

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**O ENSINO SUPLETIVO ENQUANTO ALTERNATIVA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE  
Possibilidades e construições.**

**Dissertação de Mestrado apresentada por  
REJANE DE MEDEIROS CERVI  
Para obtenção do Título de Mestre em Educação**

**Curitiba, agosto de 1978**

## RESUMO

*Esta abordagem explora a perspectiva política do Ensino Supletivo brasileiro, identificando possibilidades, restrições e tendências enquanto alternativa virtual de educação permanente.*

## ABSTRACT

*This approach explores a political perspective of Brazilian Supplementary Teaching identifying possibilities, tightenings and tendencies, while virtual alternative of a permanent education.*

## RESUMÉ

*Le point de vue ici considéré explore la perspective politique de l'Enseignement Supplémentaire brésilien, en identifiant les possibilités, les étranglements et les tendances en tant qu'une alternative d'une éducation permanente.*

## RESUMEN

*Este abordaje explora las perspectivas políticas de la Enseñanza Suplementaria brasileña, identificando las posibilidades, estrangulamientos y tendencias en cuanto alternativa virtual de una educación permanente.*

## SUMÁRIO

	Página
Resumo	ii
Lista de ilustrações	iv-vi
Lista de abreviaturas	vii
Apresentação	viii
INTRODUÇÃO	01-10
Justificativa temática	03-04
Delimitação do problema	04-07
Objetivos do estudo	08
Considerações metodológicas	09-10
DESENVOLVIMENTO	
I Referencial teórico	11-53
Referências bibliográficas I	54-56
II Realidade do Ensino Supletivo	57-139
Referências bibliográficas II	140-141
III Inserção analítica	142-162
Referências bibliográficas III	143-164
CONCLUSÃO	165-170

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Diagrama</i>		<i>Página</i>
1	<i>Projeto de Estudo</i>	07
2	<i>Caminho crítico da abordagem</i>	12
3	<i>Ensino Supletivo como sistema de educação permanente</i>	101
4	<i>Arcabouço legal do Ensino Supletivo - Atos CFE</i>	104
5	<i>Fluxo discente no Centro de Estudos Supletivos</i>	113
 <i>Figuras</i>		
1	<i>Ciclos culturais e educação I</i>	17
2	<i>Ciclos culturais e educação II</i>	17
3	<i>Ciclos culturais e educação III</i>	19
4	<i>Ciclo de inovação</i>	30
5	<i>Pirâmide escolar brasileira</i>	77
6	<i>Distribuição geográfica da população escolar e fora da escola</i>	78
7	<i>Composição dos diversas funções do Ensino Supletivo</i>	102
8	<i>Sistema nacional de telecurso</i>	115
9	<i>Rede de ensino supletivo oficial - PR 1977</i>	135
10	<i>Rede de ensino supletivo particular -PR 1977</i>	136
11	<i>Exames supletivos-estrutura de polarização PR 1977</i>	137
12	<i>Suprimento - estrutura de polarização PR 1977</i>	138
13	<i>MOBRAL - Suplência -estrutura de polarização PR 1977</i>	139

		v
Quadros		Página
I	<i>Campanhas nacionais de educação de adultos até 1963</i>	69
II	<i>Papulação brasileira e situação educacional-1970</i>	72
III	<i>Composição etária da população brasileira por anos de estudo - 1970</i>	73
IV	<i>Redução da clientela em potencial-provável do Ensino Supletivo</i>	72-76
V	<i>Evolução da matrícula inicial do Ensino Primário Supletivo</i>	80
VI	<i>Evolução da matrícula em suplência</i>	81
VII	<i>Entidades que operam no Ensino Supletivo</i>	82
VIII	<i>Resumo das especificações do Ensino Supletivo, pelo Parecer 699/72 - CFE</i>	88-92
IX	<i>Suplência profissionalizante - 1974-76</i>	99
X	<i>Projeção do problema do Ensino Supletivo na Estratégia Nacional</i>	107
XI	<i>Estimulação prioritária na área do Ensino Supletivo - Estratégia nacional</i>	108
XII	<i>Programas do departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura e recursos empenhados - 1973 a 1976</i>	110
XIII	<i>Composição dos recursos financeiros da programação do Departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura</i>	111
XIV	<i>Curso supletivo de 1º grau (Delib.20/73-CEE)</i>	117
XV	<i>Curso supletivo de educação geral de 2º grau (Delib. 20/73-CEE)</i>	118
XVI	<i>Curso supletivo de educação geral mais formação especial a nível de outras habilitações - 2º grau (Delib.20/73)</i>	119
XVII	<i>Curso supletivo de educação geral mais formação especial a nível de técnico - 2º grau (Delib.20/73)</i>	120

XVIII	<i>Curso supletivo de aprendizagem (Delib.20/73-CEE)</i>	121
XIX	<i>Curso supletivo de qualificação profissional (Delib.20/73-CEE)</i>	121
XX	<i>Ensino Supletivo no Paraná - dependência administrativa, localização, turnos e salas - 1977</i>	126
XXI	<i>Ensino Supletivo no Paraná - matrícula geral-1977</i>	127
XXII	<i>Projeto "João da Silva" - PRR</i>	128
XXIII	<i>Projeto "Minerva" - PR</i>	129
XXIV	<i>Exames supletivos de educação geral - 1976</i>	120
XXV	<i>Exames supletivos de educação geral - limites inferiores e superiores de aprovação - 1975</i>	131
XXVI	<i>Resultados dos Exames supletivos de 1º grau-1975</i>	132

LISTA DE ABREVIATURAS

CEE	<i>Conselho Estadual de Educação do Paraná</i>
CES	<i>Centro de Estudos Supletivos</i>
CFE	<i>Conselho Federal de Educação</i>
DSU	<i>Departamento de Ensino Supletivo do MEC</i>
DESU	<i>Departamento de Ensino Supletivo da SEEC</i>
EP	<i>Educação permanente</i>
ES	<i>Ensino supletivo</i>
MEC	<i>Ministério da Educação e Cultura</i>
SEEC	<i>Secretaria de Educação e Cultura do Paraná</i>

## APRESENTAÇÃO

O trabalho que apresento integra as exigências curriculares conclusivas do Mestrado em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Enquanto dissertação, caracteriza-se como esforço de elaboração de uma representação conceitual da realidade do ensino supletivo no Brasil, constituindo-se numa abordagem a nível de problematização da circunstância política de uma oferta escolar alternativa.

Durante a realização deste trabalho, contei com a orientação dos Professores Lauro Esmanhoto e Angelo Virginio Visintin, e com a disponibilidade informativa dos órgãos públicos educacionais, em especial, do Conselho Estadual de Educação, através da pessoa de sua secretária, Professora Lizette Cunico Roskamp.

Meus agradecimentos se estendem a esse apoio e, ainda, àqueles que, através de indicação de subsídios essenciais, enriqueceram a minha argumentação.

Curitiba, agosto de 1.978.

R. MEDEIROS CERVI

INTRODUÇÃO

*"Tão persuasivo é o poder das instituições criadas por nós próprios que elas modelam não só as nossas preferências, mas também a nossa visão do possível."*

IVAN ILLICH

*"A hesitação medrosa de pensamentos tímidos não muda a miséria nem vos fará livres."*

ERNST BLOCH

## JUSTIFICATIVA TEMÁTICA

A escolha do exercício de dissertação que nos compromete no Curso de Mestrado em Educação envolveu problemas motivacionais relativos à importância, atualidade e caráter de novidade do tema como abordagem teórica.

No Brasil, a avalanche literária que incide sobre o quadro da atualidade escolar tem relegado, a segundo plano, a problemática do Ensino Supletivo, permanecendo lesada a visualização da ação educativa supletiva enquanto sistema ou política cultural integrada, a nível não convencional. Aliás, esta constatação comprova o estágio incipiente da doutrina e da praxis nessa área.

Paradoxalmente, é nesse contexto reflexivo que está ocorrendo o maior impulso político dos últimos tempos em matéria de Ensino Supletivo. Encontram-se em fase de implantação os Centros de Ensino Supletivo, os Programas de Suplência Profissionalizante, além de outros em conclusão, como os Projetos Producere e Andrós, assim como em implementação, o projeto de Assistência Técnica direta e indireta do Ministério da Educação-MEC, aos Estados, através de seu Departamento de Ensino Supletivo-DSU.

Área de difícil contorno e de endereço bastante diversificado, possibilita todo tipo e porte de inserção analítica. Todavia, de recente divulgação das dissertações e teses defendidas nas universidades brasileiras<sup>1</sup> podemos concluir que, os títulos que convergem ao tratamento do ensino supletivo estão muito longe de o esgotarem discursivamente.

Mas a nossa motivação mais essencial, está ligada à esperança que mantemos na virtualidade residual das soluções supletivas como estratégia de abertura formativa e de desburocratização do ensino, pela perspectiva dialética de continuidade e descontinuidade das intervenções pedagógicas, pelo sentido concreto de igualdade de oportunidades que acalenta, como recurso de inovação do sistema escolar frente às exigências psicossociais de um mundo em mudança, como protótipo de escola prospectiva em sua viabilidade cultural e humana, pois a "imagem organizacional da educação do futuro supõe a transformação do modelo fabril vigente"<sup>2</sup>.

A prospectiva valorativa que anima a nossa reflexão, podemos confessar, sofre a influência acadêmica de Pierre Furter<sup>3</sup>.

#### HISTÓRIA DO PROJETO, À GUIA DE DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A idéia do projeto desta dissertação nasceu de posicionamento frente a um conhecimento básico, da realidade escolar brasileira, em suas limitações sociais e culturais. Não há argumentação estatística ou qualquer outra de ordem prática, hoje, que garanta o entendimento da igualdade de oportunidades educacionais, ou que dissimule a defasagem cultural da função pedagógica da nossa escola.

Essa defasagem é explicada, por Gilbert de Landsheere, através da identificação do jogo de forças convergentes, divergentes e retrógradas que determinam a função cultural de

uma situação educacional organizada e que geram crise. Define, este autor, a crise cultural como o "estado de desequilíbrio grave provocado pelo desaparecimento das condições tecnológicas, sociais ou ideológicas que haviam sido consideradas como normais ou que haviam prevalecido durante uma etapa mais ou menos longa<sup>4</sup>.

Por menos agressiva que se apresente uma visão prospectiva da nossa sociedade, há de se salientar a fatalidade das incursões tecnológicas e a deflagração de forte, e irreversível, crise cultural. Por seu lado, o sistema escolar, em caso e limitado pelo seu feitiço burocratizado, não apresenta densidade estrutural para corresponder às características da sociedade do futuro, uma sociedade tecnologicamente elaborada, crescentemente pluralista, transitória e acelerada.

Na intenção de submeter a realidade, apontou-se-nos uma diretriz geral frente ao contexto conhecido, descrito, explicado e projetado: estamos convencidos de que se devem estabelecer estratégias para alcançar, não só a sobrevivência, mas um maior rendimento cultural da sociedade brasileira, através de função educacional que possa aparar os efeitos da crise cultural.

Dentre as várias alternativas educacionais que vem sendo discutidas, e ou experimentadas, como as soluções que integram as propostas dos curriculistas, ou então, as concepções de desburocratização do ensino, da desescolarização da sociedade e da educação permanente, destacamos a educação permanente como estratégia passível de render, socialmente, as exigências divergentes do ciclo cultural.

Educação permanente tem, para nós, então, um sentido complexo e uma feição estratégica para a efetivação de uma política continuada de expansão da capacidade adaptativa do homem e de oposição ao perfil discriminatório do sistema escolar vigente, utilizando, como momento de superação, a abertura que supõe a própria concepção do ensino supletivo no contexto da Lei 5692/71, que fixa as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

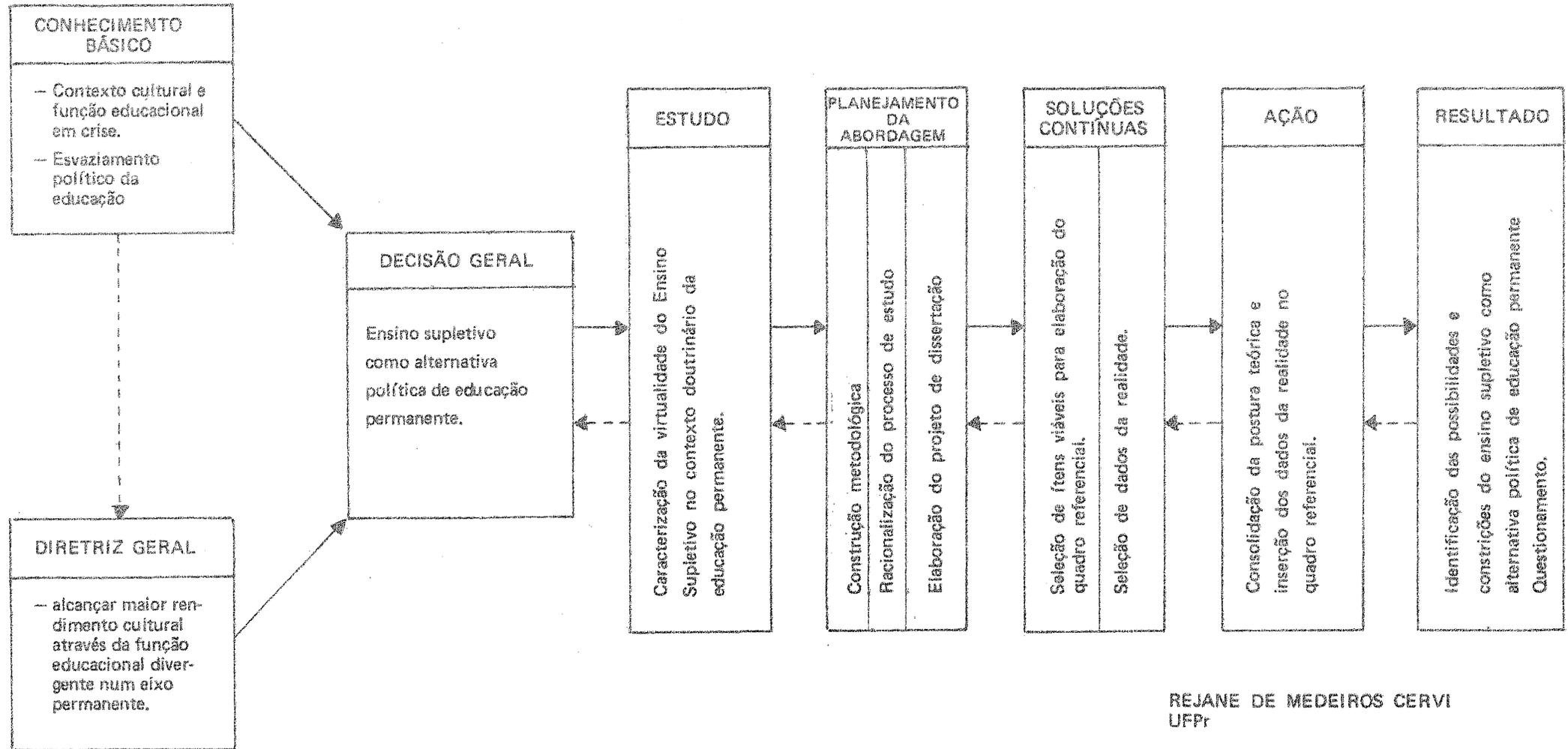
Decidimos, complementarmente, que, nesse contexto escolar brasileiro, o ensino supletivo poderia constituir um dos meios de auto-formação, tanto em sua dimensão política, quanto em sua dimensão micro-educacional. Esta decisão nos dirigiu ao confronto de uma "chave" de educação permanente com a potencialidade da tipologia do ensino supletivo brasileiro, para caracterizar a virtualidade deste último.

