos envolvidos reagem, criam e propõem identidade, Que a tática realizada pela e na escola reinventam os significados do currículo. Que a EJA ao se distanciar da Suplência continua em trânsito na constituição do seu currículo. E que esse trânsito proporcionou refletir sobre a Educação Regular, a Educação Popular e a Suplência, capturando o movimento.

E, também referendou, com base nas análises de Goodson (1997 e 2014),

afirmar que as disciplinas escolares da EJACSC dimensionam a reflexão das questões socialmente relevantes que partem do perfil desse alunato, através a prática interdisciplinar para conceber seu projeto político-pedagógico. Que essas disciplinas procuram romper com a epistemologia que coloca as disciplinas acadêmicas no vértice mais elevado do currículo, visto que nesse processo expõem à crítica conhecimentos, valores e habilidades considerados legítimos. Localizar as correntes de pensamentos que embasaram a produção dos currículos e as concepções de planejamento escolar permitiram ao mesmo tempo situar o processo de produção do currículo escolar e adensar o referencial historiográfico.

A pesquisa propiciou o estudo de Cruz e Tessitore (2010), sobre a constituição de arquivos, coleções e acervos escritos sob custódia da instituição escolar e utilizar metodologia de trabalho que envolva fontes escolares impressas. Ao escolher a história do currículo da instituição, proporcionou refletir sobre que tipo de memória impressa a escola guarda. Quais arquivos são significativos na preservação de sua memória. Ao contrapor os arquivos permanente e corrente a documentos guardados e colecionados por opções seletivas, como é o caso do Xerete! e mesmo os Planos Diretores anteriores, remete a reflexão sobre o que é localizar a memória da EJA, do ponto de vista documental impresso, sujeita ao trânsito, à mudança, às interrupções, às constantes informalidades. Enfim, ainda que a constituição de arquivos não foi o foco dessa pesquisa, a análise sob essa ótica de lugares, de aparelhos e de técnicas em trâmite, como nos adverte De Certeau (1982, p. 82), foi necessária para especificar a fonte analisada nessa dissertação. Bem como, as dificuldades para historiadores que pretendem estudar a EJA em encontrar fontes em arquivos que estão sempre em trânsito na sua finalidade, sujeitas ao desaparecimento.

Escolher os temas pedagógicos presentes no boletim Xerete! para deles depreender a história do currículo, facultou aprofundar a metodologia de trabalho com fonte serial impressa. Analisando o suporte, a recorrência, o gênero, a finalidade, os tipos textuais, com base em Orlandi (2008), constatando a apropriação do impresso, fundamentado em Chartier (1991) e, não menos importante, identificando os sujeitos que editaram e os que produziram o boletim, conforme a metodologia empregada por Carvalho, (2006).

Para situar os sujeitos que escreveram no Xerete!, foi se constituindo, sem que fosse intenção inicial dessa pesquisa, uma história dos intelectuais da EJA, na medida

em que seus autores constituíram estratégias acadêmicas a partir da reflexão do trabalho no Colégio Santa Cruz. No entanto, não foi possível adensar referências bibliográficas para sistematizar essa história.

