

Educação de Adultos-Trabalhadores: uma análise do projeto Telecurso 2000

Kimi Tomizaki

Resumo

O presente trabalho busca discutir a implantação do projeto Telecurso 2000 na cidade de Rio Claro, apontando suas possibilidades e limites enquanto uma experiência de educação voltada à adultos trabalhadores e, portanto, às classes populares. Procedemos à análise do projeto mediante a realização de entrevistas com alunos e orientadores de aprendizagem; os dados obtidos através dos depoimentos foram confrontados com a proposta pedagógica do projeto Telecurso.

1. Educação popular: momento de desafios

Na década de 60, iniciou-se no Brasil a educação popular, entendida como práticas e concepções educativas voltadas à construção de sujeitos e atores sociais e políticos comprometidos com o processo de transformações estruturais das sociedades. (Haddad & Pontual, 1994)

O conceito de educação popular, a partir dessa década, esteve diretamente relacionado com a idéia de compromisso político de classe. Os educadores que se vinculavam aos projetos de educação popular tinham como principais objetivos unir seu conhecimento erudito ao conhecimento popular, na tentativa de levar os sujeitos das classes populares à consciência da condição de opressão e exploração a que eram submetidos pelo sistema capitalista e instrumentalizá-los para a luta por uma sociedade igualitária: a sociedade socialista.

Segundo Lovisolo (1993:9), *“a educação popular não foi uma criação do povo e sim dos intelectuais que declararam estar a seu serviço, comprometidos com suas causas, solidários com seus destinos e, sobretudo, com a construção da autonomia de importantes segmentos da população, representados como subordinados, dominados, etc.”*

Essa concepção de educação popular, como conscientização e instrumentalização dos setores populares para a luta de classes e construção de uma sociedade socialista, justa, harmoniosa e solidária apresentou, a partir da década de 90, sérias limitações não conseguindo mais oferecer segurança aos educadores nem explicações diante das mudanças mundiais. Nesta década, muitos dos paradigmas e modelos que serviram de base para a educação popular foram sendo questionados ou até mesmo derrotados. Essa queda de referências propiciou o surgimento

de uma série de incertezas para os que trabalham com educação popular. Segundo Mejía (1993), as contribuições para tal queda de certezas, no interior da educação popular, foram dadas principalmente pelos seguintes fatos:

- derrubada dos socialismos reais que representavam a possibilidade de uma construção social alternativa ao capitalismo e conduziam as expectativas de muitas pessoas em torno das transformações profundas e radicais em nossas sociedades;

- surgimento de uma espécie de pensamento negativo que renuncia a todo tipo de ação e reflexão que signifique pensar em transformações radicais em nossas sociedades;

- desenvolvimento, nesse mesmo contexto, de um tipo de pensamento “objetivo” que nega a existência de interesses sociais diferentes e anuncia o fim das ideologias.

Atualmente existem grupos que acreditam que a educação popular chegou ao seu fim. Segundo essa interpretação, ela existiu em função da necessidade de uma forma de fazer política em tempos de crise, ou como uma proposta de educação de esquerda para acompanhar processos de transformação social, ou, ainda, foi a elaboração de políticas sociais alternativas de grupos utópicos. Há os que acreditam em sua plena vigência e outros que advogam que, diante da realidade atual, a educação popular necessita urgentemente de uma reestruturação.

Temos que concordar que, de fato, nunca se pôde falar em uma única educação popular, portanto, no interior do movimento que consideramos como educação popular muitas tendências se debatiam a todo tempo. Para Mejía (1993:20), da mesma forma, no momento presente *“não*

podemos falar de uma educação popular, e, sim, de múltiplas tendências no interior de uma prática, derivadas de uma variedade de interpretações e de ênfase em um ou outro de seus aspectos: o metodológico, a política, a cultura, a consciência, a pedagogia, etc.”

É grande a probabilidade de que a educação popular continue abrangendo diversas tendências e concepções em seu interior, que não serão necessariamente excludentes, mas que poderão constituir-se em uma diversidade de posições que enriqueçam o debate e a reestruturação dessa concepção educacional.