A montagem da "chave" de educação permanente, ao mesmo tempo que a definição tipológica da proposta vigente do ensino supletivo, impuseram a seleção de itens viáveis para a elaboração do quadro referencial, sua comparação e seu questionamento.

O resultado alcançado e previsto, se fixou na identificação das possibilidades e constrações do Ensino Supletivo enquanto alternativa política de realização dos valores de uma educação permanente. (ver diagrama 1)

# PROJETO DE ESTUDO

"O ENSINO SUPLETIVO ENQUANTO ALTERNATIVA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE"



REJANE DE MEDEIROS CERVI  
UFFP

## OBJETIVOS DO ESTUDO

Podemos sintetizar as intenções do presente estudo, através da delimitação dos seguintes objetivos:

- a) construção de relações teóricas entre dinâmica cultural e direções da educação;
- b) identificação dos desafios da contemporaneidade-social;
- c) identificação doutrinária da educação permanente;
- d) caracterização contextual do Ensino Supletivo no Brasil;
- e) identificação tipológica da concepção vigente do ensino supletivo no Brasil;
- f) adaptação de uma "chave" de educação permanente;
- g) confronto da "chave" de educação permanente com:
  - g.1 a potencialidade respectiva, implícita no contexto doutrinário do ensino supletivo brasileiro;
  - g.2 o rendimento político da estratégia nacional do ensino supletivo;
  - g.3 o rendimento político das decisões educacionais na área do ensino supletivo no Estado do Paraná.

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

As hipóteses explicativas e as teorias interpretativas não derivam dos fatos em si, mas provém do marco de referência que utilize o investigador, e este marco de referência é distinto em cada investigador pois depende, intencionalmente ou não, de sua filosofia ou ideologia.

A abordagem a ser apresentada tem um cunho analítico e se orienta por um procedimento sistemático de delimitação de critérios de relevância no contexto valorativo da educação permanente, imprescindível enquanto padrão normativo para efeito de inserção analítica da concepção do ensino supletivo.

Este padrão normativo, decodificado, servirá de "chave heurística" para aferir a importância relativa do ensino supletivo e para situar - incluindo ou excluindo - as suas expressões na política e na prática de uma educação permanente.

Esta abordagem analítica através de uma "chave heurística" tem um caráter exploratório, não constituindo, propriamente, uma avaliação total do ensino supletivo.

A construção, ou melhor, a adaptação de uma "chave" de educação permanente, supõe uma pesquisa bibliográfica seletiva, relacionada ao referencial teórico. E a consolidação da percepção da concepção do ensino supletivo no Brasil, demandou, por sua vez, uma análise exaustiva dos principais documentos oficiais relacionados aos dados da sua realidade política.

Apesar do grau de fertilidade que pode uma abordagem analítica alcançar, o presente estudo, neste momento, não pretende cobrir a extensão de questões relativas ao problema enfocado, mas apenas abrir uma discussão que auxilie, de forma preliminar, a percepção e aceitação de uma área virtual da escola brasileira, pela identificação de suas tendências.

Como trabalho exploratório, serve ao desdobramento da reflexão e a pesquisas ulteriores, apoiadas nas alternativas possíveis da utopia educacional corrente.

DESENVOLVIMENTO

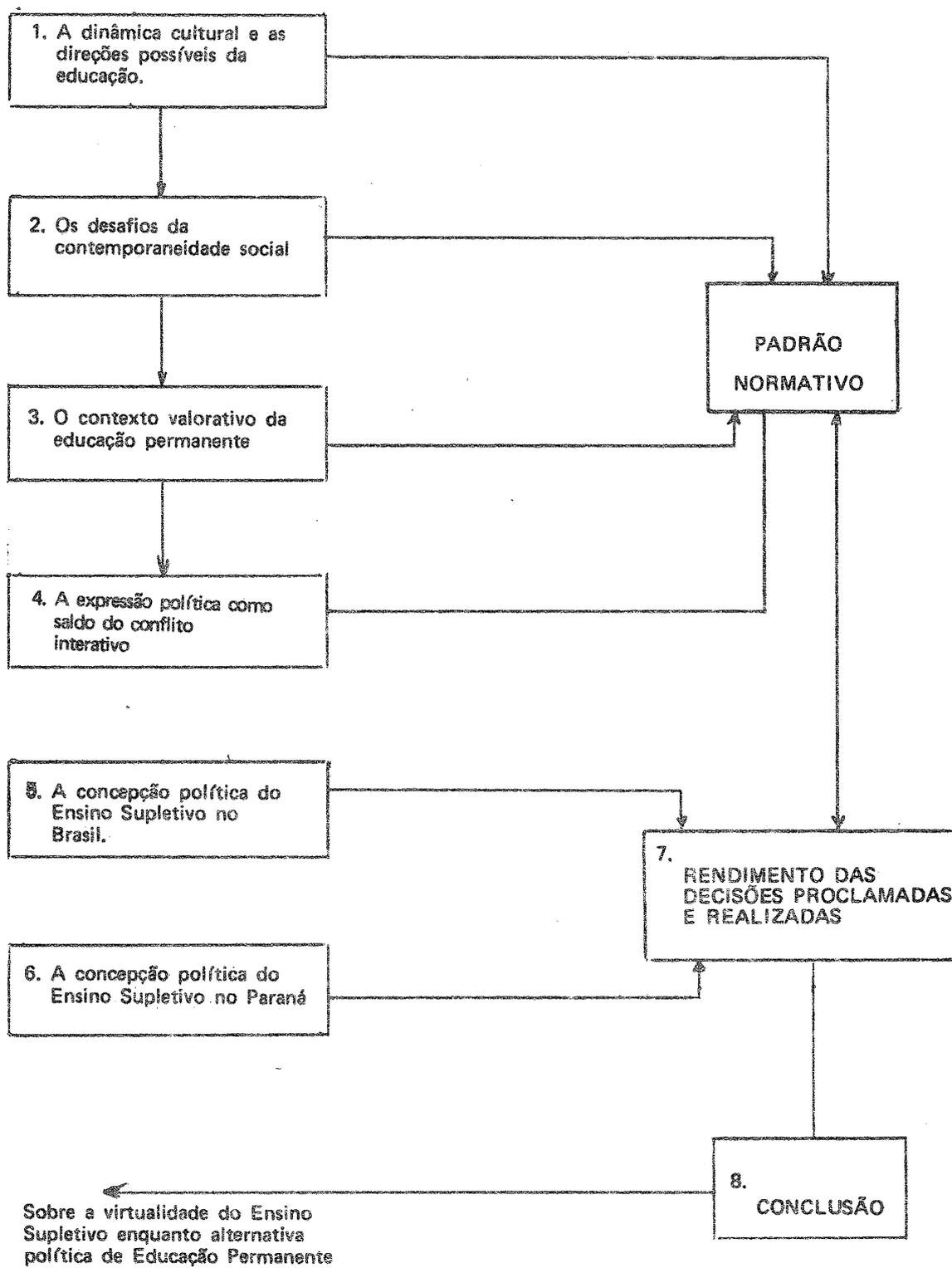
- Referencial teórico

## I - REFERENCIAL TEÓRICO

Os critérios que justificam o norteamento do presente estudo estão fundamentados na aceitação das seguintes relações interpretativas: (ver diagrama 2)

- A. "rapport" antropológico - institucional, do qual derivam os conceitos adstritos à dinâmica cultural e às direções possíveis da educação: autonomia pedagógica relativa, controle e anti-controle social, matéria do jogo de forças; interdependência entre níveis culturais, direção da educação e ciclos culturais.
- B. "rapport" sócio-econômico, do qual derivam os conceitos relacionados aos desafios da contemporaneidade social, ou seja, da complexidade existencial: aceleração da mudança, incremento demográfico, evolução do conhecimento científico e tecnológico, o jogo político, a extensão da informação, a extensão do lazer e a alienação cultural.
- C. "rapport" filosófico, do qual deriva o arcabouço utópico da educação permanente, através da indicação dos seus valores.
- D. "rapport" político-social, do qual deriva o entendimento do processo de formulação das decisões educacionais.

## CAMINHO CRÍTICO DA ABORDAGEM



## 1 - A DINÂMICA CULTURAL E AS DIREÇÕES POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO

### 1.1. Autonomia pedagógica relativa

Se é verdade que a educação submete o homem a intenções de inculcação e adaptação cultural, a extensão da ação pedagógica é determinada pelo próprio homem, e em cada contexto social, dentro de um processo polifacetado de interação de fatores endógenos e exógenos de importância variável. Portanto, a possibilidade e a limitação da ação pedagógica se concretizam na hipótese de que há u'a margem relativa de autonomia pedagógica, desde que: (i) é o homem quem decide sobre a extensão social dessa inculcação e (ii) o homem é o sujeito de sua própria educação.

As decisões sobre a extensão e a institucionalização dos meios de inculcação como forma de controle social, ou a sua reação, como forma de anti-controle, evidenciam o jogo irreversível de forças antagônicas psicológicas, culturais, societárias, políticas, técnicas e econômicas, que rege a vida social dos homens e determinam a síntese cultural.

### 1.2. Interdependência entre níveis culturais, direção da educação e ciclos culturais.

Existe uma possibilidade de relacionar a abordagem de M. Mead,<sup>6</sup> sobre o vínculo entre níveis culturais e direção da educação, com o modelo dos ciclos culturais de B. de Landsheere<sup>7</sup>. E este esforço o fazemos a seguir:

Segundo M. Mead, pode-se distinguir três níveis culturais entre os povos, baseando-se nas relações que os ho-

mens estabelecem entre as gerações:

A. Incluem-se, no primeiro nível, os povos que mantêm profundamente ligadas as três gerações - avô, pai e neto, nas quais o passado se perpetua através da transmissão de normas, princípios e valores dos mais velhos para os mais novos. A sociedade é mantida pelo trabalho do adulto. Não há ruptura cultural entre as gerações, pois isto exigiria um esforço talvez idêntico ao nascer de novo. Nessas circunstâncias, somente homens excepcionalmente dotados seriam capazes de fazê-lo. O caráter de imutabilidade e de continuidade dessas relações torna esta cultura, estática e acrítica, pois o jovem a recebe de tal maneira pronta e preparada que não há possibilidade de analisá-la, compará-la com outras, e, ainda menos, de criticá-la e provocar mudanças.

Entendida a palavra cultura como inerente ao conceito de civilização, passa a englobar a totalidade complexa dos "conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e todas as técnicas e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade". Ora, a evolução da cultura não segue u'a linha infalivelmente ascendente, desde que resulta de imensuráveis interações, mas este primeiro nível, apontado por M. Mead, se explica na descrição do primeiro nível cultural de Landsheere:

"em uma primeira instância, o Homem I, com suas aptidões físicas, sua inteligência e sua personalidade, defronta-se com um Mundo I, meio natural e os outros homens, ao qual se adapta por dominação ou submissão.

Esta sociedade, preliminarmente animal, fixa-se nas funções de nutrição, reprodução e relação, vindo a criar uma cultura a partir do momento em que as relações sociais se consolidam em instituições e va-

lores que são transmitidos à geração seguinte pela educação.

A educação é vista, aqui, como "expressão secundária da cultura", "verticalista" ou "domesticadora".<sup>8</sup>

B. No segundo nível cultural, estão incluídos os povos que admitem a possibilidade de que, cada geração se expresse com uma nova forma de cultura, dissociada da geração antecedente, a qual, entretanto, é frequentemente consultada sobre a mudança. Nessas sociedades, cada indivíduo se converte em modelo para os de sua geração, na medida em que consiga êxito na introdução de um novo estilo. A ruptura com o passado é facilitada quando: (i) a sociedade em que se vive foi conquistada por outro povo que impõe sua cultura; (ii) a liderança numa sociedade é deslocada, seja por efeito de catástrofe, que dizime os mais velhos, seja por efeito de processo migratório, que descaracteize a influência da geração titular na situação de adaptação de um novo estilo de vida; (iii) novas formas tecnológicas, desconhecidas da geração mais velha, são introduzidas, produzindo modificações em hábitos e atitudes da população; (iv) a conversão religiosa alcança a população adulta, repercutindo, nos mais novos, hábitos renovados de vida; (v) em situação premeditada e planejada, como uma revolução que imponha novas formas de vida.

Frente ao processo de ruptura, podemos encontrar pelo menos três tipos de atitudes: (i) fixação aparente da cultura implantada; (ii) atitude a favor da nova cultura e (iii) atitude de insegurança. De qualquer forma, "havendo optado pela nova cultura, os jovens buscam em seus iguais seus próprios guias".

No encontro das duas culturas - da geração paterna e da geração corrente - há valores que se identificam e outros que se contrapõem. Isso acaba por criar uma geração nova, com hábito de questionar-se, de analisar e de elaborar sua escala de valores. O espírito crítico desenvolvido favorece a sua própria educação e a recriação da cultura.

Tanto a explicação do primeiro nível cultural como a do segundo, consideram a hipótese de um processo cultural evolutivo virtual numa perspectiva linear, com caráter utópico, ao tratar a cultura como "essencialmente dinâmica" e ao aceitar que a educação, "depois de haver desempenhado seu papel de iniciadora, fornece à jovem geração todos os meios e toda a liberdade de repensar a cultura existente, de julgá-la e adaptá-la às condições e necessidades novas"<sup>10</sup>.

Os ciclos culturais descritos por Landsheere podem ser representados pelas seguintes figuras:

EDUCACIÓN COMPARADA

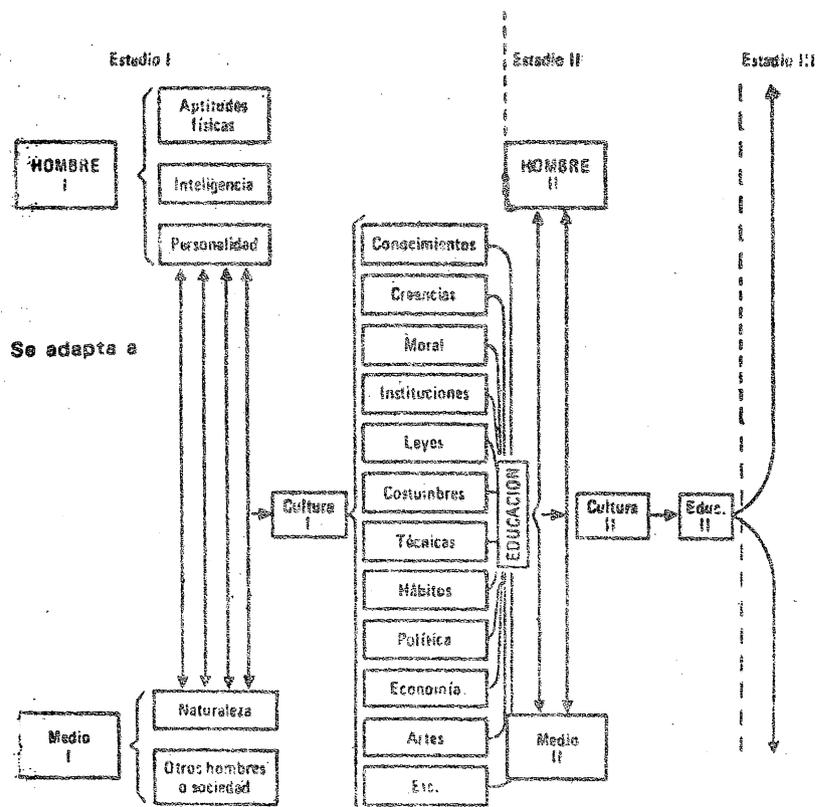


FIGURA 1



FIGURA 2

No terceiro nível cultural proposto por M.Mead, estariam os povos que tomam consciência, através dos meios de comunicação à grande distância, que o mundo se converteu em uma única comunidade. Ocorre a "redução planetária", insuflada pela renovação científica e tecnológica.

