

SUPLÊNCIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIFICULDADES E AVANÇOS COM A DESCENTRALIZAÇÃO

DISTANCE LEARNING AND ADULT AND YOUNG EDUCATION: DIFFICULTIES AND IMPROVEMENTS WITH DESCENTRALIZATION

**Alexandre Pereira Chahad¹
Terezinha Correa Lindino², Débora Coimbra³**

¹Universidade de São Paulo/Instituto de Química de São Carlos/alexchahad@iqsc.usp.br

²Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Departamento de Educação/terezinhacl@uol.com.br

³Universidade Federal de São Carlos/ Departamento de Física/ddebora@power.ufscar.br

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados preliminares através da mudança de paradigma para a avaliação, particularmente para o Ensino de Física, na modalidade de educação de jovens e adultos com presença flexível, realizada na Diretoria de Ensino do município de São Carlos, SP. As adequações ocorridas no último ano, pautando a avaliação nos princípios norteadores circunscritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sua descentralização e uma maior interação entre seus elaboradores e a experiência didática dos aplicadores, resultaram no desenvolvimento de um novo modelo de avaliação, incluindo etapas e exame final. A Educação de Jovens e Adultos deveria ser concebida, quer presencial ou não, delegando tempos e espaços apropriados para o processo de conhecimento, reflexão e interação. Na ausência dessas premissas básicas, os conhecimentos são idealizados como abstratos, independentes da realidade sócio-econômica-cultural dos alunos e se acumulam por justaposição e não por integração, tal como nas relações consumidor/mercadoria.

Palavras-chave: Ensino de Física; Educação à Distância; avaliação.

ABSTRACT

This work presents preliminary results through paradigms change for evaluation, specifically to Physics teaching, at distance learning education modality, with flexible presence. This proposal was carried out at Diretoria de Ensino in São Carlos city, SP. The changes realized in the last year, founding the evaluation in principles within the National Curricular Parameters for Middle Level Education. This decentralization and interaction between these elaborators and didactic experience of teachers resulted in the development of a new evaluation model, including intermediate steps and final exams. The Adults and Young Education must be conceived delegating proper time and space for the learning reflections and interaction processes. In absence of these basic premises, the knowledge are idealized as abstract, independent of the socioeconomic cultural reality of the students and are accumulate by juxtaposition and not by integration, as if consumer/merchandise relations.

Keywords: Physics Teaching, evaluation, Distance Learning Education.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional é um instrumento eficaz na manutenção da infra-estrutura econômica e da diversificação da produção. A aquisição das competências necessárias aos cidadãos da era industrial é de sua responsabilidade.

As análises sobre a escola no final do século XX podem ser elaboradas segundo a perspectiva dos pressupostos reprodutivistas subjacentes ao modo de produção capitalista. Segundo Althusser (1971), a escola figura como um dos mecanismos de ampliação e objetivação dessa reprodução, na medida em que esta produz os indivíduos adequados para a sociedade capitalista ao municiá-los com uma subjetividade apropriada (traços de personalidade, inclinações ideológicas, etc.) e certa quantidade de um tipo específico de conhecimento. A distribuição diferencial destes elementos entre as diferentes classes contribui para a divisão e reprodução sociais. Vincula-se também à divisão capitalista que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, deslocando o saber e a qualificação do trabalho para os setores de concepção, gestão e execução.

Neste contexto, a escola representa um arbítrio cultural; pois, tudo que existe dentro dela, o modo como está organizada, o tipo de categoria profissional que nela trabalha, a população a que ela se destina, o tipo de material com que trabalha, o tipo de avaliação que faz, tudo, enfim, que constitui sua existência e sobrevivência, é ditado pelo grupo que, numa determinada sociedade, num dado momento histórico, detém o poder de fazê-lo, a fim de formar o homem necessário à manutenção dessa estrutura social e, por consequência, a escola é meritocrática e discriminatória.

Propostas para a superação do caráter reprodutivo subjacente à escola têm permeado as teorias educacionais, as quais identificamos em duas vertentes: Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos e Participação Popular na Gestão da Escola Pública. Para os primeiros, os professores, ao propiciarem o acesso aos conteúdos historicamente acumulados tornam efetiva a participação crítica dos alunos na sociedade em que estão circunscritos. Segundo Libâneo,

[...] a difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não os conteúdos arbitrários, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. [...] a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (LIBÂNEO, 1986, p. 26).