Apesar dessa diversidade de correntes de pensamento existentes no interior da educação popular, é primordial que todos os indivíduos envolvidos nesse tipo de trabalho percebam que os novos caminhos que o capitalismo tem tomado e as conseqüentes transformações pelas quais as sociedades vêm passando no mundo todo, lançam à educação popular novas perguntas que exigem novas respostas. De acordo com Mejía (1993:26), a educação popular terá que construir uma nova identidade, novas práticas e concepções que sejam capazes de constituir *“uma forma de intervenção mais concreta, mais clara, mais rigorosa e, antes de tudo, mais transformadora.”* O trabalho da educação popular terá que passar, primeiramente, pela ampliação do sentido do que é considerado popular; isso significa a inclusão de segmentos sociais específicos, tais como crianças, mulheres, minorias culturais, bem como de espaços que foram desconsiderados em suas práticas: a escola e os meios de comunicação, por exemplo. Além disso, o autor ressalta que enquanto a educação popular se negou a ter como interlocutor o Estado e setores da iniciativa privada, ela foi se fechando para a criação de importantes espaços que poderiam aumentar e melhorar sua capacidade de intervenção na realidade.

Os anos 90 são inaugurados por um processo de reorganização política, econômica, social e ideológica, que tem afetado diretamente a educação. No centro desse processo, se encontra a chamada ideologia neoliberal, com suas propostas para organizar a sociedade em função do mercado, dos interesses privados e empresariais.

Segundo Draibe (1993), o neoliberalismo não possui um corpo teórico específico que seja capaz de distingui-lo de outras correntes do pensamento político. As “teorizações” que norteiam os chamados neoliberais são geralmente tomadas de empréstimo do pensamento liberal clássico ou de conservadores, que praticamente se limitam

à defesa do Estado Mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos; à afirmação genérica da liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo. A ideologia neoliberal projeta uma cultura política “despolitizada” na aparência, movida pela busca de soluções ágeis e eficientes. Eficiência e eficácia são, portanto, os corolários dessa ideologização da ação prática.

A política neoliberal vem incentivando um redirecionamento do gasto social para o investimento nos recursos humanos. Esse incentivo está relacionado com os desafios da modernização e da melhoria da competitividade das economias, na busca da integração internacional e do crescimento sustentado.

Nesse contexto, a educação tem grande destaque, uma vez que as inovações técnicas, organizacionais e financeiras, que estão se propagando nas economias avançadas, sugerem novas exigências para a mão-de-obra.

“A mão-de-obra deve ser antes de tudo educada, e sua educação deve apoiar-se no desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos. Somente assim será capaz de inovar e assimilar rapidamente as contínuas e rápidas inovações a que está sujeita.”(Draibe, 1993:93)

De acordo com Frigotto (1994), a crise do capitalismo neste final do século e a redefinição do modelo de acumulação capitalista têm demandado transformações na reprodução da força de trabalho, que tem sido traduzida pela mudança dos “homens de negócio” em relação à educação e à formação humana.

Segundo esse autor, *“ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da ‘valorização humana do trabalhador’, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta. Ao contrário do que certas perspectivas apresentavam na década de 70, que prognosticavam a ‘fábrica automotiva’, auto-suficiente, as novas tecnologias, ao mesmo tempo em que di-*

minuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo.”(Frigotto, 1994:50)

E qual será a postura que os educadores irão assumir diante desse novo espaço que está se abrindo para a educação?

Frigotto (1994) acredita que tal postura não deve se limitar à simples negação do progresso técnico e dos processos educativos e de qualificação por ele exigidos, da mesma forma não se trata de interpretar a nova postura dos “homens de negócio” a respeito da educação como um propósito maquiavélico ou como uma efetiva preocupação humanitária. Trata-se, na realidade, de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas.

Será nessa perspectiva que analisaremos a implantação de um projeto de educação de adultos promovido pela iniciativa privada, objetivando apontar os limites e possibilidades que esse tipo de experiência pode trazer para se efetivar uma educação voltada às classes populares, neste caso, especificamente, a adultos trabalhadores.

2. Telecurso 200 em Rio Claro

O projeto Telecurso 2000 é uma proposta educacional direcionada à **formação para o mundo do trabalho**, por meio da **educação a distância** com uso de multimeios (TV, vídeo, material impresso, monitoria, prática de oficina). Possui três segmentos: o primeiro e segundo graus e o profissionalizante.

A proposta educacional do Telecurso se baseia em dois eixos principais:

1. O ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho;
2. o desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas.

Portanto, os conteúdos do programa oficial são selecionados e estudados a partir da “abordagem contextualizada”, em outras palavras, através da relação entre os conteúdos programáticos e o contexto da vida dos alunos-trabalhadores, pretendem-se desenvolver as chamadas habilidades básicas (capacidade de organizar o pensamento; de ler e interpretar; entendimento de uma língua

estrangeira para ler manuais; conhecimentos de controle de qualidade; capacidade de dialogar e atitudes de cidadania) que são necessárias para a adequação do trabalhador às exigências das novas formas de organizar e gerir o processo de trabalho.