A mediação educacional, no terceiro nível cultural, passa a apresentar um perfil de alta complexidade, adstrito às direções retrógrada, convergente e/ou divergente que assumirá ou poderá assumir, em razão de forças sócio-econômicas que lhe dão base. Estabelece-se um conflito interativo que desencadeia toda a sucessão de etapas evolutivas culturais. D. Ribeiro define essa conjuntura como "interação conflitiva entre as sociedades e entre setores de cada sociedade" e, mais adiante, detalha:

"Nesta interação, as sociedades se organizam em estruturas de dominação e subordinação e, dentro de cada sociedade, se estamentam classes sociais formando grandes complexos interdependentes. Ambos se modelam em formas estáveis, capazes de operar durante largos períodos pela manutenção das posições relativas. Jamais se cristalizam, porém, por estarem em permanente alteração, movidas por fatores extensos ao complexo, por inovações ocorridas dentro dele ou por tensões entre seus componentes"<sup>11</sup>.

O motor dessa dinâmica social é o desenvolvimento tecnológico precoce "que confere aos povos que empreendem o poder de impor-se a outros povos", vinculando a ordenação sócio-econômica de novos núcleos à sociedade em expansão, "como parcela do seu sistema produtivo e como objeto de difusão intencional de sua tradição cultural". Seus resultados cruciais, são a difusão da nova civilização mediante a expansão cultural das sociedades que promovem a conquista e, por esta via, a formação de novas entidades étnicas e

de grandes configurações histórico-culturais"<sup>12</sup>.

Por toda essa dinâmica, a educação passa a apresentar algumas implicações básicas<sup>16</sup> representadas na fig.3. que segue:

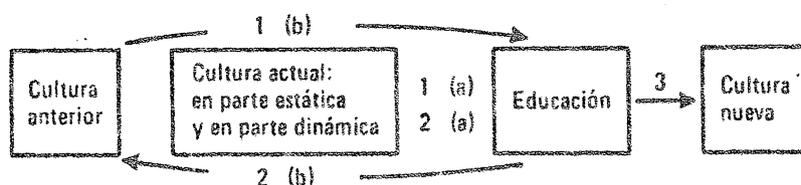


FIGURA 3

1. A educação é, em parte:
  - a) a expressão da cultura atual
  - b) expressão de uma cultura passada
2. A educação prepara a integração:
  - a) na cultura atual: educação convergente
  - b) a uma cultura já desaparecida: educação retrógrada
3. A educação prepara também para a mudança, para uma cultura nova: educação divergente.

### 1.3. As direções da educação e o nosso processo histórico-cultural, hoje.

A estratégia evolutiva, que rege nosso momento e nosso espaço, por tudo o que foi exposto, se encaixa num movimento de "atualização histórica", às vezes compreendido como de "modernização reflexa", com efeito no processo educacional instituído, através da dialética dos grupos sociais, das exigências do processo de inovação científica e tecnológica, da perspectiva de superação da dependência econômica e cul-

tural, e, pela pressão sobre a função própria da escola, pelo impasse de uma suposta "crise da paideia".

Constitui matéria de consenso decorrente, pois, a consideração de que nossa realidade está instalada no terceiro ciclo cultural, coexistindo as três direções educacionais que lhe pertencem:

a) A educação prepara para a integração na cultura atual: A educação convergente serve à manutenção dos vínculos existentes e a uma criatividade cultural que não ultrapassa o processo de síncrese entre os aspectos da cultura nativa e os aspectos das culturas exóticas que integram a conjunção de dominação.

Todo o esforço de generalização rápida dos níveis escolares, tanto do ensino elementar, quanto em termos da tecnificação do Ensino de II Grau e do Ensino Supletivo, supõe, menos uma vontade de difusão universal da cultura, do que uma intenção de assegurar um comportamento social determinado, um feitio típico de inculcação.

A educação convergente, está, pois, mais intimamente ligada ao que se considera como "cultura dominante" e está necessariamente expressa em todas as declarações oficiais de estratégias educacionais.

"La notion de culture dominante, de culture de la classe dominante doit donc être reinterprété non comme une donnée statique, mais comme la résultante complexe et toujours mouvante des forces en présence". 13

Enquanto inculcação, a ação pedagógica se submete a uma "planification d'ensemble"<sup>14</sup>

"L'école est un lieu particulier, nettement circonscrit, où l'on rassemble les jeunes en les agroupant ou plutôt en les séparant par catégories d'âges, et aussi d'après leur passé, les études qu'ils ont déjà faites; ils sont soumis à l'autorité de maîtres; la présence est obligatoire et il s'agit d'une présence à plein temps, de nombreuses heures par jour pendant nombreuses années. Il est nécessaire de suivre des programmes préétablis, on doit apprendre ce qui est au programme...; c'est par rapport à ces programmes que seront évalués, mesurés les résultats atteints".

A educação convergente favorece a atualização histórica, garantindo o acesso ao progresso, dentro de um esquema que Combessie denomina de "ethnocentrismo de classe":

"C'est poser la classe moyenne comme le prototype sur lequel toutes les classes auraient à se régler, c'est poser la culture des classes moyennes comme terme absolu, définitif, évidemment valable et fondé..."<sup>15</sup>

Considera, o mesmo autor, que a atitude descrita oscila entre o paternalismo e a colonização.

b) A educação prepara para a integração a uma cultura já desaparecida: a educação retrógrada desvaloriza o mundo contemporâneo, apoiando-se num passado imóvel, folclorizando o acervo cultural, ignorando as injunções de mudança. O modelo cultural trabalhado pela escola é constituído através dos tempos por

"un capital de connaissances, d'idées, de vérités morales pratiquement invariables, définitivement assurées, un fond estable de vérités: sur le juste et l'injuste, l'homme et la famille, l'homme et la cité, la guerre et la paix"<sup>16</sup>

O uso conservador da cultura faz dela um domínio que exclui tempo e espaço presente e futuro, baseando-se na descrição e aceitação do que já foi. Essa pauta é alvo de constante crítica nos programas de história de nossas esco-

las, por exemplo.

c) A educação prepara também para a mudança, para uma cultura nova: A crítica que hoje se faz às abordagens de Bourdieu-Passeron e de Illich, se fixa na contestação à denúncia de impotência da escola, em caráter irreversível, proposta por estes autores. E frente a essa impotência, pregam pela desescolarização da sociedade, mas suas soluções contradizem os próprios princípios que defendem<sup>17</sup>.

Snyders ressalva, a ambiguidade criadora da instituição escolar ao afirmar que

"l'école, en même temps qu'elle est conservatrice - et reproductrice, constitue une menace au conservantisme et aux situations établies, elle est lieu de luttes et de progrès, parce que la culture qu'elle diffuse est à la fois factice et vraie"<sup>18</sup>.

E, por que não associar a este desempenho microscópico da escola, o raciocínio de D. Ribeiro, sobre vocação macroscópica da educação:

"... a própria atuação aculturativa e a difusão do patrimônio técnico-científico em que se funda a dominação tende a amadurecer as etnias subjugadas, capacitando-as para a vida autônoma. Volta-se, assim, mais uma vez, o contexto contra o centro reitor, que branda-se os vínculos de dominação".<sup>19</sup>

A educação divergente favorece o processo civilizatório pela via da "aceleração evolutiva", preservando e fortalecendo a autenticidade cultural, pois se dirige ao alargamento das perspectivas temporais através do comprometimento com um campo de ação voltado para o futuro, com base nos elementos eficazes do que já foi superado.

Todavia, o efeito acima declarado, está na dependência, também, da revisão do conjunto de modelos de comporta-

mento e de funcionamento que são transmitidos pela escola - paidéia da cultura - no que toca ao processo da comunicação, pois a educação, em sua função de ensino, representa o esforço sistemático de transmissão de modelos que preservam a sua identidade.

A ingerência da renovação científica e tecnológica sobre os modelos de comportamento foi abordada de forma insinuante por A. Toffler<sup>20</sup>, que define o "choque do futuro" como uma expressão de defasagem cultural provocada pela substituição de "chaves" psicossiológicas em ritmo heterogêneo, intenso e quase insustentável pela capacidade humana de adaptação. Todavia, a sua extrapolação prospectiva mantém uma conotação não-capitalista.

Por outro lado, o desenvolvimento progressivo do modelo de funcionamento, fornecido pelas ciências da natureza, gera a acumulação de dados e a elaboração de métodos, em progressão geométrica, dada a estrutura discursiva à qual obedecem, fazendo com que as quantidades dos modelos acumulados ultrapassem a "capacidade armazenadora de memórias individuais humanas".<sup>21</sup>

A competência, nos parece, é sempre uma condição provisória de habilitação, se considerarmos a acumulação continuada dos dados e das regras, agravada pelo fato de que, na maioria das vezes, a especialização é artifício para "obviar essa acumulação desumana de dados".<sup>22</sup>

A educação divergente é, além do mais, pois, uma proposta de educação continuada, voltada à valorização perma-

nente da utilização dos conhecimentos e da sistematização crítica da prática.

## 2 - OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE SOCIAL

Retomando o que já foi exposto, queremos reafirmar que uma cultura não é algo determinado arbitrariamente por um povo, mas resulta da dialética da existência, ou seja, das articulações dos contrários numa prospecção do possível:

"O homem é um ente, cujo ser consiste em sempre encontrar-se fora de si mesmo (ex), instalado (sistere) no meio dos entes e não pode essencializar-se senão encarnado num mundo"... "A in-sistência no mundo é sempre iluminada pela luz do "ser" na qual os entes aparecem em suas respectivas entidades: as coisas em sua causalidade, os instrumentos em sua instrumentalidade"... O homem se comunica com as coisas em termos de "essência e existência, de constância e de mutabilidade, de ser e não ser, de causa e efeito, de poder e dever ser, de ser verdadeiro e falso, de vir a ser e sempre ser, de ser presente, passado e futuro. Em todas essas locuções, o homem apreende e compreende, colhe e escolhe, une e reúne, difere e refere tudo que lhe advém da totalidade do ente sob o vigor da verdade, explicitamente - indeterminada mas de extensão e compreensão inesgotáveis". O outro momento da dialética existencial é a "transcendência", a "excelência do homem de ultrapassar a opacidade do ente de sua in-sistência...": o homem sempre in-siste no mundo enquanto o transcende e o mundo sempre transcende, enquanto nele in-siste".<sup>23</sup>

A dinâmica social deriva, então, da construção da existência sobre o "in-sistir" e o "transcender", processo desdobrado em sínteses dialéticas dentro da história, aparecendo a cultura como a expressão dessa síntese, porquanto "reflete a dialética histórica da coexistência social de um povo no fluxo de sua tradição. Por isso, uma cultura" não é uma topografia de regiões estanques, mas o exercício de uma

interpretação fundamental por cujo vigor um povo se exprime em suas obras criadoras"<sup>24</sup>.

A contemporaneidade social põe em relevo a emergência de grande complexidade existencial e impõe à educação um status transcendente pela função formativa que a justifica: "possibilidade, oferecida a todos, de realizar a síntese entre sua prática cotidiana e sua vida intelectual"<sup>25</sup>.

O conteúdo desta síntese implica um processo de transformação e uma relação dinâmica entre o mesmo e o diferente, entre o sujeito e o outro"<sup>26</sup>; implica, uma ação que extravasa o cotidiano humano, criticando-o e recriando-o, pois na cultura há uma dupla intenção: "a de descobrir e a de transcender; de refletir fatos e projetar utopias, de ser ao mesmo tempo reflexiva e tensional"<sup>27</sup>.

Nessa linha, a convergência de alguns argumentos existencialistas<sup>28</sup> cabem às intenções preliminares da promoção social coletiva:

- "... uma boa educação deve ser significativa para o indivíduo, mas, também, relevante para a sociedade";

- "... a escola deve desempenhar um papel central na liberalização da sociedade das restrições autoritárias de ordem política e econômica por via de um esforço ativo em prol de uma ordem social mais humana e mais autêntica".

E que ordem social mais humana e mais autêntica há de ser esta? E como apreender o papel da educação no eixo da relação dialética "homem X sociedade"?

Não cabe, ao presente exercício de dissertação, pelo limite discursivo que o rege, discutir os constructos sociais possíveis. Todavia, parte-se do pressuposto que, em qualquer sociedade hoje, é necessário que se assegure aos seus integrantes, a transmissão (i) do capital acumulado de conhecimentos técnicos, científicos e intelectuais e (ii) das normas culturais e sociais que regulamentam os comportamentos ao interior dos grupos e embasam os consensos coletivos, ao mesmo tempo, que (iii) é imprescindível que se permita a cada indivíduo desenvolver as suas possibilidades criadoras.<sup>29</sup>

O rendimento dessas três prerrogativas proporciona o rendimento máximo das capacidades do homem e da harmonização e integração dos meios humanos disponíveis que permitem um funcionamento cooperativo de todo o corpo social.

De tudo o que se pode inferir acerca do quadro de tensão da contemporaneidade social - pressão das realidades sócio-econômicas - não há variante para a constatação da crise educacional. A função educacional desempenhada pela nossa instituição escolar se encontra independentizada do sistema de ação da sociedade, quer por injunção de sua própria inércia ou de suas funções latentes e mistificadoras, quer pelo esvaziamento dos modelos de comportamento e de funcionamento, que são o objeto de sua ação transmissora, quer pela origem e condição exótica de seus interesses ou pela determinante societária que lhe atribui uma feição discriminatória e arbitraria.

Senão, vejamos: - As principais tensões da contemporaneidade social que interessam à redefinição constante da

educação estão ligadas à aceleração das mudanças, ao impacto do incremento demográfico, à evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, ao jogo político (ou o jogo do poder), à extensão da informação, à extensão lazer, à crise dos modelos de vida, das relações, e das ideologias, ao crescimento econômico, à alienação cultural.

2.1. Aceleração das mudanças. A mudança não é um fenômeno do presente, mas condição evolutiva da vida em todos os tempos. Todavia, o que caracteriza a mudança contemporânea é o ritmo de aceleração, o índice de tempo, em que se efetua. Diz-se que as conquistas científicas e tecnológicas fizeram a ruptura qualitativa da presente geração em relação a toda a experiência passada do homem. No dizer de A. Toffler:

... "liberamos uma força social inteiramente nova - uma corrente de mudanças tão acelerada que influencia o nosso senso de tempo, revoluciona o andamento da vida cotidiana e afeta o modo mesmo com que sentimos o mundo que nos rodeia".

... "E isto porque esta aceleração está por detrás da impermanência - a transição - que penetra e colore a nossa consciência, afetando radicalmente a maneira por que nos relacionamos com as outras pessoas, com o universo de idéias, de arte e de valores."... "Se a aceleração é uma nova força social, a transição é a sua contrapartida"<sup>30</sup>

Na falta de disponibilidade intelectual para acompanhar o índice da aceleração - agilidade de interpretação dos dados novos - os homens, antes tranquilos herdeiros de geração, tornam-se estranhos na sua esfera existencial, hoje. E.P. Lengrand assim o ilustra:

"Les techniques et les structures que les générations successives avaient mises au point pour transmettre les connaissances et le savoir-faire propres à cha-

que société des aînes aux plus jeunes, des pères aux fils cessent en grande partie d'être efficaces, au point que le rôle même et les fonctions traditionnelles de l'action éducative font l'objet d'évaluations et d'examens critiques et que, de plus en plus, l'éducation se trouve contrainte à rechercher de nouvelles vies" 31

Esta transitoriedade cultural deve ser considerada dentro das condições que caracterizam a sua contingência de densidade planetária, a sua redução, cujo efeito de esboramento de fronteiras ultrapassa o físico-geográfico, proporcionado pelos meios de comunicação à grande distância, e alcança, megalomaniacamente, as fronteiras políticas, pela feição globalizante do sistema econômico dominante e de seu componente regulador tecnológico. A abstração desse quadro não favorece mais que u'a marginalização precária das sociedades não desenvolvidas, enquanto que as investidas de urbanização se fazem sobre o ônus da deculturação. As decisões quanto às políticas culturais devem se determinar, então, pela articulação da aceleração que não aliene qualquer parcela social.