No entanto, os conteúdos são elaborados a partir do conhecimento sistematizado pela e para a classe dominante, os quais definem, também, a composição do currículo escolar. Por sua vez, os partidários da participação popular na gestão escolar postulam que, a população, ao participar efetivamente nos processos decisórios internos às unidades escolares, poderá romper com o caráter mercantilista da cultura, posto que o mesmo refere-se à concepção de educação enquanto produto (pronto) a ser adquirido pelos alunos.

Na sociedade capitalista, as regras de compra e venda que regem as relações no nível de produção e distribuição das mercadorias tendem a perpassar todas as instâncias da sociedade. No caso do ensino, a mesma relação consumidor/mercadoria, válida na esfera da produção material,

tende a ser adotada, quando está em pauta a educação escolar dos filhos como um produto a ser adquirido no mercado [...] no ensino público, embora a relação strictu sensu não esteja presente, por o ensino não ser diretamente pago, a mesma relação cliente fornecedor parece configurar-se na mente dos usuários (PARO, 1991, p. 334).

Esse processo decorre do modo pelo qual as políticas públicas de educação são definidas. Por serem elaboradas em instâncias superiores da estrutura administrativa educacional, tais políticas estipulam diretrizes contrárias à incorporação de prática cotidiana dos docentes tanto no plano diretor quanto no plano de ensino. Desta forma, o trabalho escolar não se realiza como uma atividade efetivamente interdisciplinar no plano de sua mediação, especificamente pelo currículo, posto que as diversas disciplinas e atividades se acumulam por justaposição e não se somam por integração.

A especificidade das disciplinas não deveria provocar a quebra da unidade básica, visto que deve ser contestada nos dias atuais a impressão de que a cultura é algo fragmentado. Essencialmente, devem-se negar as estratégias que incitem os conhecimentos transmitidos sem as concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade sócio-econômica e política dos alunos.

A desconexão entre as experiências cotidianas e o saber sistematizado historicamente reflete a relação entre consumidor/mercadoria. Mediante esta relação, o currículo disciplinar torna-se desconectado, quase universal, dos sistemas educacionais brasileiros. Mais do que isso, ele constitui-se nos países latino-americanos a base da expansão maciça do conhecimento e crescimento econômico dos últimos 150 anos (YOUNG, 2002). Nesse sentido, defendemos que a participação da comunidade escolar na elaboração de propostas e projetos curriculares propiciaria o rompimento do caráter mercantilista, ou seja, concordando com Paro (1994, p.155),

Os protagonistas da ação educativa – pais, alunos, professores, funcionários, corpo técnico administrativo e comunidade – devem participar da elaboração do projeto pedagógico a ser implementado na unidade escolar em que estão circunscritos. A efetiva participação dos pais e da comunidade requer a adesão de parcelas significativas [...] para atividades culturais que visem a reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica.

Por conseguinte, do mesmo modo que o reconhecimento das experiências cotidianas propicia a efetiva construção do conhecimento o equacionamento dos saberes no processo educacional pressupõe que [...] a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto mais sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1994, p. 30).

Almejamos, então, que as razões práticas sejam alicerçadas no princípio do *hibridismo*¹ (YOUNG, 2002), uma vez que este princípio parece convergir para os novos objetivos da política de inclusão e responsabilidades sociais. Defendemos ainda que, em prol de um currículo híbrido, os argumentos sociais e econômicos possam servir de base para novos tipos de

¹ Hibridismo se reflete na unidade e na continuidade essenciais das formas e tipos de conhecimento, e na permeabilidade de suas fronteiras classificatórias, algo mais que um produto da história, venha sendo incorporado nas políticas educacionais.

conhecimentos; que transcendam as fronteiras disciplinares e as divisões acadêmicas vocacionais, se opondo à insularidade do currículo acadêmico atual; que persistam mesmo nas modalidades de educação de jovens e adultos, presenciais ou não.

Todavia, conforme estudos de Brzezinski (1997), as diretrizes deliberadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, especificamente nos Arts. 35 a 38, somente convergem a Educação como continuada e para a vida. Mas, de que vida está se falando?

Posto que, a partir do estabelecimento dos quatro pilares da educação², o indivíduo poderá dar prosseguimento à aquisição do conhecimento, constatamos que o Art. 37 confirma essa perspectiva; porém, ao estabelecer os deveres do Estado e estender o direito à educação a todos, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, tal artigo considera como indicador a inclusão de direito daqueles que se encontravam desatendidos pelo Estado (SOARES, 1999).

Desta forma, observamos também que o capítulo sobre Ensino Supletivo na LDB 5692, de 1971, é mantido integralmente no Art. 38 da LDB em vigor. Contudo, diversos teóricos apontam que o conceito de ensino supletivo é muito restritivo se comparado ao entendimento que se tem hoje sobre a educação de jovens e adultos. Em outras palavras, “Ensino supletivo é uma concepção de educação compensatória, de reposição de conhecimentos àqueles que não estudaram na idade própria” (LDB 9394, 1996, Art. 37).