É importante destacar que, durante o período em que a pesquisa foi realizada, o projeto ainda não se encontrava elaborado em sua totalidade; o material didático bem como alguns dos segmentos do projeto ainda se encontravam em fase de elaboração. O projeto Telecurso 2000 foi elaborado pela FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/SP), pela Fundação Roberto Marinho (FRM) e pelo Serviço Social da Indústria (SESI/SP).

Sendo assim, analisaremos neste trabalho a implantação de apenas um dos segmentos do projeto: o segmento de primeiro grau, na cidade de Rio Claro. O projeto Telecurso foi implantado nesta cidade através de um convênio firmado entre a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São PAULO) e a UNESP (Universidade Estadual Paulista). Inicialmente duas empresas tomaram parte no projeto: a empresa “A” possuía 115 alunos distribuídos em quatro “telessalas”; a empresa “B” possuía 90 alunos, também distribuídos em quatro “telessalas”.

Procedemos à análise dessa implantação através de entrevistas semi-estruturadas, com orientadoras de aprendizagem e alunos do Telecurso - Rio Claro. Os dados coletados através dos depoimentos foram confrontados com a proposta pedagógica do projeto Telecurso, o que nos permitiu constatar uma série de contradições, conflitos e ambigüidades em sua adequação à realidade. Neste artigo, selecionamos apenas alguns dos vários temas surgidos nas entrevistas, tendo em vista sua relevância para a avaliação do projeto. Por uma questão estritamente didática, apresentaremos tais temas separadamente.

2.1. Telecurso: oportunidade ou necessidade?

Em seus depoimentos os alunos apontam a situação de “voltar a estudar” ora como oportunidade dada pela empresa ora como necessidade. Tal necessidade, apontada como sendo imposta indiretamente pelo mercado de trabalho e diretamente pela empresa, parece entrar continuamente em conflito com os interesses pessoais dos entrevistados.

“É a última oportunidade, eu estou pensando assim... É a última oportunidade que a turma (a empresa) tá

me dando, vou aproveitar agora... Porque todas as firmas aqui de Rio Claro estão pedindo... Quem não tem a oitava série não pode trabalhar...”

“Eles fizeram uma reunião na empresa, chamou o pessoal... Primeiro eles passaram uma lista, falando que quem não tinha o primeiro grau completo precisava cursar, senão ia mandar embora. Daí a gente começou a fazer... Estudar...”

“Eles (a empresa) vêem a gente com bons olhos, o esforço que a gente tá fazendo, que não é fácil largar a casa, já larga a família, tudo pro trabalho, e mais essa responsabilidade de vir fazer esse curso...”

“Eu pretendia (voltar a estudar) mais pra frente, não agora... Mas mais pra frente eu pretendia...”

As orientadoras de aprendizagem também destacaram, em seus depoimentos, a pressão exercida pelas empresas sobre os trabalhadores, tendo em vista seu retorno aos estudos, e, por outro lado, apontaram que o telecurso também pode se constituir em uma oportunidade de efetiva melhoria das condições do aluno-trabalhador no mercado de trabalho.

“...o fato da fábrica não ter obrigado o pessoal a entrar talvez esteja colaborando, agora parece que a coisa vai começar ser um pouco diferente... de obrigação mesmo... Inclusive se tem desistência eles (a empresa) não estão deixando, isso está complicando um pouco, às vezes a pessoa vem, se ela foi obrigada, ela não presta atenção...”

“O telecurso está sendo uma imposição, não só da empresa mas do mercado em geral, da sociedade, mas, já que tem que fazer eu acho que tem que se tentar ver da melhor forma possível. É uma oportunidade que eles (os alunos) têm de concluir esse primeiro grau e até, se quiser, sair da empresa e crescer profissionalmente.”

2.2. A telessala (infra-estrutura)

Os depoimentos apontaram problemas de infra-estrutura nas salas de aula das duas empresas, tornando evidente que não houve um planejamento anterior ao início do funcionamento do Telecurso. Esse fato acarretou problemas no desenvolvimento do processo de ensino, comprometendo sua qualidade. Segundo os depoentes, os problemas estavam sendo resolvidos, com o passar do tempo, pelos responsáveis pelas salas de aula.