2.2. Impacto do incremento demográfico. As redes escolares tradicionais, do ponto de vista quantitativo, já esgotaram as possibilidades de render uma ordem distributiva, malgrado os esforços de extensão da escolarização e da expansão de vagas. Nenhuma visão otimista subsiste aos índices da expansão rápida da população, seja via incremento dos nascimentos, seja via do prolongamento da vida. Aliás, esta segunda perspectiva, põe em cheque uma oferta de educação mais ambiciosa em termos de duração. Às exigências de continuidade do processo formativo se assomam os problemas de cus

to e de métodos, que as medidas usuais mal conseguem suportar em suas propostas modestas: "... le processus éducatif limité à l'enfance n'est plus adapté à l'homme dont l'espérance de vie est passée en un siècle de 35 à 70 ans". 32

2.3. Evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos. O desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos repercute de várias maneiras sobre a ação pedagógica. Enquanto subsídio, o desenvolvimento das ciências do homem implica, particularmente, na revisão dos dados básicos do próprio processo educativo, colocando em evidência os fatores psicossociais da estruturação do pensamento nos diversos momentos da vida e, pela sociologia, identifica as interrelações entre sistemas educativos e as sociedades globais. Aqui ganham lugar os estudos sobre as contradições das representações dos modelos educativos, e o empenho recente de promover a mobilidade social real pela ação pedagógica.

Ainda como insumo, o desenvolvimento tecnológico propicia conquistas que incidem sobre as estratégias da comunicação pedagógica, como a manipulação dos multimeios (rádio, televisão, cassetes, além das técnicas de informática).

S. Mollo, retrata a "décalage" constante entre a escola e a sociedade francesas, e destaca, que, as transformações do meio escolar ainda são marcadas pela tentação do imobilismo, de tal maneira que as suas reformas tem sido submetidas ao serviço da técnica, persistindo a transmissão dos mesmos valores. Assim, o sucesso mesmo das reformas é superficial e não passa o nível das técnicas e dos métodos<sup>33</sup>. Esta

explicação não é exclusiva para a realidade francesa, mas tem sentido em nossa realidade.

Por outro lado, a explosão dos conhecimentos, e a sua distribuição, fazem da escola um canal estreito para transmissão exclusiva do repertório coletivo acumulado. E, se considerarmos o ritmo do crescimento dos conhecimentos, então, veremos que o risco da obsolescência é mais uma certeza, donde se passa a reconhecer que a escola não pode apresentar um caráter de conclusão formativa, não pode pretender dar uma instrução acabada. A produção cultural maciça da sociedade industrial, a densidade e disponibilidade das fontes de cultura, a comunicação farta da cultura de maiorias, dificulta a abordagem recopiladora e atualizadora da escola, a manutenção de uma cultura estável, a passividade do aluno na relação educativa e informativa.

Por último, interessa à educação, em sua articulação econômica com o desenvolvimento científico e tecnológico, a "auto-reprodução" da própria tecnologia. Este processo ocorre através de três estágios de inovação, e depende do "saber-usar" o conhecimento: A figura que se segue nomina os três estágios e define os seus ciclos:

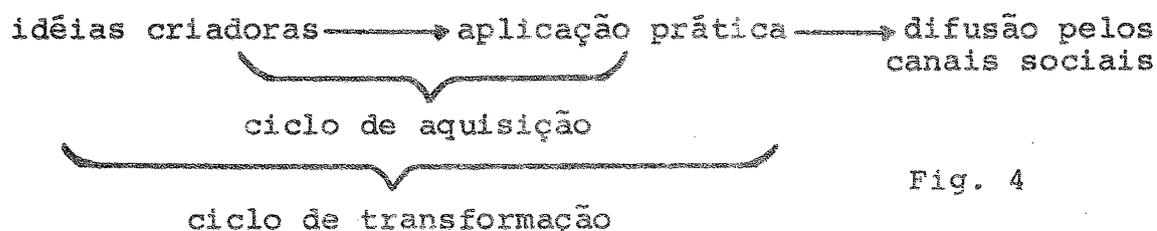


Fig. 4

O tempo entre o primeiro estágio (criação) e o segundo (aplicação) foi reduzido, na atualidade, de forma ra-

dical, assim como o tempo entre a aplicação e a difusão da utilidade tecnológica. Esse ritmo acelerado do ciclo global de inovação promove uma aceleração interna, relacionada à força psicológica, e outro de aceleração externa, relacionada aos fluxos das situações. A sobrevivência humana está na dependência da maior adaptabilidade do homem ao ritmo dessa aceleração, consideradas ambas as dimensões, e levando-se em conta que o conhecimento passa a atuar como uma das condições de transformação. A escola, como instituição inovadora, está longe de representar um papel objetivo, pois o seu esforço retrógrado ainda é mais insinuante, e o esforço convergente se limita às raias do consumo.

2.4. O Jogo Político. Um dos problemas fundamentais da vida coletiva é o que se refere à estrutura que regula a negociação entre participantes que procuram atuar um sobre o outro, mudando e se adaptando, nessa relação.

Para M. Crozier,

"el poder en sí no existe en la practica. La relación de poder se establece cuando las dos partes se integran, al menos temporalmente, em un conjunto organizado" 34

Mais adiante, o mesmo autor constrói a relação entre os problemas institucionais da inovação, e demonstra que

"la capacidad de innovación de una organización moderna depende ante todo de la existencia de reglas de juego que tiendan a recompensar las actividades cooperativas, constructivas y renovadoras, en lugar de favorecer las conductas de equilibrio, armonia y conservación. Estas reglas de juego son expresión del sistema de gobierno que las estructuras reales del poder engendran dentro de la organización. Esto significa que ninguna medida de democracia formal, ninguna obligación legal de participación, pueden

promover el surgimiento de un clima favorable a la innovación, la cual no puede depender sino de una transformación profunda del juego del poder en el seno del conjunto respectivo".<sup>35</sup>

O poder tem que ver, ainda, com a introdução de informática (a informação não é neutra: "la información es poder y a veces, durante un breve lapso, el instrumento esencial del poder"<sup>36</sup>) e com o problema da participação (consciente e racional: é preciso assumir os riscos da liberdade). A negociação implícita e/ou explícita, nas relações de poder são uma conquista difícil e manifestam o equilíbrio das organizações e da sua gestão cotidiana.

Ora, os modelos educativos vigentes são marginais, para não dizer reacionários, ao defrontamento entre as forças sociais em tensão. Na mais rentável das hipóteses políticas, os modelos educativos, sob a feição de "aparato ideológico do Estado", propiciam condições que compatibilizam a função formativa da escola com a construção do Estado Nacional pela

"tomada de controle do sistema educacional ou imposição de controles sobre ele, de modo a evitar a socialização de indivíduos em valores que sejam contrários ou competitivos com os valores do Estado Nacional".<sup>37</sup>

Mas a vocação institucional da educação precisa ser encarada dentro de uma visão mais aberta, pois

"la capacidad de acción de una sociedad, su posibilidad de plantearse problemas, descubrir soluciones y ponerlas en práctica, así como su aptitud para innovar, dependen fundamentalmente de su riqueza institucional. Formales o informales, las instituciones son los instrumentos de la cooperación humana." <sup>38</sup>

A escola que vivenciamos continua resistindo, através de todo seu aparelho pedagógico-burocrático, às críticas dos propositores da auto-gestão pedagógica.

O movimento dos sócio-psicanalistas denuncia, por sua vez, que "a criança contemporânea está isolada das realidades em 'escolas-fábricas de conhecimento' e as verdadeiras relações tradicionais entre a criança e o adulto são relações de força que se travam sob o signo de desigualdade"<sup>39</sup>.

Assoma-se, pois, a estrutura de poder, a crise dos modelos de vida, de relações e das ideologias. As restrições, os valores, as imagens e os códigos que regem o comportamento social dos homens são marcados, no presente, por uma instabilidade e ambiguidade que a escola instituída não consegue equacionar.

Mais indiretamente, as mudanças dos estatutos políticos, jurídicos e sociais, que expressam a estrutura de poder em uma determinada sociedade, reclamam a intervenção da escola na preparação da sua renovação, na exploração e na responsabilidade pelas consequências que possam advir sobre a vida dos grupos e dos indivíduos.

2.5. A extensão da informação. O desenvolvimento maciço dos meios de comunicação de massa - imprensa, rádio, televisão e cinema - promove, como já foi expressado neste capítulo, o fenômeno da redução planetária. De um lado, — o virtuoso —, o parentesco que se estabelece entre os homens nessa comunhão das contingências faz com que

"tout homme se trouve intéressé par l'autre, relié à l'autre, solidaire, qu'il le veuille ou non, de l'autre - à moins que n'interviennent des obstacles d'ordre politique à la propagation des nouvelles" 40.

Porém, P. Furter alerta sobre a ressonância dos media sobre as culturas, quando se refere à sua "vulgarização planetária" e aos possíveis desequilíbrios que pode acarretar, inclusive na área econômica, com a disseminação de padrões de consumo:

"o sentido de mundialidade, ao invés de ser uma busca comum de uma unidade a ser construída, através de experiências diversas e de verdades fragmentadas, tornar-se-á uma vulgarização banal de uma civilização sem caráter".

"Com o advento de uma 'cultura de massa' estamos vivendo um momento em que, através de quase toda a planeta, se derramam as mesmas imagens, os excitantes a despertar sonhos coletivos, os mesmos padrões vulgarizados", 41

A informação condiciona ainda, uma ambiguidade, tratada pelo autor referido, de "pluralismo do nosso mundo". Ao contrário do que se possa pensar, essa pluralidade se concretiza na coexistência omissa de diversas concepções de vida, muito longe do que se poderia pretender enquanto convivência assumida.

A capacitação para a crítica e para a escolha constituem alvo essencial de um processo formativo, mas a nossa escola tem muito pouco a testemunhar sobre a dimensão pluralista de sua própria organização.

2.6. A extensão do lazer. O tempo liberado a partir da revolução industrial tem um papel compensador na vida social.

H. Hanne<sup>42</sup> indica como a revolução industrial criou o contraste funcional entre as formas de ser do trabalho e do lazer, que seriam as seguintes: (i) relaxamento (compensação à fadiga); (ii) diversões (compensação à monotonia, ao aborrecimento, aos problemas do trabalho); e (iii) desenvolvimento da personalidade (compensação ao status alcançado pelo indivíduo em sua atividade profissional). Portanto, o tempo do lazer é o tempo natural, o tempo psicológico, onde o homem "se deixa ir consumindo" a seu gosto: seu valor é puramente subjetivo, mas o que se discute, hoje, é sobre qual seria o uso conveniente desta nova forma de dimensão do tempo, para o indivíduo e para a sociedade. Ainda que não se configure como fenômeno universal, já se pergunta: que papel assumiriam nossas escolas com relação ao conteúdo e ao sentido da comunicação, da reflexão e da expressão extensivas ao lazer?

2.7. O crescimento econômico. A chave do crescimento econômico, pelo qual os países desenvolvidos e os demais tanto se empenham, tem que ver com a fixação de aptidões para a inovação tecnológica, através do criar (pesquisar) e do propagar (difusão da inovação tecnológica). Este propósito significa, necessariamente, a mudança da natureza do trabalho, assim como as modalidades, da vida profissional, exigindo um processo de atualização e aperfeiçoamento constante por parte dos trabalhadores.

Tanto a manutenção do modelo econômico vigente, quanto a superação das contingências de dependência econômica requerem, da educação, um papel de instrumentação que favo-

reça a otimização dos recursos humanos disponíveis, e, principalmente, que estimule a emergência da capacidade de inovação.

Além disso, em se encarar que o crescimento econômico em escala mundial tem um caráter essencialmente predatório, pois que "la creación del valor en nuestra civilización engendra procesos no reversibles de desorganización del mundo físico" <sup>43</sup>, supõe-se que, à educação, se reserva um resíduo formativo crítico, tanto no que se refere à subsistência ecológica, quanto no que pode representar a difusão da inovação e a imitação tecnológica, como risco de uma política de consumo maciço e exótico, responsável pela sobrevivência da desigualdade qualitativa entre as nações reitoras e as civilizações periféricas.

2.8. Alienação cultural. A autonomização da cultura com relação à sociedade, através da incorporação - introjeção formal objetiva do simbólico exótico - é uma ocorrência nos contextos da dependência, mas tem natureza própria. As relações nessa base são caracterizadas pela hegemonia e pela deterioração dos termos de troca. Os limites do imperialismo cultural são muito fluídos, apresentando, mesmo, uma dimensão invisível na manipulação da opinião das massas e na sedução dos modelos educativos e da técnica.

O pretendido logro da identidade cultural não deve ser entendido, por outro lado, como uma expressão chauvinista, de isolacionismo cultural ou de xenofobia, mas como resultado do esforço pela legitimação cultural, obtida pela a-

valiação e renascimento da cultura nacional, através da restauração de um movimento de troca e de diálogo com todas as nações.<sup>44</sup>

D. Ribeiro, redefine a autonomia cultural em dois momentos: (i) enquanto auto-comando do próprio destino, no caso das entidades que exercem dominação; (ii) enquanto resultado da "diferença entre o poder de imposição da entidade dominadora e a limitação do poder de resistência à descaracterização étnica e cultural por parte dos contextos dominados"<sup>45</sup>,

A alienação cultural progride na medida em que a deculturação subsidia o processo de aculturação (cristalização do espúrio). Faz-se, aqui, e de novo, um apelo à ambiguidade criadora da instituição escolar, ao uso da crítica na intenção cultural, naquilo que pode concernir à direção divergente da educação, enquanto estratégia de apoio à mudança.

### 3 - O CONTEXTO VALORATIVO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

3.1. A viabilidade institucional. Não basta contestar o estado precário da instituição escolar. Aliás, essa consciência já está "generalizada" e oficializada nos pronunciamentos governamentais e nas intervenções reformistas. Também, não é suficiente, ou quiçá, seja até pernicioso, alimentar exercícios acadêmicos acerca da desburocratização da escola e da desescolarização da sociedade, num desalentador e radical abandono ao que é "institucional". Há que lembrar que a instituição é um dado inerente à cooperação social, com dimensões universais, particulares e singulares, de duração, con

tinuidade e realidade<sup>46</sup>, e o que determina a ambiguidade criadora é exatamente a tensão entre o social instituído e o social instituinte. As instituições tornam possível a ação inovadora, mas, "se acabam por embarçá-la ou impedi-la é porque não garantem senão uma solidariedade mecânica, é porque não asseguram mais uma regulação eficaz"<sup>47</sup>.

Illich, Baudelot-Establet, e Bourdieu-Passeron, arautos da desesperança escolar, proclamam a impotência e a fatalidade reprodutora da escola numa sociedade classista, ignorando a realidade instituinte. Mas, além deste limite, G. Snyders afirma, na despedida de sua obra:

"ou notre société et son école sont condamnées à la stagnation et bientôt à la regression, ou les forces progressistes seront capables de s'unir, de se rassembler - et de promouvoir sur le plan scolaires, plateforme commune de pensée et d'action, la laïcité du XX e siècle." 48

A promoção social coletiva pressupõe a existência de um laço - instituição - e este impõe que "em todos os momentos suas representações sejam discutidas em uma ação social que reconstrói a solidariedade em bases novas"<sup>49</sup>. Enquanto ato coletivo, o ato instituinte deixa de ser uma medida de profilaxia social, decidida e executada pelos que detêm o poder político oficial, para representar a própria continuidade histórica.<sup>50</sup>

A argumentação do "instituinte", por si só bastaria para justificar a condição da educação permanente. O rendimento institucional é, antes de tudo, um rendimento das relações culturais e do imaginário criador.<sup>51</sup>

A educação permanente significa, operacionalmente,

um recurso estratégico para alcançar esse rendimento.