Transversalmente, verificamos que o ensino supletivo vem imprimindo uma conotação pejorativa de aligeiramento, de provisoriedade, de professores despreparados, de precariedade de materiais e de condições de trabalho. Poderíamos até nos atrever em intitulá-lo como *ensino de segunda classe*. Isto porque, observamos que a educação de jovens e adultos tornou-se o conceito mais próximo da realidade da população que a demanda. Nessa modalidade, a educação foi concebida como processo, conhecimento, reflexão e interação, requerendo *tempos* e *espaços* apropriados para serem vivenciados (SOARES, 1999).

A coexistência desses dois conceitos – ensino supletivo e educação de jovens e adultos – como modalidades de ensino na atual LDB, faz com que tenhamos inúmeras leituras para a definição do que seja e de como deve ser ofertada a educação para a população jovem e adulta. Por exemplo, o Telecurso 2000 - programa educacional supletivo à distância dirigido aos jovens e aos adultos, traz como principais materiais didáticos à utilização de cartilhas e fitas de vídeo. Sua difusão em redes de televisão abertas, e em espaços como salas em empresas e comunidades de bairro, oportunizam aos governos estaduais a adoção de estratégias logísticas que camuflam o problema de espaços na rede pública.

O funcionamento das tele-salas, mesmo sendo o projeto concebido com presença flexível, foi instalado no estado de São Paulo em 1995. Por meio de convênio firmado entre a Secretaria

² A formação ao longo da vida sustenta-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que se interligam e que constituem para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, o que também significa, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida); aprender a fazer (não somente se qualificar profissionalmente, mas, também desenvolver competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as mais diversas situações e a trabalhar em equipe); aprender a viver em comum (participar e cooperar com os outros, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz); e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes e que permite a cada um desenvolver melhor a sua personalidade, ganhar capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade (BUENO, 2000, p. 10).

de Educação, a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, nos últimos dez anos, alcançou a ordem de milhares de salas em funcionamento, atendendo a dezenas de milhares de alunos em todo o estado.

No município de São Carlos, SP, a tele-sala iniciou oficialmente suas atividades em 1999, após alguns testes nas empresas locais (LINDINO, 1998). A tendência adotada baseou-se no formato de professores-tutores, que poderiam ser graduados ou graduandos em qualquer área do conhecimento. O projeto foi aplicado apenas em escolas pólo e não em toda a rede vinculada à Diretoria de Ensino. Essa aplicação seguia as normas vigentes da Secretaria de Educação do Estado, no sentido da erradicação da modalidade presencial e da implantação da tele-sala em seu lugar.

Por julgar que a tele-sala possuía o material mais adequado em relação à redução de custos, já que os cursos não são presenciais e as salas aceitam a inscrição de até noventa e nove alunos, o ensino regular contínuo sendo submetido à recomendação do Conselho Estadual de Educação, na qual exigiu-se a adequação da sala de aula com base na metragem de um metro quadrado e meio por aluno. Tal exigência reforçou ainda mais a ampliação das tele-salas em escolas públicas da cidade, visto que como a aplicação das avaliações era realizada em todas as disciplinas em uma só vez e os alunos podiam se matricular nos cursos até sete dias antes das provas finais.

No entanto, após a primeira turma, essa única forma de avaliação final já se mostrou ineficaz, especialmente para as disciplinas nas áreas de exatas. Constatamos que, apesar das avaliações terem sido elaboradas pela fundação VUNESP e aplicadas por professores em conjunto com os supervisores de ensino nas escolas pólo, em datas pré-fixadas e corrigidas pela própria Diretoria, esse processo mostrou-se problemático na desproporcionalidade entre o número de avaliações e de corretores (os assistentes pedagógicos e os supervisores responsáveis pelo projeto).

Como o ensino de Física promove atividades que incitam o acesso a conceitos, leis, modelos e teorias que expliquem satisfatoriamente o mundo em que vivemos, indicando caminhos para o entendimento de questões fundamentais (como a disponibilidade de recursos naturais e o risco de se utilizar uma determinada tecnologia em algum ecossistema), proporciona aos alunos a plena conexão entre a dimensão sócio-política, a capacitação técnica e a conduta ética existente nesta disciplina. Essas dimensões não poderiam ser avaliadas num teste tipo *alternativa correta*, baseado no operativismo mecânico (PEREZ e CARVALHO, 2002).