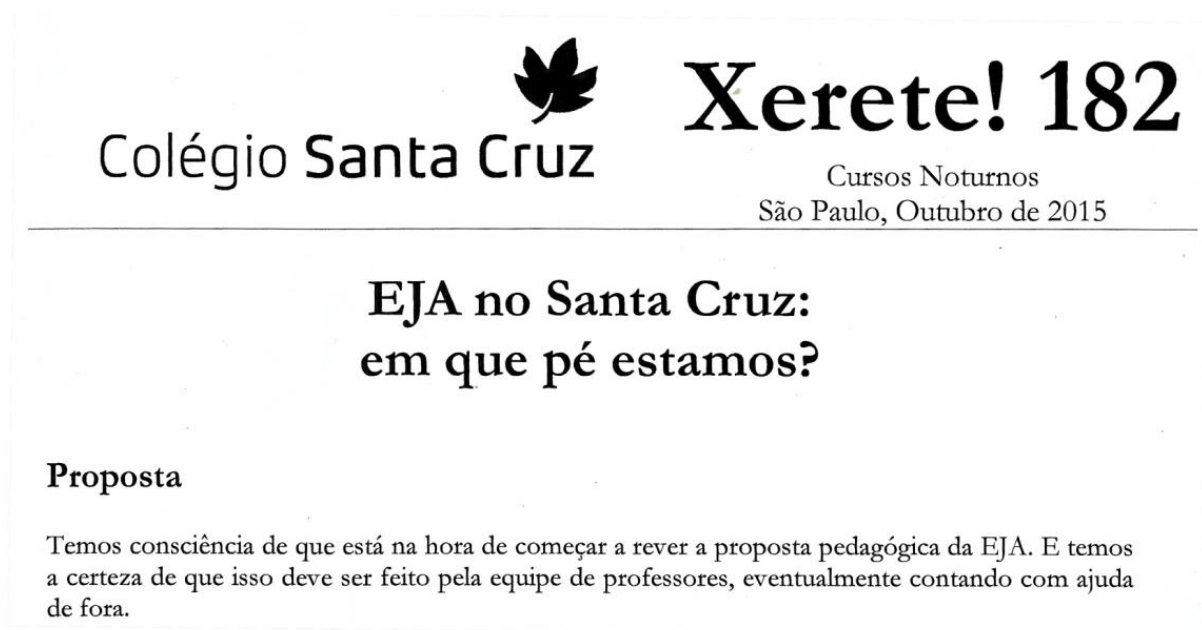
Ao longo do trabalho, também foi possível identificar, fundamentado em Candau (2006), o que permaneceu na EJACSC, específico da sua cultura. Sistematizar o conhecimento e as práticas e dividir com outras esferas da educação, como produtos de teses, congressos e assessorias. A coordenação e a direção da escola não impor um modelo de fundamentação do currículo sem o trâmite do referendo coletivo, reconhecendo a diversidade nas abordagens docentes que, se não são uniformizadas, são explicitadas e postas em debate. Assim como, procurar caracterizar a heterogeneidade do alunato, que dimensiona o papel que o saber e as expectativas do aluno têm no currículo. As táticas e estratégias de receptividade e de encerramento do curso para que os alunos se manifestem, tanto celebrando como avaliando, sua participação. E referenciar os Conselhos de Classe, a partir dos prontuários dos alunos, também foi considerado como parte da cultura da EJACSC.

Também permitiu identificar o que paulatinamente foi mudado, como as longas descrições de procedimentos de pesquisa para constituição dos perfis, restringindo-as a breves explicações de procedimentos de coleta, concentrando o texto nos dados e na análise dos resultados para incorporação das informações nos planos. A permanência das atividades extraclasse, ainda que o registro dessa dinâmica foi se tornando sucinto.

E, por fim, o próprio boletim que deixa de ser tática para se transformar em estratégia da EJACSC, em que sua leitura pelos professores é apropriada, atualmente, como registro das expectativas e avaliações do curso.

Enquanto encerro esse texto, em dezembro de 2015, está ocorrendo o debate sobre a *Base Nacional Comum Curricular*, promovido pelo MEC, e uma série de perguntas e posicionamentos estão sendo concebidos. A coordenação e a direção da EJACSC propuseram, no Xerete!, refletir sobre o nosso currículo atual.

Figura 12 – Xerete! nº 182 de 2015, o logo e o título têm o mesmo tamanho



Se há uma pergunta com a qual gostaria de encerrar essa dissertação, é qual o currículo de História, pensado em rede, numa prática interdisciplinar? Volto à minha prática em sala de aula e ao ano que comecei a trabalhar no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, 2003.

Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, M. *Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma Faculdade particular noturna veem o processo - em busca de um caminho*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In. PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ALIS, J. C. e PEREZ, D. G. “Science learning as a conceptual and methodological change”. In. *European Journal of Sciences of Education*. S.l., s.ed.,1986.
- ALLEGRETTI, M. H. A construção social de políticas ambientais - Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros. Orientadores Dr. Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque e Dr. Marcel Bursztyn. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Gestão e Política Ambiental). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- ÁLVARES, S. C. *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. Orientadora Dra. Marta Khol de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AGUIAR, Flávio. Imprensa alternativa: Opinião, Movimento e Em Tempo. In: MARTINS, Ana Luiza & DE LUCCA, Tânia Regina. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- AGURTA, Irene; MAZA, Gonzalo de La; GARCÊS, Mario e MILOS, Pedro. *La educacion Popular hoy em Chile: elementos para definir-la*. Educacion e Solidariedad / ECO: Santiago, 1984.
- ANDRADE, E. R. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na baixada fluminense*. Orientadora Zilah Xavier de Almeida. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993.
- ARELARO, L. R. G.; BARRETTO, E.S. de S. e PALMA FILHO, J. C. *A mudança curricular na Secretaria da Educação*. Mimeo, 1986.
- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, S. e NAXARA, M. A. (orgs.) *Memória e (re)sentimento*. Campinas: UNICAMP, 2005.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à Educação. In. GOMES, Carlos. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ARIÈS, Philippe. *O tempo da História*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ASTOLFI, J. P. El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos,

- cognitivos e linguísticos. *Ensenanza de las Ciencias*. S.l., s. ed., 1988.
- BARRETO, E. S. de S. (coord) *As Propostas Curriculares Oficiais -Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais* São Paulo: Projeto MEC / UNESCO / FCC, 1995.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. In *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, C. M. F. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. In. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 36, 2011.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- _____. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In. *A escola como objeto de estudo – Escola, desigualdades, diversidades*. São Paulo: Junqueira e Marin / CAPES/ FAPESP, 2014.
- BLOCH, M. *Apologia da História: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOVET, M.; PARRAT-DAYAN, S. e VONECHE, J. *Causalidade e aprendizagem* (traduzido por Maria Eliza Rezende Gonçalves), mimeo., s.d.
- BRANDÃO, C. R. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.
- BRASIL. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*: MEC/SEDAC, 2009.
- BRASIL. *História e Geografia Ciências Humanas e suas Tecnologias - Livro do Professor Ensino Fundamental e Médio*. MEC/Inep: Brasília, 2003.
- BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.
- BRASIL. Parecer nº 699/72. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e

- a amplitude tendo em vista o Parecer nº 853/71. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 125, v. 57, jan/mar. 1972.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo: Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE, n. 464, p. 3-83, maio 2000.
- BRASIL. *Historia e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do Professor-Ensino Fundamental e médio*. Brasília: MEC / Inep, 2002.
- BRASIL. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: Ação Educativa / MEC, 2002.
- BRASIL. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 2002.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANDAU, V. e LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e Educação. In. CANDAU, V. (org.) *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio Janeiro: Sete letras, 2006.
- _____. e MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura. In. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, 2008.
- CARVALHO. D. L. A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar. Orientadora Márcia Regina Ferreira de Brito. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1995.
- CARVALHO, M. M. C. de . Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. In. *Revista de Educação*. Santa Maria: Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- CATELLI JR, R; HADDAD, S. e RIBEIRO V. M. (Org.s) *A EJA em Xeque*. São Paulo: Global / Ação Educativa, 2014.
- _____. *A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados*. Brasília: Inep / MEC, 2015.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. In. *Estudos Avançados. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 1991.

- CHERVEL, História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: 1990.
- CIAMPI, H. Ensinar História no século XXI: dilemas curriculares. In. *História hoje – Revisita Eletrônica de História*. São Paulo: ANPUH, vol .5, nº 14, 2001
- _____. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.
- COLL, C. Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración. *Del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós, 1987.
- COSTA, J. R. L. da. *Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica*. Tese (Doutorado Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.
- CURY, J. A Educação Básica no Brasil. In. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 23,nº 80, 2002.
- CRUZ, H. F. e TESSITORE, V. Documentação, memória e pesquisa: o CEDIC faz 30 anos. In. *Projeto História - Patrimônio e Cultura Material* . São Paulo, nº 40, junho de 2010.
- DI PIERRO, C. M. e HADDAD, S. e Escolarização de jovens e adultos. In. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº 14, maio-ago 2000.
- _____. *As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999*. Orientador Sérgio Haddad. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- _____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de jovens e Adultos no Brasil. In. *Revista Sociedade e Educação*. Campinas: Cedes, 2005.
- DE CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- DRIVER, R. *Um enfoque construtivista para el desarrollo del currículo em ciencias*. S.l, s.ed.,1988.
- FASHER, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos. In. FÁVERO, O e IRELAND, T. (org.). *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: SECAD/MEC/ UNESCO, 2007.