3.2. Origem doutrinária da educação permanente. A educação permanente, enquanto proposta explícita, no nível internacional, tem suas origens na formulação de utopias apoiadas no valor redundante dos conceitos (i) antropológicos, como o da prematuridade do homem; (ii) sócio-econômicos, relacionados à obsolescência dos modelos de comportamento e funcionamento pelo ritmo acelerado de sua substituição (iii) e políticos, relacionados ao compromisso dos princípios da democratização<sup>52</sup>, além de outros conceitos, como, por exemplo, os que emanam dos princípios da impermanência, da transitoriedade, da novidade, do pluralismo das relações dos conteúdos dos estatutos das instituições, enquanto manifestações formais da vida social.

A faixa de adultos constitui a principal faixa da clientela que imbuíu as propostas embrionárias das utopias da educação permanente. Smith (Inglaterra 1919) introduz a noção de educação de adultos e A.B. Yakkle (1929) a consolidada como "life long education". Segue-lhes a França na difusão e estruturação da proposta de uma educação continuada.

Na década atual, a utopia se decodifica em situações planificáveis, e, mais recentemente, passa a constituir alvo de projeto e pesquisa. Isto quer dizer que, o modelo de planificação vem a ser uma estratégia sobre uma determinada matéria utópica, isto é, constitui a antecipação da racionalidade de um fenômeno que poderia ocorrer na realidade, e que se o estima como um possível mais perfeito. Nesse sentido, P. Furber indica, como concreto, o trabalho de B. Schwartz

e sua equipe, junto ao Conselho de Cooperação Cultural - do Conselho da Europa, a partir de 1970.<sup>53</sup>

No Brasil, a introdução da representação da educação permanente se deve à produção reflexiva de Pierre Further, a partir de meados da década de 60. Sua postura utópica se expandiu, em seguida, por alguns países da América Latina<sup>54</sup>. Anteriormente, o trabalho de Durmeval Trigueiro<sup>54</sup>, proporcionou a principal definição brasileira formada naquela década.

A partir de 1970, os representantes oficiais da alfabetização funcional para adultos passaram a proclamar o compromisso dos seus programas com uma proposta de educação permanente.<sup>56</sup>, sob ideais econômicos "desenvolvimentistas capitalistas".

3.3. A planificação da educação permanente e seus valores. Enquanto circunstância planificável, entende-se por "Educação permanente toda intervenção educacional, formal ou não, que favoreça a continuidade formativa e de desenvolvimento cultural do indivíduo e de sua coletividade, em face dos valores de igualdade de oportunidades, permanência de educação, orientação, auto-formação, co-gestão, compreensividade, mobilidade e pluralismo de contingências e recursos com vistas a uma direção divergente, isto é, volta da para a mudança, ou seja, comprometida com um futuro alternativo.

H. Janne<sup>57</sup> vincula as seguintes condições valorativas ao processo de educação permanente:

Igualdade de oportunidades. "O princípio de igualdade de oportunidades significa que toda inferioridade natural, econômica, social ou cultural, deve ser compensada — tanto quanto possível — pelo próprio sistema educativo". Para tal efeito, os elaboradores do projeto de Educação no Plano Europa 2000, propõem uma organização nova, que mobilize todas as dimensões reais da vida para constituírem recursos educativos ou formativos. A configuração de "distritos", as licenças legais para estudos, o suprimento financeiro, e os demais valores se entrecruzam para viabilizar a luta pela igualdade de oportunidades.

Esse ideal revolucionário ainda correrá o risco de uma discriminação, mesmo que a chamem de positiva, na montagem de estratégias prioritárias para as faixas ou regiões menos favorecidas.

Permanência da educação. "A educação deve integrar todas as perspectivas da vida global do indivíduo": a educação deve se tornar uma dimensão normal da vida individual — o homem deve ser educado para vivê-la como um componente de sua natureza social". Todavia, esta permanência não deve ser entendida como extensão da inculcação, pois que deverá ser gerada e concebida como opção cooperativa entre alunos e recursos.

Orientação e "guidance". O projeto de educação apresentado supõe, ainda, para efeito da continuidade formativa, o situar as individualidades em seu projeto de vida. Mas, se existe vantagem da orientação para o evitar fracassos, existe, por outro lado, o risco da limitação, da manipula-

ção social (orientação) e individual (guidance) pelos compromissos do uso que se fizer dessa circunstância.

Auto-formação. A auto-formação supõe, por sua vez, a substituição da estrutura escolar de "classes" por unidades, como base de u'a maior autonomia de aprendizagem, apoiada por um "desejo normal e generalizado de estudar". O eixo da ação pedagógica se concentra no desenvolvimento do aprender, do saber e do saber-usar.

Co-gestão. As soluções tipo "pedagogia da escolha" e corresponsabilidade decisória possibilitam a devolução à base (aos interessados diretos na aprendizagem) de um considerável poder de decisão. A mediação docente tem um novo peso e significado, face à margem de autonomia que pode ser desenvolvida nos programas educativos.

Caráter compreensivo. Aqui, o valor se refere à neutralização da discriminação racial, sexual, social e de nacionalidade, através de uma co-educação extensiva, e de uma feição estrutural que não separe (esvazie) de forma prévia, os currículos formativos.

Mobilidade dos estudos e dos estudantes. Esta mobilidade envolve facetas geográficas, materiais e curriculares, de tal forma que as estratégias de recursos, orientação e financiamento anulam o entrave que hoje é proporcionado pelo formalismo das equivalências, pela ociosidade dos recursos formativos, e pela carência de recursos econômicos.

A planificação da educação permanente vai implicar

então, na visualização das possibilidades das (i) instituições escolares convencionais, (ii) da educação extra-escolar e da (iii) educação difusa, sem submetê-la à estratificação de critérios escolares ou ao fatalismo da mediação e das instituições especializadas. Portanto, aqui rejeitamos a hipótese de que a educação permanente seja instrumento restritivo da sociedade capitalista<sup>58</sup> ou de que supõe a exclusão do sistema escolar convencional. Ao contrário, a educação permanente pressupõe o pluralismo das instituições e dentro delas. Um pluralismo não discriminatório, que represente a abertura de ofertas e de opções, um pluralismo que favorece a autonomia formativa, desde que corresponde de forma afirmativa a questão:

"... l'opérationnalization de l'éducation permanente vise-t-elle réellement à donner plus de pouvoir aux éduqués sur leur formation et surtout sur l'utilisation ultérieure de cette formation dans la maîtrise de leur destinée et de leur environnement?"<sup>59</sup>

O sentido de autonomia implícita à educação permanente se apoia, pois, na expectativa de se poder promover a "prática individual e coletiva da auto- formação". Esse sentido poderá se opor a outras doutrinas, a outras correntes ou a outras intenções acerca da educação permanente, porque ela não se constitui numa doutrina unitária. Não existe um protótipo universal de educação permanente. Existe estratégias e objetivos que, num determinado momento, podem ser até mutuamente exclusivos, dependendo das escolhas políticas fundamentais globais que os incluem.

A educação permanente implica, sobretudo, na minimização das limitações circunstanciais vividas até aqui, com efeitos de extensão do direito de auto-determinação, de par

participação nas organizações e de orientação para uma "direção desejável" de ritmo de evolução e de nível tecnológico.

Schwartz estabelece as condições de inovação dos sistemas educacionais, para generalização da educação permanente:

- "a) aucune réforme n'a de chance de se développer si elle ne s'inscrit pas dans une réforme globale;
- b) aucune réforme n'a de chance de se développer si elle ne s'appuie pas sur ceux-là mêmes qui l'appliqueront;
- c) une réforme doit s'accompagner d'une certaine démonopolisation de la formation;
- d) la formation continue ne doit pas servir d'alibi au système éducatif pour ne pas remplir ses fonctions et il en est de même pour l'action culturelle;
- e) l'éducation permanente en tant que telle est une formation au changement ne peut pas ne pas avoir des répercussions sur les structures;
- f) toute remise en cause doit s'appuyer sur une évaluation;
- g) il y a un équilibre à trouver entre les principes de l'éducation permanente et une récupération à des fins politiques". 60

Pelos requisitos acima descritos, resume-se, que a educação permanente deve atender, além da racionalização e do desenvolvimento profissional, à progressiva elevação do nível de vida e à crescente tomada a seu cargo, pela sociedade, da satisfação das necessidades individuais da educação.

#### 3.4. Os eixos da educação permanente

Em 1973, o Centro para a Pesquisa e a Inovação do Ensino (CERI) da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), que desenvolve programas para a melho

ria e a inovação do ensino em todos os níveis, particularmente voltado para os programas educacionais destinados aos grupos desfavorecidos, apresentou estudo sobre os "eixos principais de ação" que inspiram as políticas atuais europeias<sup>61</sup>, os quais seriam:

- a) Eixo iterativo: aqui, a educação se desenvolve por um processo de parcelamento ordenado e sucessivo de segmentos de estudos intensivos, separados pelo exercício profissional. Corresponde a suspensões temporárias que permitem a formação modular individualizada, sem duração fixa. O Certificado de Aptidão Profissional - CAP - constitui um exemplo de medida que favorece a educação iterativa pela formação por unidades. Entre as vantagens operacionais, ressalta-se a facilitação da mobilidade e distribuição espacial dos estudantes.
- b) Eixo recorrente: a educação recorrente desenvolve o retorno regular da prática à teoria e à reflexão. É o complemento da iteratividade. Esta aproximação entre a educação e o projeto de vida através de um sistema de alternância, gera a oportunidade do aprofundamento profissional e da renovação institucional, pela re-alimentação na e pela prática. Admite-se que a clientela da educação recorrente pode evidenciar um feitiço mais engajado, isto é, mais consciente de suas necessidades, mais envolvido. Ainda, estima-se que a educação recorrente multiplica as possibilidades

de correção progressiva das desigualdades oriundas do perfil escolar daqueles que tiveram retardadas as suas oportunidades de estudo.

- c) Eixo moratório. a educação moratória está ligada às estratégias que articulam as saídas do sistema educacional com as entradas na vida ativa, através da instituição de períodos obrigatórios de atividade profissional durante os estudos. Estas estratégias dependem de um mecanismo de articulação da orientação educacional com a orientação profissional. A escolha profissional se apoia sobre o contexto da prática, temporária, prevista como recurso de consolidação ou refutação de motivações emergidas das atividades de estudo. A educação moratória tem um componente de seleção profissional flexível, e, por isso mesmo, é capaz, de, combinada à educação recorrente, subsidiar a regulação do mercado de trabalho, pela reintegração da mão-de-obra.

### 3.5. Os objetivos da auto-didaxia, segundo Piérre Furter

Em se considerando que a educação permanente engloba todas as possíveis circunstâncias educativas (escolar, extra-escolar e difusa) tem-se que a "auto-didaxia" passa a ser a atividade individual e/ou grupal de sustentação da qualidade da formação que ele possa alcançar durante a sua existência.

Para Piérre Furter<sup>62</sup> a auto-didaxia vem a ser a ati

vidade de um sujeito que aprofunda a sua experiência pessoal e sua vida social a fim de ser mais participante, donde três objetivos maiores:

1. a capacidade do sujeito de estabelecer um diagnóstico de sua situação em função de suas aspirações, de suas necessidades e de suas exigências:  
AUTO-AVALIAÇÃO;
2. a capacidade do sujeito de encontrar os instrumentos e os métodos para multiplicar seus meios de "aprender a aprender": AUTO-FORMAÇÃO;
3. o fortalecimento da autonomia do sujeito e de capacidade de escolher livremente os domínios de aprofundamento, de maneira a lhe permitir gerar o processo de formação com plena responsabilidade: AUTO-GESTÃO DA FORMAÇÃO.

### 3.6. A decodificação normativa da educação permanente.

No presente estudo, esta seleção central de opções valorativas visa instruir a chave heurística que vai favorecer a exploração posterior das tendências da concepção política do ensino supletivo no Brasil.

Assim, toma sentido a afirmação de que

"nem a educação democrática, nem qualquer outra se realiza apenas derrubando exigências e padrões, mas ao contrário, criando seus próprios padrões e exigências", 63

Na seleção de opções valorativas, tomamos como base o trabalho do Conselho de Cooperação Cultural Européia (CCC),

o qual relaciona critérios propostos para a seleção de experiências que representem a prática de um ou mais princípios essenciais da educação permanente.<sup>64</sup>

Passam a ser considerados, então, os seguintes princípios:

1. Desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, através de:
  - 1.1. organização da continuidade-descontinuidade no sistema de formação por meio de garantias legais (congê-education);
  - 1.2. integração vertical e horizontal do sistema de formação (temporalidade);
  - 1.3. liberação das restrições de tempo e espaço na formação;
  - 1.4. organização de um sistema de aconselhamento, orientação e assistência contínua;
  - 1.5. análise das necessidades de formação;
2. Aprendizagem do saber, do saber-fazer e do saber-usar e desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de um pensamento estruturado, particularmente através de:
  - 2.1. liberação do ritmo próprio de aprendizagem ou progresso individual;
  - 2.2. desenvolvimento da "ação", ou substituição da aprendizagem dos conhecimentos isolados por tarefas a cumprir;

- 2.3. substituição do enciclopedismo pelo aprofundamento de domínios limitados, mas multidisciplinares;
  - 2.4. desenvolvimento da reflexão crítica e científica;
3. Desenvolvimento dos dons, da afetividade e da criatividade, através de:
    - 3.1. favorecimento da escolha individual;
    - 3.2. desenvolvimento da motivação no decorrer da ação;
    - 3.3. exploração do envolvimento;
    - 3.4. desenvolvimento do aprofundamento;
    - 3.5. desenvolvimento do trabalho independente;
4. Desenvolvimento da igualdade de oportunidades, através de:
    - 4.1. extensão da educação pré-escolar e desenvolvimento de centros infantís e de todo o sistema escola;
    - 4.2. atendimento ao ritmo próprio individual;
    - 4.3. desenvolvimento de uma pedagogia de apoio que evite a reduplicação na escola;
    - 4.4. retardamento da orientação escolar definitiva;
    - 4.5. facilitação da "reorientação".
5. Desenvolvimento da autonomia e da participação, através de:
    - 5.1. liberação máxima de escolha de conteúdos pelo indivíduo;

- 5.2. liberação da escolha da organização, dos métodos e do ritmo, pelo indivíduo;
  - 5.3. desenvolvimento da auto-avaliação, paralelamente ao controle contínuo;
  - 5.4. desenvolvimento de tudo o que pode facilitar a compreensão do envolvimento.
6. Desenvolvimento do desejo e da capacidade de:
- 6.1. aperfeiçoamento e persistência;
  - 6.2. autonomia;
  - 6.3. realização da síntese vida-estudo-trabalho;
  - 6.4. realização da interação entre as instituições educacionais, escolares e peri-escolares (cidade educativa);
  - 6.5. desenvolvimento das possibilidades da educação recorrente.
7. Desenvolvimento da sociabilidade, através de:
- 7.1. educação à comunicação;
  - 7.2. aprendizagem do trabalho com os outros;
  - 7.3. formação à habilidade de manipulação da informação.
8. Preparo dos indivíduos para a vida profissional, sem estabelecer restrição exclusiva com as necessidades da economia, através de:
- 8.1. diversificação da oferta de formação profissional aberta a todos os níveis de formação geral;
  - 8.2. organização da orientação (informação profissional constante, participação de pais e alunos nas decisões, estruturas educacionais "transparentes");

- 8.3. desenvolvimento da autonomia do aluno ou da capacidade de se situar;
  - 8.4. modularização da aprendizagem, dos graus e dos diplomas;
  - 8.5. reorientação constante.
9. Avaliação permanente do sistema educacional, através da:
- 9.1. institucionalização da avaliação do sistema e não somente da avaliação do aluno;
  - 9.2. participação de todos na definição da escola ou do programa educativo (objetivos, meios, coerência interna) e de sua re-alimentação, sobretudo;
  - 9.3. solicitação de formas escolares e extra-escolares de modo a esgotar "toda a potencialidade da escola e da sociedade, que serve de base à praxis humana em toda a sua extensão"... "num processo bipolar de modo que a escola realize toda a sua possibilidade de educar-se a si mesma", donde "a escola estimula e orienta a capacidade de auto-educação da sociedade".<sup>65</sup>
10. Consideração das mudanças necessárias ao nível da organização social, o que passa a implicar numa dimensão política da educação permanente que visa a promoção social coletiva.