Assim sendo, a partir de 2001, a Secretaria passou a enviar para as diretorias de ensino um banco de dados com questões de todas as disciplinas. As provas passaram a ser formuladas localmente pelos assistentes pedagógicos das disciplinas. Todavia, como na regional de São Carlos as disciplinas de Física e Química não possuíam esses assistentes, as avaliações foram elaboradas pelos assistentes das áreas de Ciências ou Matemática.

Outra informação importante foi à verificação de que não existia uma interação entre esses assistentes e os professores efetivos das referidas disciplinas (os tutores). Mais ainda, poucas ou quase nenhuma reunião foi realizada para se trocar informações sobre o que se esperava das avaliações em detrimento do que ocorria em sala de aula. Ainda nessa época, as provas eram corrigidas pelos professores responsáveis pelas aulas, nas próprias escolas, e os resultados enviados à Diretoria. Somente a partir de meados de 2002 que a Secretaria de Educação do Estado implementou alguma mudança estabelecendo que os professores regentes deveriam aplicar avaliações periódicas (no mínimo duas por disciplina) para que a aprovação

passa-se a ter como condição o exame presencial, mesmo que aplicado pelos assistentes da diretoria da escola.

Nesse ínterim, constatamos que se iniciou a ativação do processo de interação entre os professores e os assistentes, visto que os últimos somente enviavam propostas de questões para aplicação no exame presencial, com a qualidade atestada. Outra mudança foi à alteração das inscrições: o aluno não poderia se matricular em todas as disciplinas, e sim, apenas em um conjunto de duas disciplinas por semestre. Caso obtivessem conceito final suficiente para passar pelo exame presencial, os alunos estavam autorizados a fazer os exames presenciais em quaisquer outras disciplinas, mesmo que já cursadas e/ou retidas.

Em 2004, os professores de Física e Química da rede pública que estavam ministrando aulas na tele-sala foram convidados a desenvolver uma nova avaliação, porém não utilizando o banco de dados. Assim, as avaliações tornaram-se muito mais próximas às elaboradas para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, menosprezando o conteúdo matemático e a memorização de fórmulas.

As avaliações passaram a contar com a prévia análise de uma banca de supervisores, a qual propôs uma padronização em sua apresentação. Do gabarito à prova propriamente dita, exigiu-se a correção gramatical realizadas por especialista em Língua Portuguesa, para se evitar quaisquer falhas de linguagem e interpretação, visando uma maior clareza em relação aos objetivos propostos neste tipo de avaliação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS PRELIMINARES

A educação de adultos visa complementar ou substituir a educação inicial, em forma de aprendizagem formal ou não-formal, tanto do ponto de vista das capacidades para o trabalho quanto para a participação na comunidade. Significa uma forma de ver a educação como um processo ao longo da vida, considerando o adulto como um sujeito genuíno de sua formação.

Analisando e privilegiando as bases do trabalho colaborativo, buscou-se aproximar a avaliação elaborada ao conteúdo efetivamente trabalhado em sala de aula. Através da parceria entre os membros: supervisores, assistentes técnicos pedagógicos e professores regentes, foi possível estabelecer atitudes consolidadas de colaboração, como ação fecunda em benefício mútuo, pelo respeito à diversidade de opiniões. Para a criação de um modelo de atuação colaborativa, primordialmente fizeram-se necessários a disposição e o compromisso dos membros com novas formas de trabalho, investigação e cooperação entre todos os elementos do processo. A escola passou a ser um espaço sócio-participativo ampliado e a comunidade educativa, um marco situacional e qualitativo da reflexão para e na ação pedagógica.

As questões, envolvendo a criação do ensino a distância com presença flexível, geraram muitas inquietações entre os docentes, particularmente sobre a tarefa avaliativa, da função da avaliação no processo de ensino/aprendizagem e até mesmo da postura dos professores perante a essa nova proposta de ensino e à própria classe de professores, devido a uma sistemática totalmente diferente do restante da rede.

A constatação do conjunto de inquietações compartilhadas por professores no âmbito do processo de avaliação escolar com base em respostas únicas (previsíveis, esperadas) nos conduziu a buscar, na reflexão acerca das relações didático-pedagógicas, sua compreensão. Assim, optamos por adequar o processo de avaliação, concebendo-o como um conjunto de linhas