- FAVERO, O. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. 41
- FAZENDA, I.C. A.. (org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERRAZ, L. M.. *Autoimagem em cena: o discurso de jovens e adultos que retornam à escola*. Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FEREIRA, C. B. *Representação de intolerância na imprensa escrita: saques e quebra-quebras em São Paulo – abril de 1983*. Orientadora Zilda Marcia Gricoli Iokoi. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artmed, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, M. V. *Educação do Jovem Trabalhador*. Orientador : Celso Beisiegel. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- FROCHTENGARTEN, F. *Caminhando sobre fronteiras: um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes*. Orientadora Ecléia Bosi. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GARCIA, R. *El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias*. Mexico. Revista Del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1942.
- GENTILI, P e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GIGLIO, Â. M. Z. *O medo na escola: percepção de alunos jovens e adultos de ensino supletivo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1998.
- _____. *Os alunos do ensino supletivo hoje: em cena, os sentimentos vividos em sala de aula*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.

- GIMENO SACRISTÁN, J. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIORGI, C. A. G. *O Paradigma da Educação Popular e suas Vertentes*. Orientadora Maria Luisa Santos Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1987.
- GIORGI, C. A. G. *Utopia e Educação Popular*. Orientadora Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- GOODSON, I. F. *Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*: Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In. In. *A escola como objeto de estudo – Escola, desigualdades, diversidades*. São Paulo: Junqueira e Marin / CAPES/ FAPESP, 2014.
- GRACIANO, M e DI PIERRO, M. C. *A educação de jovens e adultos no Brasil - Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- HADDAD, S. *Uma proposta de educação popular no ensino supletivo*. Orientador : Celso Beisiegel. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), 1982.
- _____. (coord.) *O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil - A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 -1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- _____. (Ação Educativa) A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v.12, nº 35, 2007.
- _____. Paulo Freire e o papel das Agências de Cooperação Europeias no apoio à Educação Popular no Brasil. In. *Pro-Posições*, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2014
- HALBWACHS, F. Aprendizagem das estruturas e aprendizagem das significações In. *Revista Francesa de Pedagogia*, 1981.
- HARA, R. *Alfabetização de adultos: ainda um desafio*. São Paulo: CEDI, 1992.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- INEP. Currículo: Referenciais e Tendências. In. *Em Aberto*. Brasília: Inep / MEC ano 12, n.58. abr./jun. 1993.

- IRELAND, T. MACHADO, M. M. e PAIVA, J. (org.s) *Educação de Jovens e Adultos – uma memória contemporânea*. Col. Educação para todos. Brasília: SECAD/MEC/ UNESCO, 2007.
- JOIA, O.; DI PIERRO, M. C., e RIBEIRO, V. M. . Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In. *O direito de aprender*. www.direitodeaprender.com.pt, 2008. Acessado em agosto de 2015.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas. nº 1, jan/jun. 2001.
- KESSEL, Z. *Ambientes virtuais de aprendizagem como espaços de construção da memória escolar*. Orientação: Fernando José Almeida. Tese (Doutorado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARICATO, E. *Metrópole na periferia do capitalismo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARTINS, M. do C. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF. 2002.
- MONTEIRO, A. M. A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar. In: *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, 2005.
- MELLO, P. E. D. de. *Material didático para Educação de jovens e Adultos*. Tese (Doutorado em História da Educação). Orientação: Circe Bittencourt. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambú: ANPEd, 1999, nº 12.
- OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília: UNESCO/MEC/Raaab, 2006.
- _____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In. *Revista Educar*. Curitiba: UFPR, n. 29, 2007.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2008.