#### 4 - AS DECISÕES EDUCACIONAIS OU A EXPRESSÃO POLÍTICA COMO SALDO DO CONFLITO INTERATIVO

A explicação do funcionamento dos sistemas escolares se apóia em técnicas variadas, conforme o questionamento que se lhes defere. O questionamento da política educacional refere-se a uma abordagem macroscópica, que detecta a direção, a perspectiva (por que é assim? como funciona? - qual a relação de causalidade da educação com o contexto social?) do conjunto de intervenções educacionais que instrumentam a socialização formal e informal, considerando-se como ponto de partida, que a educação é um ramo da política, pois "todo projeto educativo é um projeto político", desde que:

"En una sociedad avanzada, la transmisión cultural tiene lugar a través de la socialización informal y del organo especializado del sistema educativo. La política educacional es una crítica implícita o explícita a la sociedad, una propuesta de cambio. Cualquiera de estas propuestas implica un criterio, - una pauta, para nuestra crítica a la sociedad tal como se da, o en terminos sociológicos, un valor. La política educacional representa la interacción entre este valor y nuestro juicio respecto de la situación existente (tanto en el campo de la educación formal como en el de la socialización informal".<sup>66</sup>

O mesmo autor, ressalta, contudo, que este ponto de partida não faz justiça à complexidade do conflito interativo dos grupos ou das forças que determinam a política.

A dialética dos grupos é detectada no processo de formulação das decisões educacionais, passível de ser estudado através da matéria legal ou doutrinária que prescreve o funcionamento global do sistema educacional, em relação às diferentes expectativas que alimentam o conflito intera

tivo: as tradições, as expectativas institucionais da comunidade, dos pais, dos professores, das classes, enfim, e as idealizações universalizadas.

A avaliação da validade das decisões é, por sua vez, problema evidenciado pela manifestação dos atritos administrativos ou mesmo pelos resultados educativos que suscitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PARTE I

## Referências bibliográficas (I Parte)

1. BRASIL. MEC-CNPq. *Catálogo do Banco de Teses*. Brasília, Volumes I e II.
2. TOFFLER, Alvin. *O choque do futuro*. São Paulo, Artenova, 1972.
3. Educador suíço, autor de *Educação e reflexão*, *Educação e vida*, *La vie morale de l'adolescent*, *Dialética da esperança*, *Educação permanente e desenvolvimento cultural*, *L'imagination creatrice*, *la violence et le changement social*, *Le planificateur et l'éducation permanente*, *L'Amérique utopique*.
4. LANDSHEERE, Gilbert. *Educación Comparada y dinamica cultural*. In MARQUEZ, A.D. *Educación comparada -teoria y metodologia*. Buenos Aires, El Ateneo, 1972. p.30.
5. Id. *ibid.* p.24.
6. MEAD, Margaret. apud ROLIM, L.C. *Desescolarización, una idea o una realidad? Educación Hoy*. Colombia, (18) nov/dez-73. p.3-15.
7. LANDSHEERE. G. *Op. cit.*
8. Id. *ibid.*
9. MEAD, M. *Op. cit.*
10. LANDSHEERE, G. *Op. cit.*
11. RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1970. p.49.
12. Id. *ibid.* p.39.
13. SNYDERS, Georges. *École, classe et lutte des classes*. Paris, PUF, 1976 p. 292.
14. Id. *ibid.* p.18.
15. COMBESSI, apud SNYDERS, G. *Op. cit.* p.19.
16. ANYDERS, G. *Op. cit.* p.20.
17. "Mais le terrible limite d'Illich est qu'il interdit à l'école d'opérer cette mutation qu'il en réclame; et cela parce que le scolaire lui même, il ne voit pas les éléments de renouveau qui sont déjà effective<sup>ment</sup> à l'oeuvre - et hors du scolaire, il discerne moins les forces capables de conduire à une révolution de notre société et de sa pédagogie." SNYDERS, G. *Op. cit.* p. 116.
18. Id. *ibid.* p. 21.
19. Id. *ibid.* p. 22.

20. Id. *ibid.* p.24.
21. Id. *ibid.* p.25.
22. Id. *ibid.* p.26.
23. Editorial. *Tempo brasileiro-revista de cultura*. Rio de Janeiro, *Tempo brasileiro*, IV (8), fev/76. p.4,5.
24. Id. *ibid.* p.5
25. CACERES, apud SCHWARTZ, Bertrand. *A educação amanhã*. Petrópolis, *Vozes*, 1976. p.212.
26. FURTER, Piërre. A formação do homem inacabado-ensaio de andragogia. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Vol. 60 (134). p. 121.abr/jun /74.
27. TRIGUEIRO MENDES, Dumerval. Fenomenologia do processo educativo. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Vol. 60 (134) p. 150. abr/jun/74.
28. O'NEILL, William. Existencialismo e educação. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Vol. 60 (134) p. 174 e segs. abr/jun/74.
29. RODRIGUEZ, Charlette. L'éducation permanente. *Documentation pédagogique*. *Bulletin du Bureau International d'Éducation*. Paris, (185), p. 9. 4º trim/72.
30. TOFFLER, A. *Op. cit.* p.10.
31. LENGRAND, Paul. *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, UNESCO 1970, p.13.
32. RODRIGUEZ, C. *Op. cit.* p.12.
33. MOLLO, Suzanne. *L'école dans la société*. Paris, Dunod, 1969. p.201.
34. CROZIER, Michel. *La sociedad bloqueada*. Buenos Aires, Amorrortu , 1970. p.32.
35. Id. *ibid.* p.47.
36. Id. *ibid.* p.55.
37. BARROS, Alexandre S.C. A formação das elites e a continuação da construção do Estado Nacional Brasileiro. In *Dados*. Instituto Univer<sup>s</sup>itário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, (15) p.-101-22, 1977.
38. CROZIER, M. *Op. cit.* p.185.
39. MENDELL, Gérard. *Para descolonizar a criança*. Lisboa, Dom Quixote,- 1973. p.23-7.

40. LENGRAND, P. Op. cit. p.19.
41. FURTER, Pièrre. *Educação e vida*. Petrópolis, Vozes, 1966. p.18.
42. JANNE, Henri. Moral de trabajo y moral de ocio: un nuevo tipo humano en perspectiva. IN *La civilización del ocio*. Madrid, Guadarrama, 1968. p.30.
43. FURTADO, Celso. *El mito del desarrollo económico y el futuro del tercer mundo*. Buenos Aires, Periferia, 1974. p.21.
44. GALTING, Johan. *Le monde diplomatique*. Paris, Le Monde, Mar/77. p.33.
45. RIBEIRO, D. Op.cit. p.43.
46. LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis, Vozes, 1975. p.171.
47. Id. ibid. p. 106.
48. SNYDERS, G. Op. cit. p. 379.
49. LOURAU, R. Op. cit. p. 106.
50. Id. ibid. p. 171.
51. Id. ibid. p. 169.
52. FURTER, Pièrre. *Le planificateur et l'éducation permanente*. Paris, UNESCO-Institut International de Planification de l'Éducation, 1977.
53. Id. ibid. p. 21.
54. Em especial atuou na Venezuela, tendo participado do Simpósio sobre Educação permanente e desenvolvimento nacional, julho/68.
- Ver "Um novo mundo, uma nova educação", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Vol 51 (113), p.9-18, jan/mar/69.
57. JANNE, Henri. In SCHWARTZ, Bertrand. *A educação amanhã*. Petrópolis, Vozes, 1976. p. 17-29.
58. ILLICH, I. apud FURTER, P. Op. cit.
59. FURTER, P. Op. cit. p.17.
60. Id. ibid. p.44.
61. Id. ibid. p.47 e segs.
62. FURTER, Pièrre. *L'Amérique utopique - essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Mim. 1977-8. p.116.
63. TRIGUEIRO MENDES, D. Op. cit. p.13.
64. FURTER, P. *Le planificateur...* Op. cit. p.63 e segs.
65. TRIGUEIRO MENDES, D. Op. cit. p.15.
66. STENHOUSE, Lawrence A. Las decisiones educativas como unidades de estudio en una educación explicativa. In MARQUEZ, A. Op. cit. p.291-2.

DESENVOLVIMENTO

- Realidade do ES

## II - A REALIDADE

A partir de 1971, por injunção da Lei 5692/71, que fixou as diretrizes e bases do ensino de I e II graus, o ensino supletivo passou a ser alvo de nova delimitação doutrinária e, por conseguinte, de investidas renovadoras no que concerne à sua política e administração. Assim, cabe, aqui, restabelecer este processo, ainda em consolidação. Esta intenção nos compele a resumir os aspectos relacionados ao posicionamento do ensino supletivo no contexto da educação brasileira (inferência histórica, proporção e potencialidade, esboço tipológico da proposta vigente), ao quadro institucional que o ampara (composição política e qualidade dos programas e arcabouço legal) e ao rendimento político, tanto a nível nacional (estratégia nacional de ensino supletivo) quanto a nível estadual (implementação normativa).

## 1 - O ENSINO SUPLETIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1. Inferência histórica: até que ponto a proposta atual do Ensino Supletivo corresponde à "continuidade e coe[r]ência histórico-cultural da educação brasileira", sugerida por V. Chagas?<sup>67</sup>

A evolução da educação brasileira, através da instituição escola, é um repente de rupturas ideológicas, nem sempre explicitadas, mas que nos oferece uma visão de sucessivos esforços de reconstrução, isolados e neutralizados pelo próprio efeito da inércia que a domina.

O Ensino Supletivo, em seu sentido de oposição ao conceito de "ensino regular", transcende-o historicamente.- A explicação dessa afirmação se torna acessível se considerarmos que, após a derrocada do sistema educacional colonial jesuíta (1759), cujo sistema cobria, com exclusividade, o ensino público, a educação brasileira seguiu um rumo sem contexto global estruturado.

Isso não quer dizer, porém, que tenha ocorrido ausência de intenção da sociedade política. O que queremos ressaltar é que a operacionalização da ordem relativa do sistema educacional teve um rendimento limitado à textura social de todas as épocas e que foi sempre efetivada (esta ordem) pela consolidação de atos fragmentados. O empenho integrador das estruturas educacionais - a sistematização - através da ação planejadora, nas sociedades complexas, constituiu processo de menos de quatro décadas.

Essa ordem relativa do sistema escolar se pautou, no passado, em conceitos subjacentes de liberdade dos estudos, de controle de resultados fora do processo, de centra-

lização mediante reconhecimento por equiparação, sobre uma estrutura simplificada de ensino secundário e ensino superior. A multiplicação de "cadeiras de humanidades" por todas as vilas e cidades, a partir da intervenção Pombalina, substituiu a criação de escolas primárias. Essa feição da expansão do ensino secundário é descrita por Rocha Pombo:

"É curioso que, lutando os governadores com sérias dificuldades para arranjar alumnos para essas aulas avulsas, tomaram elles a deliberação de recrutá-los. Era obrigatória a inscrição e fazia-se, pois, necessário tornar também obrigatória a frequência; variavam muito os processos para ser isso conseguido; assim em edital de 2 de outubro de 1771, o governador de São Paulo ordenou que, em cumprimento do bando lançado no dia 20 do mez anterior, todos os estudantes e pessoas conhecidamente curiosas se alistassem na aula que se havia de abrir para ensino de geometria. Aquelles que, infringindo o determinado nesse edital, se não apresentassem a se alistar perante o revm. padre mestre frei José do Amor Divino Duque applicar-se-ia a pena de sentar praça de soldado" 68

Até 1930, a escola secundária constituiu oferta única de ensino que preparava o ingresso nos cursos superiores<sup>69</sup>. Inclusive, foi o extraordinário desenvolvimento do ensino secundário particular em quase todas as províncias, e, sobretudo, nas capitais, que deu impulso ao ensino superior profissional<sup>70</sup>.

O endosso da passagem do ensino secundário para o superior era atribuído à realização de Exame Preparatório - sob a forma de Exame de Estado - visando apurar o conhecimento de determinadas matérias. Enquanto exame de "saída" do ensino secundário, era, ao mesmo tempo, condição de "entrada" do ensino superior.

Em 1901, Epitácio Pessoa tentou recuperar o sentido dos Exames Preparatórios em termos de se apurar não mais os conteúdos nominais estanques, mas a "madureza global do alu

no", normatizando, inclusive, a administração de ditos exames a clientelas matriculadas e não matriculadas.

Portanto, a antiga escola regular poderia ser identificada com a própria função de suplência: os estudos eram livres; o ensino elementar só passou a constituir matéria oficial após a promulgação da Constituição do Império; o tempo escolar foi abreviado, em 1827, pela adoção do "docendo discitur" - ensino mútuo - método que favorecia a criança aprender por si mesmo, isto é, a desenvolver gradualmente o raciocínio, a argumentação e o questionamento, através as lições trocadas entre seus companheiros, sob a direção do mestre; a frequência às escolas era diminuta e irregular; e, ainda, até a criação do Colégio Pedro II, pode-se afirmar que não havia um plano geral de organização do ensino secundário; a avaliação se mantinha fora do processo de aprendizagem, através a realização dos Exames Preparatórios (essa avaliação foi facilitada (sic) pela propagação dos "pontos" - pequenos livros especiais com o resumo das matérias, sob a forma de questões, para efeito de exames - introduzidos por Eusébio de Queiroz, quando inspetor geral da Instrução Primária e Secundária, em meados do século XIX)<sup>71</sup>. A esses momentos se atribui o caráter ortodoxo de supletividade escolar do ensino brasileiro.

A crítica aos Exames Preparatórios já vem de 1920, atribuídas ao então Ministro do Interior, Dr. Alfredo Pinto, que os denunciou em seu "Relatório", e sugeriu a substituição de tal sistema de exames de preparatórios "por outro de rigorosa seriação por meio de uma divisão racional em grupos de disciplinas", como se esta solução organizacional pudesse dar consistência típica ao ensino secundário.<sup>72</sup>

Dentre as reformas incluídas na etapa histórica introduzida pela Revolução de 1930, no Brasil, situa-se o projeto educacional frente às novas exigências quantitativas e qualitativas de um recém acelerado processo capitalista e de mobilização das massas. A influência norte-americana se faz sentir na sugerência das propostas metodológicas para as escolas<sup>73</sup>, dentro do mimetismo que é usual em processos sociais de atualização histórica. A Reforma Francisco Campos (1931) forneceu indicações de solução serial para o ensino: estabelecem-se critérios pretensamente orgânicos e metódicos de ordenação dos conteúdos escolares, assomados à imposição de frequência. A transferência do controle dos resultados da aprendizagem para dentro do processo dão margem a uma dimensão de descentralização escolar. Todavia, por contingências várias - insuficiência da oferta escolar pública, impossibilidade de frequência da clientela e o novo perfil sócio-econômico do País - manteve-se, em condição paralela, a avaliação dos resultados da aprendizagem fora do processo, sob a forma, ainda, de exames preparatórios e/ou de madureza, a fim de ceder às pressões da massa e reajustar as classes sociais em ascensão aos níveis escolares de certificação. É a que nos reporta os artigos 100 e 101 do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências:

"Art. 100 - Enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer e prestar exame de habilitação na 3ª série e, em épocas posteriores, sucessivamente, os de habilitação na 4ª e na 5ª séries do curso fundamental ao candidato que apresentar os seguintes documentos:

I - certidão, provando a idade mínima de 18 anos pa

ra a inscrição nos exames da 3a. série;  
II - e, para a inscrição nos exames da 4a. ou da 5ª série, certificado de habilitação na série precedente, obtido nos termos deste artigo e de seus parágrafos.