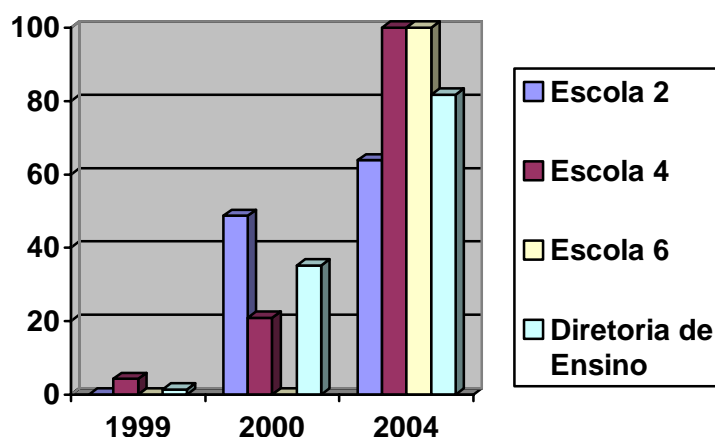
que se relacionavam intrínseca e metodologicamente; produzindo, como produto final, um repertório de conhecimentos.

No diagnóstico inicial identificamos que o conceito de avaliação estava restrito a questões técnicas – formas de avaliar, registros de desempenhos – e com finalidades superficiais – aprovação/reprovação. O contato gradativo com a literatura oportunizou o processo reflexivo conjunto, no sentido de um maior aprofundamento e coerência com a perspectiva de realimentação para o prosseguimento das ações educativas. Nesse sentido, procuramos desenvolver uma investigação, inspirados na proposta de Guilherme e Reali (2002), mudando o enfoque tecnicista e a função classificatória da avaliação, que são incoerentes com a proposta de Suplência e Educação de Jovens e Adultos, para uma nova arquitetura de ressignificação do papel da avaliação.

Segundo Cury (2003), como a avaliação é um eixo nodal da LDB 9394/96, os Arts. 8º, 9º e 67º delegam um poder inaudito à União. Por meio de avaliações sistêmicas, sistemáticas e externas do rendimento escolar, a divulgação de seus resultados acarreta maior ou menor prestígio do estabelecimento ou instituição. Neste sendo, defendemos que ao aproximar os exames supletivos à concepção adotada pelo ENEM, concorreremos para os anseios de alternativas para a Educação de Jovens e Adultos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Durante a pesquisa, averiguamos que a mudança de caráter atribuída às avaliações, indicando como estratégia central o planejamento e a implementação conjuntamente com a equipe, oportunizou um maior aproveitamento dos estudantes matriculados nessa modalidade de presença flexível. O gráfico da Figura 1 apresenta a melhoria da porcentagem de aprovação, no período considerado, em virtude do tipo de avaliação anteriormente utilizada (centralizada e padronizada).

Figura 1. Comparação entre o aproveitamento percentual de três escolas do município de São Carlos, SP, assim como dos totais gerais da Diretoria.



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar

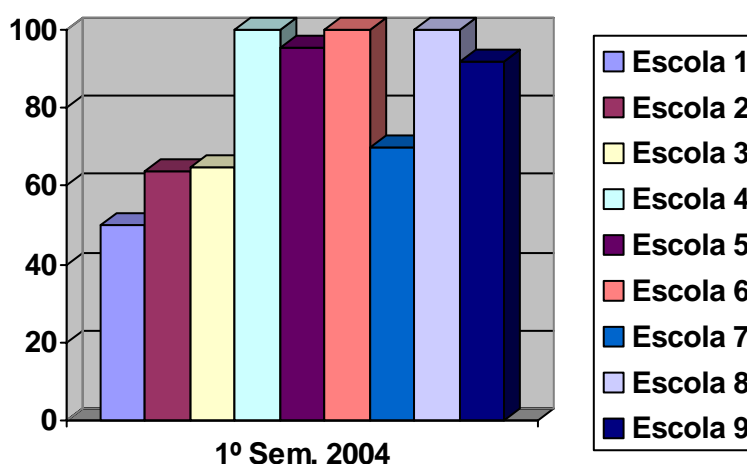
Este primeiro ensaio pode servir como argumentação da necessidade de se sistematizar essas parcerias, assim como de adequar as atividades e conteúdos trabalhados à realidade do educando, ou seja, ao mundo do trabalho. Diante das colocações dos professores regentes, valores e atitudes foram revelados e a construção da avaliação reorganizou a própria prática em

sala de aula. Neste sentido, pode-se afirmar, ainda que parcialmente, a partir dos resultados obtidos, que as bases da avaliação não são compostas apenas a partir de condições objetivas, mas incluem condições subjetivas tais como: valores e concepções de mundo, de educação, de ensino e de aprendizagem.

Neste gráfico, destacamos as avaliações de 2004 que, devido ao bom aproveitamento dos alunos, foram revalidadas por meio de mecanismos oficiais adotados pela Secretaria de Estado de Educação. Neste caso, a necessidade de se sistematizar as parcerias e de se adequar às atividades e os conteúdos trabalhados para a realidade do educando ficou visível. Todavia, ainda neste momento, a Secretaria não percebeu o que haveria de ter causado tal resultado.