- ONRUBIA, J. Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. In. COLL, C. (org.) *Colección Biblioteca de Aula. Serie Didáctica / Diseño y desarrollo curricular*. Barcelona: Graó, 1993.
- PALMA FILHO, J. C. *As reformas Curriculares do Ensino Estadual paulista no Período de 1960 a 1990*. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Doutorado. Orientadora: Ana Maria Saul, 1996.
- PAIVA, J. *Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense . Rio de Janeiro, 2005.
- PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola/Ibrades, 1987.
- PIAGET, J. *Coleção Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PEIXOTO e CRUZ. Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa. In. *Projeto História*, São Paulo, n.35, dez, 2007.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PROUST, A. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, s.d.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- RIVERO, J. *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa, 2000.
- RONCARI, J. R. A. Gíria e linguagem. (trecho de livro inacabado). In. *Xerete!* 2º ano, nº 4, 1984.
- SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SAMPAIO, M. das M. F. (coord.). *Relatório de análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*. São Paulo/Brasília: MEC, 2010.
- SÃO PAULO (Município). *Cadernos de formação - Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade*. São Paulo: SME / DOT, 1990/1991.
- SÃO PAULO (Estado). *Movimento de Reorganização curricular -*. São Paulo: IMESP, 1991.
- SÃO PAULO (Estado). *Proposta curricular para o Ensino de História – 1º grau*. São Paulo: SEE-SP / CENP, 1989.
- SÃO PAULO (Estado). *Propostas curriculares*. São Paulo: SEE-SP / CENP, 1986.

- SÃO PAULO (Estado). *Proposta curricular para o Ensino de História – 1º grau*. São Paulo: SEE-SP / CENP, 1992.
- SÃO PAULO(Estado). *Guias Curriculares Propostas para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau*. São Paulo. SEE/SP CERHUPE, 1975.
- SÃO PAULO(Estado). *Subsídios para implementação dos Guias Curriculares*. São Paulo. SE-SP/CENP, 1977.
- SASS, O. e MINHOTO, M. A. A avaliação como a tecnologia. In. *Constelaciones – Revista de Teoria Crítica*. Nº 2, dez. de 2010.
- SILVA, D. da. *Estudo das trajetórias cognitivas de alunos no ensino da diferenciação dos conceitos de calor e temperatura*. Tese (Doutorado em Educação,) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SOARES, L. J. G. *Do trabalho para a escola – As contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1987.
- _____. (org.) *Educação de jovens e adultos – o que as pesquisas revelam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLIS VILLA, R. Ideas intuitivas y aprendizaje de las ciencias. In. *Ensenanza de las Ciencias*. S.l., s.ed.,1984
- SONCINI, M. I. A dúvida como aliada: uma experiência no supletivo – trabalhando como o sistema circulatório. In. *Revista de Ensino de Ciências*. São Paulo: Funbec, 1987.
- SOUZA, J. D. *Entre lutas, Porongas e letras a escola vai ao seringal (re)colocações do projeto seringueiro (Xapuri/Acre – 1981 / 1990)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- SPOSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.
- TORRES , W. N. *Políticas de Currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.
- VIDAL, D. G. Cultura e prática escolar: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In SOUZA, R. F. e VALDEMARIN, V. T. (org.) *A cultura escolar em*

debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados / Unesp/ FCLAr. 2005, p. 3 a 30.

VIEIRA M. C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Orientador Leôncio José Gomes Soares. Tese (Doutorado em História da Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ZANETTI, J. Galileu Galilei onde que ocê se meteu? In. *Revista de Ensino de Física*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física. Vol 2, nº1, 1980.