§ 1º - Os exames de que trata este artigo, deverão ser requeridos na segunda quinzena de janeiro e serão prestados em fevereiro no Colégio Pedro II e em estabelecimentos de ensino secundário.

§ 2º - Os exames versarão sobre toda a matéria constante dos programas expedidos para o ensino secundário e relativos às três primeiras séries, para a habilitação na 3ª série, e às duas últimas, respectivamente, para a habilitação na 4a. série e na 5a. série do curso fundamental.

§ 3º - Os exames constarão para cada disciplina, de prova escrita oral ou prático-oral, conforme a natureza da disciplina, salvo o de Desenho, que constará de uma prova gráfica.

§ 4º - Serão nulos os exames prestados pelo mesmo candidato, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino, ficando ainda o infrator deste dispositivo sujeito à penalidade de não poder inscrever-se em exames na época imediata.

§ 5º - A constituição das bancas examinadoras, o arrolamento das provas escritas, o seu julgamento e o das provas orais ou prático-orais obedecerão, no que lhes fôr aplicável, ao disposto nos arts. 38, 39 e 40 deste decreto.

§ 6º - Na constituição das bancas examinadoras não poderão figurar professores que mantenham cursos ou exerçam atividade didática em estabelecimentos de ensino não oficiais, sendo nulos em qualquer tempo os exames prestados com infração deste dispositivo.

§ 7º - Será considerado aprovado o candidato que obtiver, além da nota trinta, no mínimo, na prova gráfica de Desenho e como média aritmética das notas da prova escrita e da prova oral, ou prático-oral, em cada uma das demais disciplinas, média aritmética igual ou superior a cinquenta no conjunto das disciplinas.

§ 8º - Ao candidato inabilitado nos exames de qualquer série será permitido, na época seguinte, renovar mais uma vez inscrição nos exames da série em que não lograra aprovação.

§ 9º - Os candidatos aprovados na 5a. série, para a matrícula nos institutos de ensino superior, ficarão obrigados à frequência e às demais exigências estabelecidas para o curso complementar respectivo.

Art. 101 - Será igualmente facultado requerer e prestar exames de habilitação nos termos do artigo anterior e seus parágrafos, excluída, entretanto, a exigência da idade mínima, ao candidato que apresentar os seguintes documentos:

I - certificado de conclusão do Curso Fundamental de Instituto ou Conservatório de Música, oficial ou oficialmente reconhecido de habilitação na série anterior obtido nos termos deste artigo, para a inscrição nos exames da 4a. ou da 5a. série;

II - recibo de pagamento das taxas de exames".

Essa insuficiência confessada da rede escolar é fato constante em toda a história educacional brasileira, e a explosão da demanda não poderia promover outro efeito senão o estrangulamento irreversível de uma estrutura escolar seletiva. Passou-se, então, necessariamente, a disciplinar esse mecanismo paralelo de nivelamento, constituído pelos exames de madureza em sua função supletiva. Em 1942, no seu Capítulo XV, dirigindo os artigos 91, 92 e 93 ao "estudo secundário dos maiores de 17 anos":

"... Artigo 91: Aos maiores de dezessete anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginasial, em consequência dos estudos realizados particularmente sem a observação do regime escolar exigido por esta lei.

Artigo 92: Os candidatos aos exames de licença ginasial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimentos de ensino secundário federal ou equiparado.

Parágrafo único: Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginasial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.

Artigo 93: O certificado de licença ginasial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginasial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo".

Os exames de licença, prescritos na Reforma Capane-ma, correspondiam aos exames de madureza, ou exames de Estado, posteriores ao ciclo ginasial e se prendiam à circunscrição das escolas oficiais designadas por ato do Presidente da República.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948) retomou a matéria, alvo, desde aquela época de ingerência de "facilidades", retificando o controle dos resultados da aprendizagem fora do processo pela "madureza", mas omitindo, entretanto, a condição, oficial ou privada, das instituições promotoras dos exames e expedidoras de certificados. Ficaram, também, redefinidos, os critérios etários relacionados aos ciclos, assim como o prazo de conclusão, na sua redação final (Lei 4024/61, de 20 de dezembro de 1961):

"... Artigo 99: Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de ma dureza em dois anos, no mínimo, e três no máximo, após estudos realizados sem observância e de regime escolar.

Parágrafo único: nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos".

No mais, nada se explicita, de forma específica, nos principais documentos legais, com relação à educação de adultos. A matéria legal, até aqui, apenas resvala na idéia dos cursos noturnos.

Todavia, a difusão do ensino elementar, ou primário, dá vasão à educação de adultos, sob essa forma de oferta noturna, e mais tarde, passa a constituir os conhecidos programas de alfabetização e de educação de base. Não alcançou, porém, de maneira uniforme e total, o valor de uma educação popular lato-senso, extensiva e anti-discriminatória. Muito pelo contrário, ela recrudescer progressivamente, à medida do incremento de complexidade restritiva de seus novos endereços: a qualificação da mão-de-obra industrial e o nivelamento formal ao ensino regular, não representando nada mais

do que uma panacéia para garantir o equilíbrio da pobreza do sistema escolar convencional.

Mas é interessante realçar os motivos políticos que condicionaram a oscilação de sua feição e conteúdo, à margem do sistema escolar convencional.

A determinação da criação dos cursos noturnos remonta à metade do século XIX, através do Regulamento de 1854, que instruiu a expansão do "ensino elementar para adultos em cada uma das escolas públicas de instrução primária do primeiro grau de Corte, compreendendo as matérias lecionadas nessas escolas."<sup>74</sup>

Posteriormente (dez anos mais tarde), as iniciativas provinciais se fizeram notar, tanto através dos particulares como da administração provincial.

De lá para cá, as intenções que animaram as intervenções sobre a educação de adultos se justificaram progressivamente, pelas exigências de instrumentar a emancipação dos escravos, de adaptar os costumes do homem do povo, de qualificar a mão-de-obra, de abalisar o eleitor, de dar continuação de formação e aperfeiçoamento profissional, de favorecer a ideologização e democratização cultural e de promover o desenvolvimento comunitário, principalmente na zona rural.

Em 1879, destaca-se a escola noturna para adultos, mantida pela Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias, cuja frequência, no 1º semestre daquele ano, atinge 50 alunos.

A base da existência das escolas noturnas para adul

tos ainda não sofria a pressão sistemática de uma demanda por educação, e sua extinção, na maioria das vezes, deveu-se, mesmo, pela ausência de frequência. Por isso, apenas sobreviveram as escolas das capitais, e as mantidas pelas sociedades particulares orientadas para a qualificação da mão-de-obra, além das adstritas às casas de detenção.

No passado, a experiência mais insinuante é a do Distrito Federal, na década de 30, da qual se destaca, a criação dos cursos de continuação (artes e ofícios para ingressantes), cursos de aperfeiçoamento (para os que já tivessem profissão definida) e cursos de oportunidades,

"organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento, funcionando em horário noturno, sem limites de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação de matérias, com duração variável, e cuja natureza dependia das solicitações e interesses dos candidatos". 75

A expansão desses cursos suscitou uma redefinição em termos de "cursos básicos", "cursos de informação" e "cursos especializados", e a instalação de um controle pedagógico sistemático, com orientação vocacional, avaliação de rendimento e testes seletivos para constituição de classes. A importância da experiência do Distrito Federal está na carga ideológica que lhe deu sentido.

A educação de adultos foi definida como categoria de ensino supletivo por ocasião do Convênio Estatístico de 1931, passando, portanto, a ser distinguida do ensino elementar comum o que lhe serviu de algum estímulo.

Os impactos sobre a educação de adultos sucederam-se alternadamente, pela iniciativa do governo, ou pela ini-

ciativa de particulares. Um dos momentos mais típicos para a educação de adultos no Brasil coincidiu com a anunciada redemocratização durante o Estado Novo e com o desenvolvimento das relações capitalistas, que,

"gera estímulos de um lado, e particularmente de início, mas depois apresenta deformações e cria servidões, no domínio da cultura".<sup>76</sup>

Nesse sentido, a erradicação do analfabetismo passa a ser uma das exigências do capitalismo, ao lado da

"necessidade de fornecer conhecimentos a camadas mais numerosas, pois o mercado de trabalho dito qualificado e de trabalho intelectual amplia-se a cada passo".<sup>77</sup>

Os programas de educação de adultos que emergiram para o eixo da difusão cultural (cursos de extensão, centros de debates, agremiações esportivas, bibliotecas, teatro, auditórios e diversões públicas e os de interesse ruralista) mantiveram-se em ritmo intensivo, principalmente durante o período final do Estado Novo.

Em 1943, nova valorização da arte e da cultura popular, ao lado da tecnificação da mão-de-obra, dá consequência a uma realimentação da educação de adultos.

Por fim, na transição da década de 60, a educação de adultos recebe novo tratamento ideológico e se expande debaixo de idéias nacionalistas. Mantém-se o empenho da luta contra o analfabetismo e as campanhas se desenvolvem e se multiplicam até a sua extinção oficial, em 1963, conforme o quadro-resumo que se segue:

Quadro I - Campanhas nacionais de educação de adultos até 1963.

Campanha	Sigla	Sobrevida	Função / Organização	Iniciativa/controlê
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	CEAA	1947-1963	preparo de maõ-de-obra alfabetização da comunidade rural, educação para a democracia; atendimento ao apelo da UNESCO para a educação popular	DNE-MEC
Campanha Nacional de	CNER	1952-1963	desenvolvimento do espírito comunitário e de sua organização. Apoiou-se no modelo mexicano das "Missões" rurais e criou Centros de Treinamento para professores leigos, filhos de agricultores e técnicos de educação de base.	DNE-MEC
Sistema Radio-Educativo Nacional	SIRENA	1957-1963	Anexo à CEAA (sustentação do seu programa)	DNE-MEC
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	CNEA	1958-1963	atividades educativas pelo rádio, na escola, desenvolvimento comunitário, valorização da cultura popular, aplicação do planejamento educacional; programas experimentais.	MEC
Movimento de Educação de Base	MEB	1961	movimento de inspiração cristã visando a promoção humana através da educação do povo, mais tarde movimento de cultura popular. Apoio radiofônico.	Convênio Conferência Nacional dos Bispos - CNBB e MEC
Programa de Emergência		1962-1963	desenvolvimento do ensino primário e médio, atendimento às reivindicações de todas as camadas da população.	MEC
Mobilização Nacional contra o analfabetismo	MNCA	1962-1963	incorporação das campanhas existentes (CEAA, CNER, CNEA, CCPE, CME) para desenvolver a escolarização (7-11 anos) e a alfabetização prioritária.	Conselho supervisionado pelo Presidente da República e composto de membros do Conselho de Ministros, Governadores, Prefeito do DF, Presidentes da CNBB, CRB, ABI, UNE, CNTC, CNC.

Nota: Estão excluídos do quadro os movimentos locais autônomos de educação de adultos

Após a referida extinção, os movimentos locais e mergiram com bastante ênfase e tenderam à cultura popular, sendo o mais notável o de Pernambuco, sob a liderança metodológica de Paulo Freire.

Entre 1964 e 1966, a repressão política fez agonizar a maior parte dos programas de educação de adultos, mantendo-se em pauta, apenas, a Cruzada ABC, programa de orientação norte-americana, desenvolvido no Nordeste, na Guanabara e no Rio de Janeiro. A Cruzada ABC extinguiu-se automaticamente com o término da dotação de recursos, favorecendo a reformulação da política de educação de adultos através a criação, em 1967, do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), destinado à alfabetização e à iniciação nos conteúdos de sobrevivência e consumo cultural.

Concluindo esta inferência histórica, podemos afirmar que o ensino supletivo representou:

a) a condição antecedente do próprio "ensino regular", com seus conceitos subjacentes de liberdade dos estudos, de controle dos resultados fora do processo de aprendizagem, de estrutura simplificada da oferta escolar;

b) uma dimensão da educação popular, no sentido da difusão do ensino elementar ou primário e do ensino secundário;

c) uma dimensão da educação popular, no sentido da tecnificação da mão-de-obra;

d) combinados os itens a e b, um artifício de nivelamento formal, sujeito a paradoxos no seu processo de auto-sustentação;

e) um instrumento capaz de conter as pressões sobre a quantidade e a qualidade da oferta educacional nos três graus de ensino;

f) um instrumento cultural marginal, ã deriva dos movimentos ideológicos.

Por tudo isso, seria justo projetar, na atualidade, uma revisão para a função do ensino supletivo, uma vontade política de superar a representação passada, de submeter uma nova ordem relativa do ensino supletivo ã direção divergente da mudança permanente, com base na inversão da estrutura discriminatória vigente.

#### 1.2. Proporção e potencialidade do ensino supletivo

O procedimento usual para gabaritar, quantitativamente, a demanda de um tipo de ensino, tem sido o de se apoiar nos limites da variação etária, atribuída a uma virtual candidatura a matrícula no segmento escolar, e estimar sua projeção, considerando a taxa de incremento demográfico.

Em termos do sentido prioritário que se vem atribuindo ao Ensino Supletivo, ou seja, o de proporcionar escolarização de nivelamento ã terminalidade do ensino convencional, sob condição de tempo simplificado, passa-se a tratar<sup>(i)</sup> com os defasados etários que evadiram da escola e formaram o contingente "residual fora da escola" e<sup>(ii)</sup> os que "não sabem ler e escrever", isto é, os que não frequentam a escola.

Assim, em 1970, o censo demográfico apontou uma população global para o Brasil de 93.204.379, da qual o índi-

ce de pessoas "que não sabem ler e escrever" atinge 47%. Torna-se bastante significativa a proporção de iletrados concentrados na faixa de 15 a 19 anos (aproximadamente um terço), assim como nas faixas superiores a 40 anos (aproximadamente 80%), conforme o quadro abaixo:

QUADRO II - POPULAÇÃO E SITUAÇÃO EDUCACIONAL - 1940-1970

	1940	1970	Sabem ler e escrever	%	não sabem ler e escrever	%	Situação ignorada
0 a 4 anos	6.439.650	13.898.622			13.898.622		
5 a 9 anos	5.758.816	13.301.427	3.973.363	27	9.325.763	73	2.301
10 a 14 anos	5.328.080	11.665.724	8.502.867	73	3.161.541	27	1.316
SUB TOTAL	17.526.546	38.865.773	12.476.230		26.385.926		3.617
15 a 19 anos	4.443.923	10.203.492	7.861.107	77	2.340.342	23	2.043
20 a 24 anos	3.813.355	8.422.167	6.231.903	74	2.187.941	26	2.323
25 a 29 anos	3.356.370	6.546.791	4.610.622	70	1.934.103	30	2.066
30 a 39 anos	4.901.682	10.782.038	7.328.753	68	3.449.418	32	3.867
SUB TOTAL	16.515.330	35.954.488	26.032.385		9.911.804		10.299
40 a 49 anos	3.441.727	8.094.393	5.024.994	62	3.065.771	38	3.638
50 a 59 anos	2.044.907	5.354.738	2.962.857	55	2.389.472	45	2.409
60 a 69 anos	1.076.136	3.067.143	1.526.024	50	1.539.226	50	1.893
70 anos e mais	599.395	1.693.495	716.639	43	975.852	57	1.004
situação ignorada	32.271	174.349	82.342	67	54.762	33	37.245
SUB TOTAL	7.194.439	18.384.118	10.312.856		8.025.083		46.179
TOTAL	41.236.315	93.204.379	48.821.471	53	44.322.813	47	60.095

FONTE: Dados elaborados a partir de "Estatísticas da Educação Nacional 1960/1970 - MEC-SG-SEEC".