O gráfico da Figura 2 ratifica o aproveitamento percentual de todas as unidades educacionais da regional de São Carlos-SP, apontando discrepâncias entre o resultado em unidades com maior tradição de ensino nessa modalidade (escolas 4, 5, 6, 8 e 9) em detrimento de outras, nas quais sua implantação é recente (escolas 1, 2, 3 e 7), salientando a necessidade de uma maior caracterização da clientela e de seus reais anseios. É importante destacar que, como recomendação estadual, são encaminhados para essas tele-salas estudantes de idade superiores a 35 anos; enquanto que os mais jovens (em média com idade inferiores à 35 anos) são incorporados na modalidade presencial neste tipo de educação.

Figura 2: Aproveitamento percentual para todas as unidades vinculadas à Diretoria de Ensino de São Carlos, SP, para o período referido.



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar

A aula gravada, sem estímulos básicos para a interação ou discussão coletiva, além da determinação da Secretaria de que o professor-tutor deve restringir-se ao conteúdo apresentado pela fita, comprometem a aprendizagem significativa. Ao gerarmos uma dificuldade cuja solução não pode ser simplesmente contemplada pela reformulação da avaliação, a adoção de metodologias de ensino ativas torna-se primordial para o desenvolvimento cognitivo do aluno, em se tratando da educação de jovens e adultos presencial. Acreditamos assim que a utilização do material elaborado para o Telecurso deveria ser considerada como suporte e não mais como referência básica. Esta simples inversão pode alterar todo o mecanismo de interação neste tipo de modalidade visto que, diante de espaços virtuais, a partir da premissa de que nota e bom desempenho numa avaliação são resultados de efetivação da aprendizagem.

Posto isso, conciliar informação inovadora com um modelo de avaliação enraizado secularmente deriva práticas escolares constituídas de ações intencionais presentes em todo o processo de ensino e de aprendizagem, e que vão se definindo se considerarmos a função socializadora da educação escolar para a promoção do desenvolvimento humano (COIMBRA *et al.*, 2003), não é tarefa fácil.

Assim, a avaliação meritocrática e discriminatória representa e edifica um mecanismo de desequilíbrio emocional, em função do seu papel de controle e do seu pré-julgamento perante os resultados finais. Outrossim, medir e controlar o processo de ensino não deve se basear em uma relação *compensatória*. Na verdade, a aprendizagem repetitiva se constitui em um mero armazenamento de informações, inviabilizando e inibindo o professor no momento da seleção dos conteúdos.

Contraopondo-se a essa aprendizagem repetitiva, defendemos que a avaliação deve ser capaz de promover modificações no sujeito, mediante a apropriação de conhecimentos acumulados por construção e reconstrução dos mesmos, no contexto escolar. Sabemos que há a necessidade de uma regulação da ação pedagógica e da aprendizagem; porém, conforme estudos de Darsie (1996), ao oferecer uma multiplicidade de caminhos cognitivos ao aluno, poderemos contemplar as dificuldades, as dependências cognitivas e as representações dos problemas (cadeia de relações que se estabelece entre os diferentes elementos reconhecidos).

Não estamos sendo ingênuos em imaginar que todos os alunos possam aprender por meio de um único método, todavia, acreditamos que possa haver um entrosamento entre a perspectiva da avaliação formativa e o modelo sistêmico vigente, mesmo que em princípio pareça-nos antagônicos.

Poucos são os professores efetivos, estáveis ou com experiência, que optam pela escolha de aulas da tele-sala. Na mesma linha, raras foram as escolas que optaram por essa modalidade em São Carlos-SP. Constatamos ainda que como a política da Secretaria leva em conta o número de salas de aula e não o número de alunos e, quando comparada à modalidade presencial, o incentivo para se construir tele-salas está diminuindo devido ao julgamento de sua inadequação à mobilização profissional (principalmente em relação à distribuição de coordenadores pedagógicos, vice-diretores, secretários) e ao elevado índice de retenção dos alunos nessa modalidade.

Particularmente para o Ensino de Física, a modalidade de educação de jovens e adultos com presença flexível, realizada na Diretoria de Ensino do município de São Carlos-SP, não são compatíveis. Todavia, as adequações ocorridas no último ano, pautadas na avaliação conforme princípios circunscritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, indicando uma descentralização e uma maior interação entre seus elaboradores e a experiência didática dos aplicadores resultaram o desenvolvimento de um novo modelo de avaliação (em etapas e exame final).