“Olha, pra ser sincero tá faltando algumas coisas... Falta material... Falta uma lousa...”(aluno)

“Outra coisa é o material, o material de português, o Telecurso exige que se trabalhe também a parte de ortografia, só que eles (o método de ensino) trabalham isso através do dicionário, dicionário não tem pra todo mundo...”(orientadora)

“... nós perdemos o vídeo, até hoje está sem...”(aluno)

2.3. Os livros

Através das entrevistas, foi possível constatar que o caráter eminentemente auto-instrucional dos livros do Telecurso, previsto no projeto, possui sérios limites. De uma maneira geral, os alunos que consideravam o livro auto-instrucional eram aqueles que deixaram o ensino regular nas últimas séries do primeiro grau e há pouco tempo, enquanto que aqueles, que saíram da escola nas séries iniciais e há muitos anos, apresentavam muitas dificuldades para compreender o conteúdo dos livros.

“Eu acho que se fosse pra turma ir acompanhando pela televisão ia ser mais difícil, agora como tem a orientadora fica mais fácil. Tá sendo bom. Agora, se a pessoa parou de estudar e acompanhar pela televisão, não sei não... Eu acho que tem muitas perguntas mal formuladas nos livros...” (parou de estudar há sete anos, na quinta série)

“O livro é uma coisa muito confusa... Tem coisa que tá alí mostrando, você fica olhando e não consegue... Eu acho impossível só o livro...”(parou de estudar há 14 anos, na quinta série)

“Não tenho dificuldade, o livro ajuda bastante. Porque no livro tem os exercícios que você pode fazer, então ajuda bastante...”(parou de estudar há três meses, na oitava série)

2.4. A “teleaula” (vídeos)

As aulas gravadas em vídeo foram consideradas por todos os alunos como um aspecto positivo para o processo de aprendizagem, embora a opinião das orientadoras tenha sido contrária à dos alunos.

“O vídeo ajuda, ajuda porque às vezes você tá vendo o vídeo... Tem uma explicação... Eles (o vídeo) falam alguma coisa que você não entende, só que mais pra frente tem a explicação do que tá falando...”(aluno)

“O vídeo destoa um pouco do que é falado no livro, então às vezes a história é a mesma, mas eles mudam o nome de personagens, parece que não tem uma ligação com o livro...”(orientadora)

2.5. A produção de material complementar

Como dissemos anteriormente, apesar de a proposta do Telecurso destacar que a linguagem dos livros deve ser clara e objetiva, a maioria dos alunos, de acordo com as orientadoras, apresenta dificuldades para compreender o conteúdo dos livros. Além disso, as orientadoras de aprendizagem apontaram que, de uma maneira geral, os livros nem sempre contribuem para o desenvolvimento do conjunto de habilidades básicas previsto na proposta do Telecurso. Em decorrência disso, as orientadoras têm produzido uma grande quantidade de materiais complementares, tendo em vista superar os limites dos livros do Telecurso. Esses materiais são, sobretudo, apostilas e exercícios impressos, nos quais as orientadoras procuram aprofundar e tornar os conteúdos programáticos dos livros mais acessíveis aos alunos.

A pesquisa de recursos complementares, que facilitem o acesso ou estimulem os estudos do aluno é atribuição do trabalho do orientador de aprendizagem, segundo a proposta; entretanto, a produção desse material parece ir além desse objetivo: as orientadoras o fazem tendo em vista “cobrir” ou sanar as deficiências dos livros, ou pelos menos, o que elas consideram como deficiências.

“...a gente tem que estar sempre fazendo material complementar, não que isso não seja necessário, mas tá faltando, fica um buraco, não fica complementar, fica necessário.

E a dificuldade é que eles (a proposta) estão esperando que o aluno, quando o aluno chega pra estudar aqui no Telecurso, que ele saiba ler e interpretar muito bem, eles estão pressupondo que ele saiba ler e interpretar, que não vão ter nenhuma dificuldade de interpretação e leitura de texto, mas eles têm e isso prejudica todas as matérias...”(orientadora)

“...então o que a gente tem que fazer: tem que estar complementando com atividades extras que atrapalham o percurso da proposta... E essa é a faca de dois gumes, o que você faz? Segue a proposta, passando uma aula por dia, com uma linguagem difícil, de um nível diferente, mais elevado do que dos alunos que a gente encontra em sala de aula, porque a proposta é para um aluno ideal, com condições de ler e interpretar um texto, a maioria dos alunos não consegue, por isso eu tenho que estar destrinchando com material complementar...”(orientadora)