Anexo 1 – Conteúdos da área de Estudos Sociais (1974 a 1985)

CONTEÚDO	ESTUDOS SOCIAIS																			
	1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980		1981		1982		1983	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
1. Brasil																				
Brasil no mundo							5º	6º			5º	5º		6º						
Mapas: cidade de São Paulo			2º		2º															
município de São Paulo			2º		2º												5º	5º		5º
Grande São Paulo			2º		2º															5º
Estado			2º	3º	4º										5º				5º	5º
Brasil			2º	3º	4º	5º			5º	5º	6º				5º	6º		5º	6º	5º
Regiões Brasileiras																				
- Nordeste			5º		5º				6º											
- Centro Oeste					5º				6º	6º										
- Norte					5º				6º	6º										
- Sul			4º		4º				6º	6º										
- Sudeste			4º		4º				5º	5º										
Povoadores							5º													
População		5º																		
Formação e desenvolvimento		5º																		
Ocupação das regiões (visão histórica)		5º																		
2. Noções de localização							2º				5º	5º	6º		5º			5º	5º	
Noções de tempo / tempo histórico							2º							6º				6º		
Transformação do espaço							2º													
3. Cultura							5º													
Produção / Trabalho							6º							5º	6º					6º
Sociedade														6º						6º
4. Noções de astronomia											6º									
Continentes / Oceanos / Mares					6º		6º				6º	6º	6º				5º	6º	5º	6º
5. Mundo																				
População							6º													
Países Industrializados / não industrial.							6º													
USA			6º																	
América Latina		5º																		
América Anglo-Saxônica		5º																		
Europa		5º																		
Mapa - América do Sul - Norte - Central					6º									5º			5º	6º	5º	6º
6. Brasil - século XV																		6º		6º

GEOGRAFIA

CONTEÚDOS	1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980		1981		1982		1983		1984		1985	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
1. Noções de astronomia			79I												79I				79I		79I		79I	
2. Localização e Orientação (Cartografia)	79I																							
a. Pontos Cardeais e Colaterais																			79I		79I		79I	
b. Linhas imaginárias			79I														79I		79I		79I		79I	
c. Hemisférios terrestres																					79I		79I	
d. Fusos horários																			79I					
e. Latitude e longitude			79I																79I		79I			
f. Mapa-mundi			79I													79I		79I	79I		79I		79I	
g. Legenda e escala																			89I		89I		79II	
h. Mapa do Brasil							89I								79II		79II		79II		79II			
3. Conceitos: a. espaço			79I						79I	89I														
b. meio geográfico			79I				79II																	
c. Geografia					79I																			
d. região			89I														89II							
4. Regiões brasileiras	89I		89I 89II		89I 89II																			
5. Geografia da População			79II						89I 79II						89I 89II									
6. Setores e atividades econômicas (Brasil)			79II		79I		79II								89I 89I									
7. Recursos Naturais			79I		79II																			
Fontes de energia															79II	89I	89II				79II			
Recursos minerais							89I														79II		79II	
8. Ocupação do espaço brasileiro (ev. hist.)									89II															
9. Características Gerais do espaço geográfico brasileiro	79II						79I						89I					89I	89II				89II	89II
10. Noções de geologia																	79II				79II	79II		79II
11. Industrialização					79II		79I														89II			
12. Economia atual do Brasil																	89II		89II	89II				89II
13. Temas atuais									89II	89I					79II						89II			
14. Mundo Contemporâneo									89II	79II 89II														

HISTÓRIA

CONTEÚDO	1974		1975		1976		1977		1978		1979		1980		1981		1982		1983		1984		1985	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Conteúdo - Temas																								
I - Conceito	79I		79I		79I										79I		79I		79I		79I		79I	
Documentos	79I														79I		79I		79I		79I		79I	
Linha do tempo	79I		79I		79I										79I		79I		79I		79I		79I	
II - Prê história	79I																							
Mundo Antigo	79I		79I		79I																			
Antecedentes do Feudalismo	79II		79II				79II																	
Feudalismo	79II		79II		79II		79II		79II						79I									
Europa na época Moderna				89I											79I		79I		79I		79I			
Renascimento			79II	89I	79II										79I		79I							
Expansão comercial				89I	89I		89I		89I															
Revolução Industrial			89II		89II				89II						89I		89I							
Revolução Francesa							89I								89I									
Colonialismo no século XIX			89II		89II				89II															
Cenário Internacional no século XX			89I		89II				89II						89II				89II		89II			
III - Colonização e Pacto Colonial							89I		89I		79I	79II					79II		79II		79II			
Agro - Indústria da cana											79I						79I		79I					
Presença holandesa no Brasil															79II		79II							
Mineração							89I		89I		79I				79II		79II		79II		79II			
Revoltas Coloniais							89I								79II		79II		79II					
Independência											79II				89I		89I		89I		79II			
Império											89I	79II			89I		89I		89I					
Regência											89I	79II			89I		89I							
2º Reinado / Café / Imigração											89I	79II			89I		89I		89I		89I		89I	
República											89I	79II			89I		89I		89I		89II		89II	
República Velha															89II		89II		89I	89II	89II		89II	
Período Democrático															89II		89II		89II		89II		89II	
1964 - 84															89II		89II		89II				89II	
IV - América Espanhola - América Portuguesa															79I	79II	79I		79I		79I			
Colonização																79II		79II	79I					
V - Capitalismo/Socialismo																	79II	89I						
Imperialismo															89I		79II	89II		79II		79II		
Sindicatos no Brasil									79I															
Classe operária no Brasil									79I															