Por conseguinte, acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos deve ser concebida, quer presencial ou não, em concordância com o tempo e o espaço adequado ao processo de conhecimento, reflexão e interação. Isso nos remete a uma projeção de premissas básicas, como os elementos abstratos e dependentes da realidade sócio-econômica-cultural dos alunos, que devem ser acumulativos e justapostos. Defendemos que a integração, tal como nas relações de consumo, não resulta em aprendizagem, mas sim em transformação do ensino em mercadoria burguesa.

Acreditamos que a adoção de metodologias de ensino ativas, utilizando o material do Telecurso como suporte (e não mais como referência básica), adequando às premissas da educação de jovens e adultos presencial, seja mais profícua. Outra saída, que tem sido cada vez mais adotada, é a informatização da interação, através de espaços virtuais, o que não foi possível concretizar neste trabalho.

Os professores, como constatado em nosso e em outros estudos, assumem uma rotina e normalmente estabelecem de modo particular o ensino e suas práticas pedagógicas. Obrigados a se engajar em uma proposta diferente, encontram dificuldades que se colocam como barreiras a sua concretização. De fato, uma política educacional não se efetivar na prática, habitualmente, tem por maior responsável, o sistema estadual de educação, por não criar condições para a garantia da qualidade de ensino nem para a tradução das determinações de seus decretos na prática escolar cotidiana.

Estudos recentes, enfocando a temática do fracasso escolar, não mais sob a ótica da reprovação maciça enquanto fracasso do indivíduo, mas sim, de um sistema como um todo, apontam para as enormes dificuldades do enfrentamento da Educação de Jovens e Adultos. O mérito de nossa proposta fiou-se na aproximação entre o grupo de elaboradores das provas e os professores regentes, pois a mesma colocou os primeiros em contato com a realidade e as crenças dos últimos, tornando as questões da avaliação, muito mais coerentes com os conteúdos efetivamente trabalhados. Com os encontros, pudemos oportunizar que o professor ampliasse as discussões, frequentes na exibição de cada fita, propiciando dinâmicas dialogadas com os educandos, oferecendo situações problemáticas abertas para a discussão e solução grupal.

Percebemos que modificar os procedimentos referentes a avaliação não é tarefa simples, pois entram em jogo outros elementos além dos técnicos e pedagógicos. Esses elementos estão relacionados à formação do professor, suas experiências anteriores, sua sensibilidade ao meio e disposição para mudança. A vida escolar é dinâmica e é preciso estudá-las em pelo menos três dimensões (ANDRE *apud* GUILHERME e REALI, 2002, p. 109): a dimensão organizacional ou institucional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-política e cultural. Mesmo tendo a equipe decidida a auxiliar os professores aplicadores, não havia uma liderança no sentido de organizar um trabalho mais definido coletivamente; havia apenas atenção e suporte teórico e prático para esses professores regentes, como, por exemplo, a proposição e vivência de atividades que posteriormente eram aplicadas em suas próprias classes.

Por outro lado, os professores não só reagem, como também se incomodavam, com as situações que interferiam em seu trabalho, como a questão salarial, a diferenciação em relação a outros professores da rede formal e incipiente investimento em formação continuada. Desta forma, a complexidade da questão da Educação de Jovens e Adultos vai além dos aspectos técnicos e pedagógicos mencionados e sua solução está longe de ser definida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na legislação em vigor, encontramos indicações de que o ensino a distância surgiu para superar o problema da evasão escolar, dos altos índices de reprovação na Educação Básica e para garantir a escolarização mínima aos cidadãos. Estes objetivos seriam atingidos na medida em que o ensino a distância não exigisse que todos os alunos percorressem o mesmo caminho da mesma forma e ao mesmo tempo, garantindo assim acesso ao saber e permanecendo no ambiente escolar, sem a necessidade da presença obrigatória, que anteriormente contribuíam para afastá-lo deste ambiente. No entanto, para a implantação de qualquer proposta pedagógica ou decreto,

devemos, inicialmente, conseguir mobilizar a classe dos professores, que é, enfim, o agente principal das mudanças, para que se possa obter êxito.

Segundo Perrenoud (1993), a avaliação pode converter-se em um instrumento de aprendizagem, e pode se tornar o elo integrador dentre a intenção e a ação educativa. Desse modo, a política para existência de tele-salas tem se mostrado desvantajosa tanto para o professor quanto para a escola.

Devido à necessidade de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, consideramos imprescindível à adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e de conteúdos com valor social e formativo. Mais ainda, que a Educação de Jovens e Adultos torne-se um momento caracterizado pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e marcado pela influência da relação interpessoal e da relação entre cultura e educação. Neste caso, a questão pedagógica traz alguns aspectos relevantes, principalmente, no que diz respeito à maneira como entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância do papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e as características da atividade mental construtiva do aluno.