2.6. O papel do orientador de aprendizagem

Segundo a proposta do Telecurso, o profissional que se dedicar à atividade de orientador de aprendizagem deve ter, de preferência, segundo grau completo para o Telecurso de primeiro grau e nível superior completo ou incompleto para o Telecurso de segundo grau. Dessa forma, ele não será o profissional licenciado nas disciplinas oferecidas pelo Telecurso e não terá que ministrar as aulas. O seu papel será o de orientar os alunos quanto aos métodos de estudo individual ou em grupo, acompanhar o desempenho de cada aluno, pesquisar recursos complementares que facilitem o acesso ou estimulem o estudo do aluno, estimular o aluno a assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem, promover oportunidades desafiantes de trabalho, criando condições pedagógicas necessárias à aprendizagem.

Segundo os depoimentos, fica clara a grande importância do trabalho realizado pelos orientadores de aprendizagem para o desenvolvimento do processo de ensino, bem como emerge a impossibilidade de se seguir a proposta de somente orientar o estudo dos alunos: na prática, os orientadores têm se tornado professores. Essa situação é apontada tanto pelos alunos (que se referem às orientadoras como professoras) como pelas próprias orientadoras.

“... tem a professora que dá uma força muito grande pra gente... Então, por mais difícil que seja, a gente tem uma ajuda, tem uma força, tem uma coisa que colabora com a gente, apesar de muita coisa que a gente fica em dúvida, tem a professora pra ajudar a gente a resolver...”(aluno)

“Nem tem como deixar a sala sozinha, e os alunos cobram isso no dia-a-dia: a presença do professor mesmo, não só do orientador...”(orientadora)

“Existe o papel do orientador de aprendizagem que foi designado pela proposta do Telecurso, mas não tem condições da gente ser orientador de aprendizagem (...) pra esclarecer dúvidas só cuspe e giz, é lousa, é aula...”(orientadora)

Embora as orientadoras tenham ressaltado em seus depoimentos a importância de “estimular os alunos a aprenderem sozinhos”, pareceu-nos que a grande preocupação dessas em relação ao material complementar e ao conteúdo que os alunos têm que assimilar, tendo em vista sua aprovação nos exames oficiais, tem feito com que, de uma maneira geral, elas assumam mais a responsabilidade

de sobre o processo ensino-aprendizagem do que os próprios alunos.

“...a gente já vem com cultura, a gente mesmo que é professor, se tem alguém lá pra explicar pra gente, a gente não vai procurar, a gente espera que a pessoa fique lá na frente e explique, então não só os alunos (do telecurso) mas a gente também...”

“...na maioria das vezes os alunos são influenciados pelo papel que a gente assume, sem querer assumir, mas no dia-a-dia a gente passa essa coisa de tutela mesmo...”(orientadora)

2.7. Liberdade de reinventar

Foi interessante a constatação de que, embora as orientadoras de aprendizagem se sintam descontentes com o material impresso e com alguns procedimentos das empresas, as possibilidades de criar e recriar o trabalho no interior do projeto Telecurso, de buscar novos caminhos, de adequar a proposta à realidade dos alunos existem e fazem parte de suas práticas pedagógicas. Essa possibilidade é percebida pelos alunos, através da oportunidade que também vivenciam de tomar parte em decisões que, ainda que pequenas, influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

“... nós até mudamos o esquema aqui, porque primeiro a gente passava a fita e depois lia, agora a gente faz ao contrário, agora se você ler e não entender passa a mesma coisa que tá no livro, só muda alguma coisinha... É mais fácil pra acompanhar, nós mudamos isso...” (aluno)

3. Considerações finais

A implantação de novos métodos de organização do trabalho e de uma nova base tecnológica fez com que os empregadores deixassem de se interessar pelos simples “adestramento” do trabalhador. Para adequar a mão-de-obra às atuais exigências do processo de produção, necessita-se de trabalhadores “educados”, “qualificados”. E essa educação deve apoiar-se no desenvolvimento da capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar, gerenciar processos e também na aquisição de determinados comportamentos, tais como responsabilidade, comprometimento e iniciativa. Como ressaltamos, essas necessidades têm levado a iniciativa privada a investir em projetos educacionais, tendo em vista a formação da mão-de-obra futura ou a requalificação dos trabalhadores que já se encontram no mercado de trabalho.