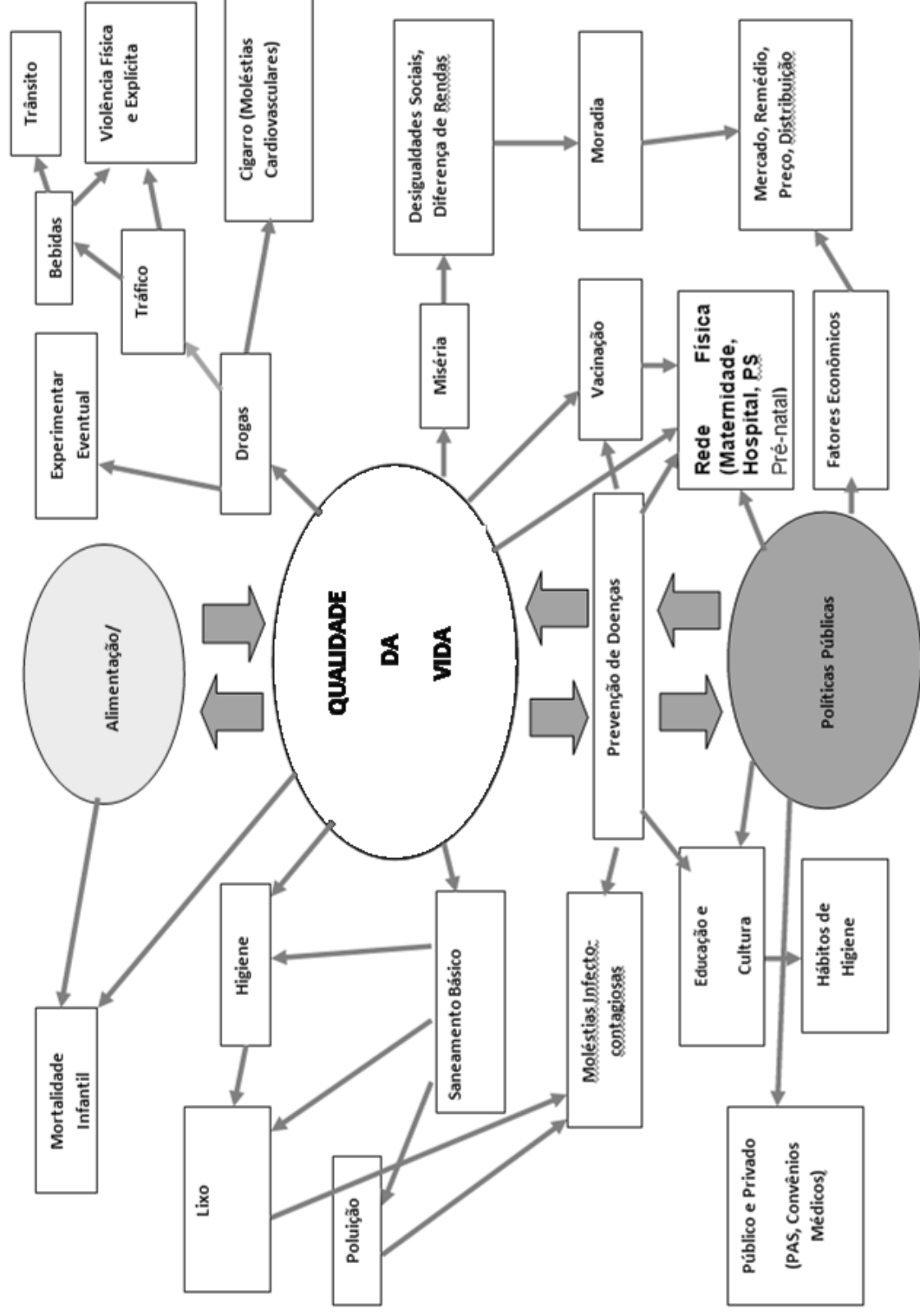
Anexo 2

Projeto de integração entre as áreas 2º ao 5º termo - 1991

termos										Projetos
Mat. / Port. / Ed. Art										
2º Procurar fazer com que os alunos, sem escolaridade, verbalizem o processo utilizado para resolução mental de contas. Em seguida, procurar fazer um registro gráfico do mesmo.										
Ed. Art./ Port. Trabalho conjunto a partir de maquete de cidade: A cidade que se quer / a cidade que se tem”										
3º										