Ao priorizar as vagas na modalidade presencial para os alunos mais novos, porém, considerados fora de idade escolar para o Ensino Médio regular, notamos que a tele-sala está servindo como depósito destes alunos ou daqueles que estão a algum tempo afastados da escola. Conseqüentemente, observamos que tem havido grande retenção nas disciplinas de ciências exatas e uma grande evasão dos alunos no momento que eles se deparam com o material básico ou com o método adotado para a condução das aulas.

Mudanças superficiais na avaliação e tentativas de aplicação de propostas apenas por iniciativa dos professores não trariam nenhuma mudança significativa, ao contrário, só trariam conflitos (GUILHERME e REALI, 2002). As mudanças só são possíveis dentro de uma organização pedagógica baseada no ensino diferenciado, contextualizado, o que implicaria numa mudança total no modo de organização da Educação de Jovens e Adultos e até da própria escola.

Além da necessidade de melhora efetiva nas condições de trabalho, nossa pesquisa apontou a necessidade maior de aprimorar as condições consideradas subjetivas, vivenciadas através da troca entre os pares e da reflexão sobre a prática pedagógica como meios para sanar algumas das dificuldades enfrentadas. Apesar das melhorias anteriormente destacadas, como a descentralização da avaliação e a concepção da mesma pelo próprio professor aplicador da telessala, algumas críticas ainda devem ser feitas. Devido à política da secretaria estadual, os professores responsáveis pelo ensino na telessala, devem limitar-se a abordar o conteúdo circunscrito nas fitas e não são considerados professores, mas aplicadores. Essas aulas não são consideradas aulas, mas sim projeto. Com isso o professor é um orientador de aprendizagem (na linguagem da própria secretaria) e não necessariamente um especialista da disciplina. Neste contexto, a qualidade muitas vezes torna-se prejudicada, pois professores experientes não têm interesse em ministrar esses cursos. Professores da telessala são vistos de forma diferenciada até pelos próprios colegas de trabalho e pela própria secretaria, a qual, por considerar a telessala como projeto, retira deste profissional o vínculo entre ele, a escola e a diretoria de ensino.

Desse modo, vemos que a política para existência de telessalas se mostra desvantajosa tanto para o professor quanto para a escola, devido ao índice de retenção mais elevado que o índice da rede como um todo. Observamos também que a grande maioria dos alunos desiste logo após a primeira avaliação, abandonando novamente o ambiente escolar sem conseguir concluir o

Ensino Médio. Este panorama emerge providências, pois, como a maneira de se construir o saber deve estar pautada na *inclusão real das idéias* de descobrir, inventar, redescobrir, criar; ao trabalhar com aquilo que se faz *é tão importante quanto* discernir *o como e porque fazer*. Sendo assim, concluímos que a ação educativa somente se dará na Educação de Jovens e Adultos se o sentido de compreender for atrelado ao sentido de dependência das estruturas mentais formativas no aluno.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1971.
- BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 39-52.
- BUENO, M. S. S. Orientações Nacionais para a reforma do Ensino Médio: Dogma e Liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. **109**, p. 7-23, 2000.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Apresentação de Carlos R. J. Cury – 6ª. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COIMBRA, Débora; COUTINHO, Jeusius G.; LUMMERTZ, Jussara; LINDINO, Terezinha Corrêa. Reflexões sobre as Relações Interpessoais entre Professor-Aluno no Ensino de Física. *Estudos: Revista da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMAR*, vol. **7** (7), 53-71, dez. 2003.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, **99**, 47-59, nov. 1996.
- FREIRE, P. *Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- PARO, V. H. *Participação Popular na Gestão da Escola Pública*. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação –USP, 1991.
- _____. O Caráter Político e Administrativo das práticas Cotidianas na Escola Pública. *Em Aberto*. Brasília, ano **11**, no. 53, jan/mar 1994.
- PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio (org.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 1986.
- LINDINO, T. C. *Principais mudanças na Área de Treinamento & Desenvolvimento: estudo de casos em empresas com Programa da Qualidade-ISO 9000*. São Carlos. 141p. 1998. Dissertação (Mestrado em Gestão da Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SOARES, L. J. G. Processos de Inclusão/Exclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Presença Pedagógica*, Editora Dimensão nov/dez 1999. Disponível em: http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista30_trecho.htm, acesso em 20/08/2005.
- YOUNG, M. F. D. Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. **117**, p. 53-80, 2002.