O projeto Telecurso 2000, ao mesmo tempo em que

se propõe a atender às necessidades impostas pelas transformações mundiais da economia e do processo de produção, atende também (ou deveria) às necessidades do trabalhador que depende da empresa para manter seu salário, e que agora, necessita de qualificação para não ser excluído do mercado de trabalho.

A partir dessa experiência, resta-nos a questão: se a busca da educação popular é redefinir suas estratégias com vistas a formas de intervenção mais amplas, esses novos espaços que a educação passa a assumir nas relações de produção não poderiam representar uma oportunidade?

A partir da pesquisa com alunos e orientadores de aprendizagem, apontaremos algumas questões que acreditamos possam colaborar para esta reflexão. Em primeiro lugar, o objetivo do projeto - educação de trabalhadores, visando à compensação de uma escolaridade curta e/ou de baixa qualidade e à preparação e qualificação para o mundo de trabalho - nem sempre tem se efetivado. Para tal dificuldade corroboram a má qualidade do material impresso e do método que deveria ser seguido nas telessalas (por exemplo, a apresentação de uma aula a cada dia).

Os depoimentos destacaram ainda que existem vários problemas na adequação do projeto à realidade: a maioria dos alunos tem grandes dificuldades em acompanhar o conteúdo das aulas; as classes são muito heterogêneas (alunos que saíram da escola regular nas primeiras séries do primeiro grau há até vinte anos, enquanto outros que saíram das últimas séries do primeiro grau há alguns meses); os orientadores, na maioria das vezes, deixavam seu papel de orientação e atuavam como professores; as exigências do trabalho também desmotivavam os alunos, como o excesso de horas-extras.

Todavia, a pesquisa também permitiu-nos constatar outros aspectos bastante interessantes. Entre eles poderíamos destacar a constante utilização de práticas democráticas no interior das telessalas, o que possibilitava a participação ativa dos alunos em todas as decisões que diziam respeito ao processo pedagógico; o comprometimento das orientadoras de aprendizagem com a qualidade do ensino e com a formação de atitudes de cidadania (que pôde ser constatado através da utilização de dinâmicas de grupo que objetivavam discutir problemas referentes à sala de aula, às condições de trabalho e a temas ligados às políticas municipal e nacional.)

Para finalizar, gostaríamos de destacar que o projeto é uma experiência nova, e só será possível realizar uma

avaliação profunda e coerente após os dezoito meses previstos para o final do segmento de primeiro grau. Em nossa pesquisa, apenas realizamos uma sondagem dos limites e possibilidades que a implantação do projeto foi revelan-

do, bem como apontamos algumas questões que acreditamos poderem contribuir para o debate em torno dos novos rumos da educação das classes populares.

Bibliografia

- ANDRÉ, M. D.A., LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, SP, EPU, 1986
- BRANDÃO, C.R., *Educação Popular*. SP, Brasiliense, 1985.
- _____, *Saber e Ensinar*, Campinas, Papirus, 1986.
- DRAIBE, S.M., “As políticas sociais e o neoliberalismo - reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas” *Revista USP - Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo*, SP, n 17, março/abril/maio, 1993.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SÃO PAULO, *Fundamentos e diretrizes do Telecurso 2000*, RJ, 1995
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SÃO PAULO, *Síntese das propostas pedagógicas do Telecurso 2000*, RJ, 1995
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SÃO PAULO, *Atitudes de Cidadania - Telecurso 2000*, RJ, 1995
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SÃO PAULO, *Capacitação de Recursos Humanos*, RJ, 1995
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SÃO PAULO, *Manual do Orientador de Aprendizagem*, RJ, 1995
- FRIGOTTO, G., “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”, org. GENTILI, P.A.A., SILVA, T.T., in: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*, Petrópolis, Vozes, 1994
- LOVISOLO, H., “Educación Popular: Modernidade y Conciliación”, *La Piragua: revista latinoamericana de educación e política*, Santiago/Chile, n6, 1993
- MEJÍA, M.R. “Las tareas de la refundamentación: la educación popular hoy”, *La Piragua: revista latinoamericana de educación e política*, Santiago/Chile, n 6, 1993
- PONTUAL, P., HADDAD, S. *Educação Popular na América Latina: repensando caminhos*, SP, (mimeo), PUC, 1994
- SILVA, T.T., “A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”, org. SILVA, T.T., GENTILI, P.A.A., in: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*, Petrópolis, Vozes, 1994

Kimi Tomizaki - Mestranda da Faculdade de Educação/
UNICAMP