Mat. / Port. (Ed. Art.?) Elaboração de problemas a partir de textos dos alunos. Os textos por sua vez, podem partir de desenhos dos próprios alunos.										
4º										
5º I										
5º II										
1º –ao 5º										

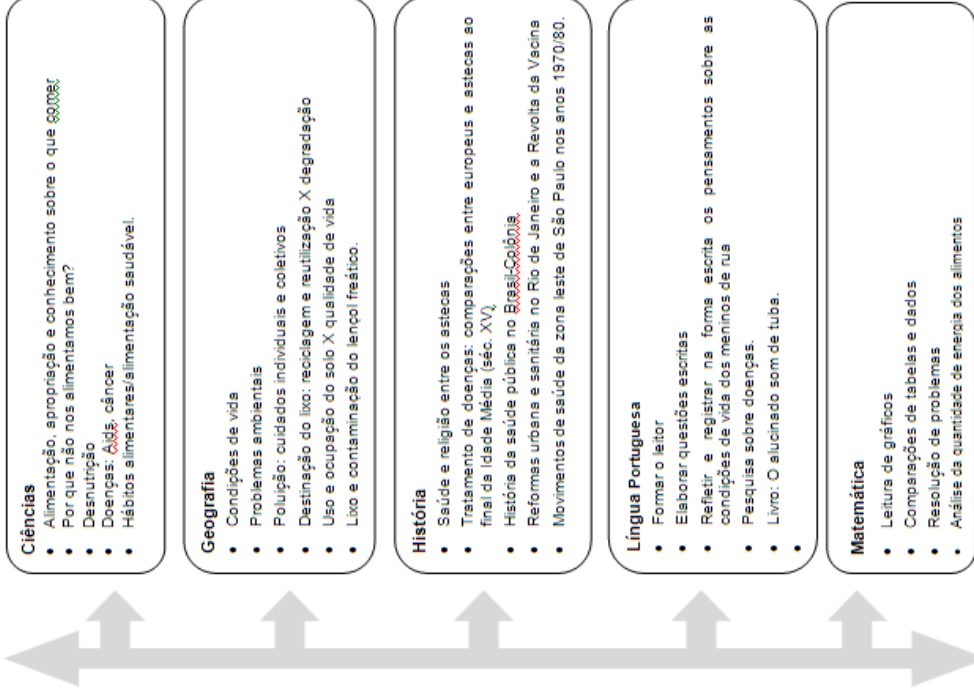
*PO: pesquisa orientada
Fonte: XERETE!, 1991, n 33.

Anexo 3: Rede do Ciclo 2. Xerete! n° 149, 2000.



Anexo 4: Temas do Ciclo 3 (Xerete! n° 149, 2000)

Fase 7 – Saúde – um direito a garantir



Fase 8 – Condições de moradia