Com respeito à duração dos anos de estudos escolares, a média não ultrapassa de três a cinco anos dentro da escola, conforme o quadro abaixo:

QUADRO III - COMPOSIÇÃO ETÁRIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA  
POR ANOS DE ESTUDOS

IDADE	Não sabem ler ou escrever	ANOS DE ESTUDO				sub total	TOTAL GERAL
		Até 3 anos	4 e 5 anos	6 a 9 anos			
até 4 anos	13.898.622	-	-	-	13.898.622	13.898.622	
5 a 9 anos	9.325.763	2.895.755	47.128	-	12.268.646	12.268.646	
10 a 14 anos	3.161.541	5.004.509	1.998.546	1.031.094	10.164.596	11.195.690	
SUB TOTAL	26.385.926	7.900.264	2.045.674	1.031.094	36.331.864	37.362.958	
15 a 19 anos	2.340.342	2.782.370	2.444.359	1.759.068	7.567.071	9.326.139	
20 a 24 anos	2.187.941	2.289.586	1.887.858	855.015	6.365.385	7.220.400	
25 a 29 anos	1.934.103	1.862.357	1.409.725	521.673	5.206.185	5.727.858	
30 a 39 anos	3.449.418	3.220.984	2.250.961	679.572	8.921.364	9.600.936	
SUB TOTAL	9.911.804	10.155.297	7.992.904	3.815.328	28.060.005	31.875.333	
40 a 49 anos	3.065.771	2.240.214	1.568.324	421.033	6.874.309	7.295.842	
50 a 59 anos	2.389.472	1.349.251	906.811	209.271	4.645.534	4.854.805	
60 a 69 anos	1.539.226	671.362	472.559	109.989	2.683.147	2.795.136	
70 anos e mais idade ignorada	975.852	295.770	236.777	44.121	1.508.399	1.552.520	
	54.762	34.250	20.121	2.481	109.133	111.614	
SUB TOTAL	8.025.083	4.590.847	3.204.592	786.895	15.820.522	16.607.417	
TOTAL	44.322.813	22.646.408	13.243.170	5.633.317	80.212.391	85.845.708	

Para efeito do modelo de desenvolvimento em vigor, ganha relevância oficial para a ação supletiva da escola, a faixa da população de 15 a 39 anos, por se constituir parcela principal da força de trabalho. Nesses termos, a soma dos "resíduos fora da escola" e dos "que não saber ler e escrever" alcançava 28.548.117 pessoas, segundo os dados equacionados pelo diagnóstico preliminar do Ensino Supletivo, apresentado em 1973 pelo MEC-SG, através dos dados que se seguem:

QUADRO IV  
Dedução da Clientela em  
potencial, provável do Ensino  
Supletivo/1970

IDADE	Até 3 anos de Estudo	Na Escola até a 3ª S. primária	Resíduos fora da escola
15 a 19	2.782.300	661.190	2.121.110
20 a 24	2.289.586	125.664	2.163.922
25 a 29	1.862.357	328.692	1.533.665
30 a 39	3.220.984	177.097	3.043.887
TOTAL	10.155.227	1.292.643	8.862.534

4 e 5 anos de estudo	cursando últimas séries primárias	resíduos fora da escola
2.444.359	652.392	1.791.467
1.887.858	125.664	1.762.194
1.409.725	32.189	1.377.536
2.250.962	26.727	2.224.235
7.992.904	837.472	7.155.432

Fonte: MEC-SG - Diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo

6 a 9 anos de estudos	na Escola média de 1º ciclo	Resíduos fora da Escola
1.759.068	1.602.953	156.115
855.015	331.874	523.141
521.673	94.468	427.205
679.572	55.416	624.156
3.815.328	2.084.711	1.730.617

10 a 12 anos de estudos	cursando o 2º ciclo	resíduos fora da Escola
510.095	662.147	152.052
523.141	338.486	333.725
427.205	79.101	268.396
624.156	38.624	38.624
1.730.617	1.118.358	1.118.358

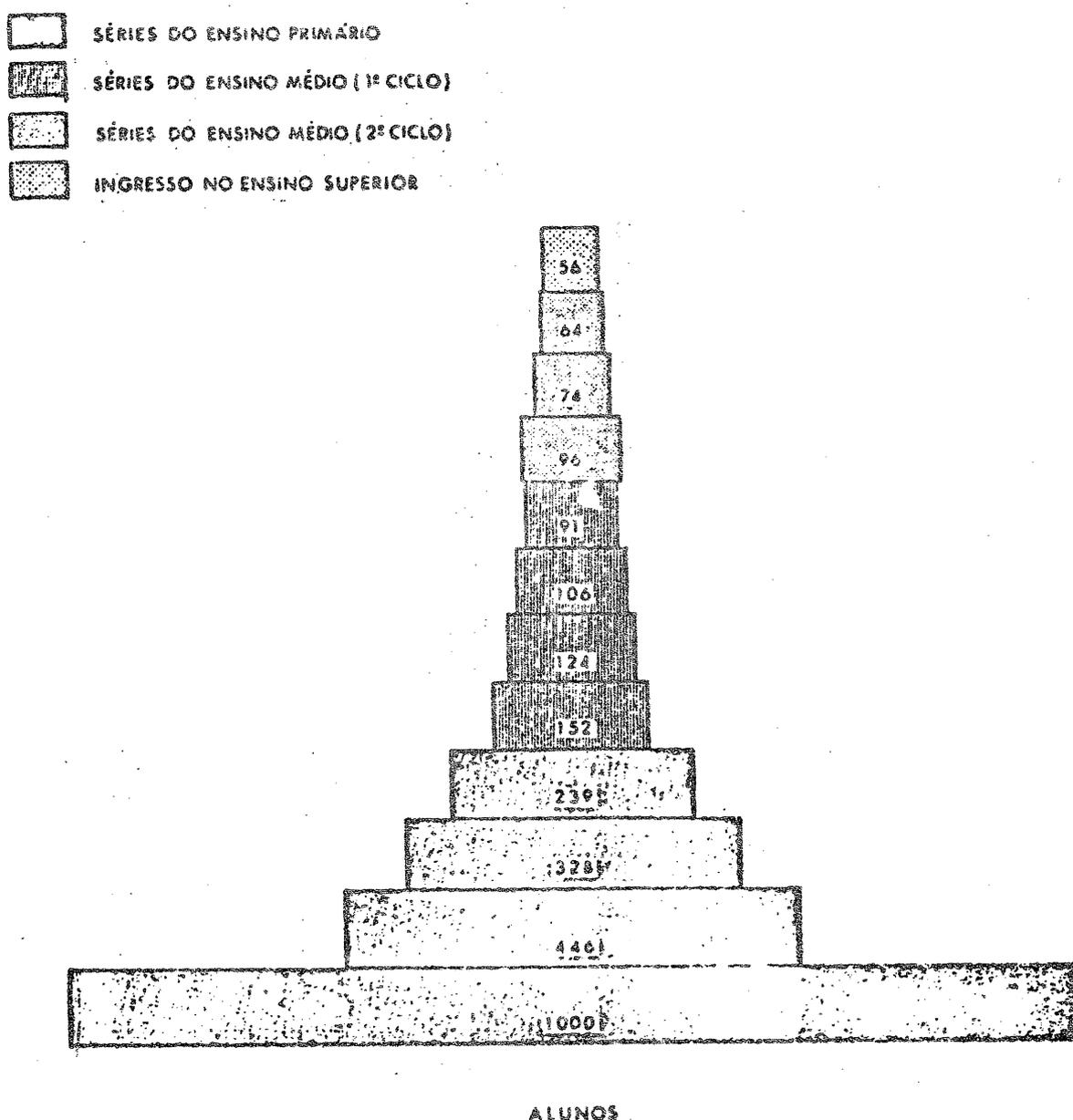
13 a 17 anos de estudos	matriculados em curso superior	Resíduos fora da Escola
22.915	94.538	71.623
195.009	310.640	115.631
164.149	108.172	55.977
219.153	55.550	163.603
601.226	568.900	406.834

## SÍNTESE

IDADE	POPULAÇÃO	SOMA DOS RESÍDUOS FORA DA ESCOLA	ANALFABE- TOS	TOTAL GERAL
15 a 19	10.203.492	3.845.017	2.340.342	6.185.359
20 a 24	3.422.167	4.667.351	2.137.941	6.855.292
25 a 29	6.546.791	3.662.779	1.934.103	6.596.882
30 a 39	10.782.038	6.461.166	3.449.418	9.910.584
TOTAL	35.954.488	13.636.313	9.911.804	28.548.117

Outra forma de ilustrar os "resíduos fora da escola" é identificar o perfil de produtividade que se manifesta pela pirâmide escolar. O diagnóstico preliminar do Ensino Supletivo (1973) acusava os seguintes índices de retenção:

FIGURA 5  
Pirâmide Escolar Brasileira  
1961 a 1972

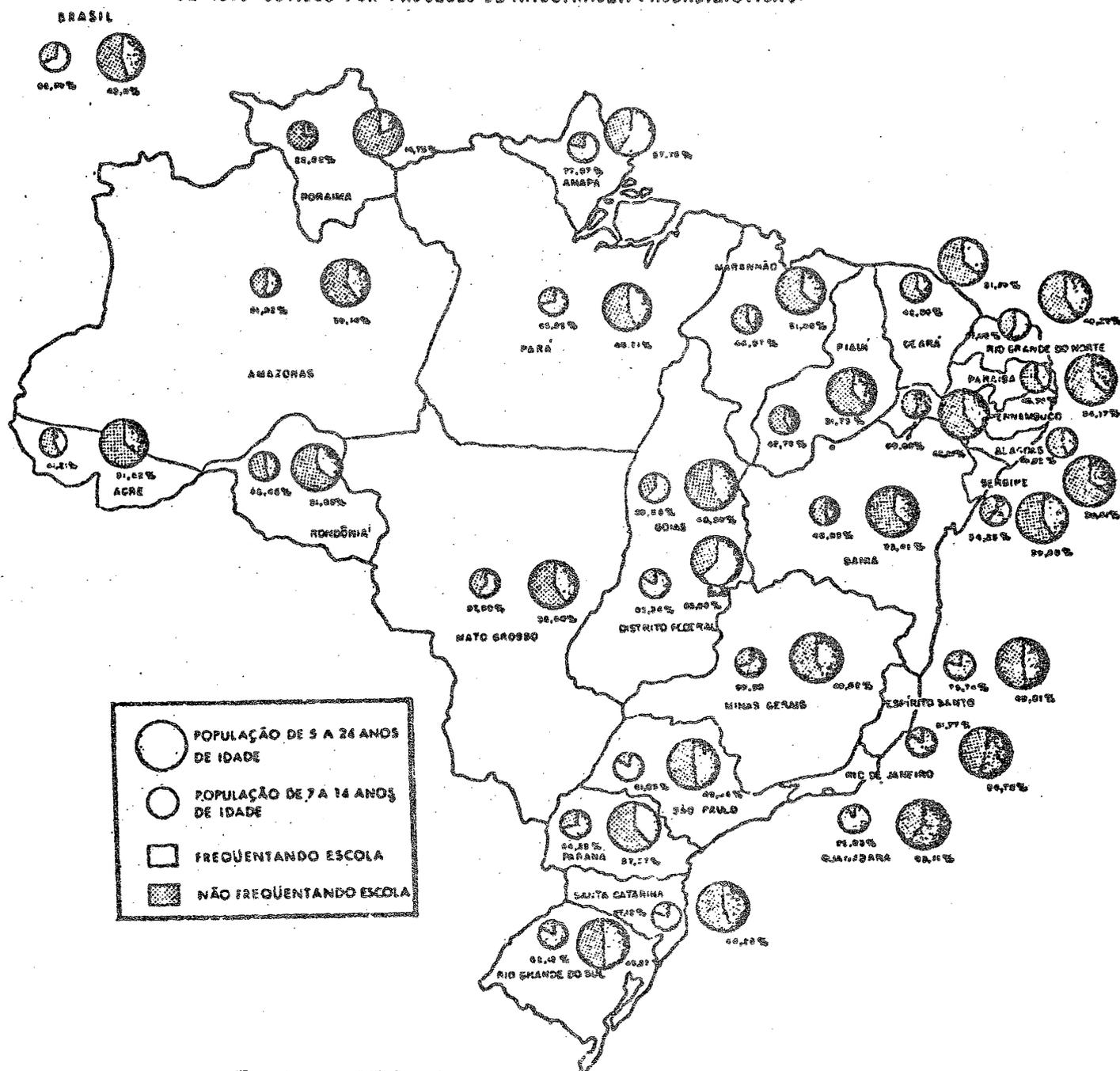


Fonte: MEC-SG - Diagnóstico Preliminar  
do Ensino Supletivo - 1973

Por outro lado, a distribuição geográfica da população fora da escola traduz o desamparo das zonas rurais e das faixas etárias mais avançadas, conforme se pode ver pela figura abaixo:

FIGURA 6

### DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA POPULAÇÃO ESCOLAR E FORA DA ESCOLA ( COM BASE NOS RESULTADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO DE 1970 OBTIDOS POR PROCESSO DE AMOSTRAGEM PROBABILÍSTICA )



Fonte: MEC-DS

Embora se reconheça o esforço governamental para elevar a taxa de escolarização de 1º grau, (o que de certa forma vem conseguindo com um aumento desse índice para 85%, além de ter reduzido a faixa de analfabetismo de 37% para 16,4%), a questão da dispersão geográfica aliada à evasão, aos efeitos da matrícula tardia, à acumulação da clientela não atendida na idade própria, produzem um contingente, estimado em 10 milhões de pessoas, a ser atendido pelo Ensino Supletivo.<sup>78</sup>

Mas a incompatibilidade dos números oficiais sobre o Ensino Supletivo aumenta a cada dia. Segundo divulgação dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referentes ao ano de 1976, e realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de escolarização na faixa etária dos 7 aos 14 anos aparece estagnado, assim como, tem-se em evolução o índice de analfabetismo para a população de 10 a 14 anos.

Ante a contestação do MOBRAL através da imprensa escrita e falada, o IBGE vem apresentando argumentação metodológica que justifica a comparabilidade dos dados de 1976 com o Censo de 1970, e adverte sobre as dificuldades inerentes às amostras de 1972 e 1973 e as possíveis distorções que uma justaposição simplista pode acarretar.<sup>79</sup>

Por toda essa realidade formal, a meta implícita do Ensino Supletivo, continua sendo a superação dos índices de escolarização convencional, nos 1º e 2º graus, através do "nivelamento dos resíduos fora da escola".

Em 1970, a escolarização virtual era a seguinte:

ensino primário: 71,33%

ensino ginasial: 19,77%

ensino colegial: 5,82%                      Fonte: IBGE

Dentro de uma percepção otimista, sem questionar a qualidade do ensino regular, e fazendo-se valer a correspondência entre o esforço do sistema (expansão da absorção e produtividade do ensino regular) e o incremento da demanda, ainda assim os índices atuais de escolarização fariam pouca diferença para o quadro de oito anos atrás, levantado pelo Censo. Aliás, na ausência de dados reais atualizados sobre os índices de escolarização, o levantamento da expansão das matrículas no ensino regular (convencional) brasileiro, no período 1960/1972, pode fornecer respaldo para se estimar a proporção e a potencialidade do Ensino Supletivo sobre o índice de produtividade. Pode-se constatar, então, que os dados oficiais disponíveis, hoje, sobre a clientela de suplência, são incompatíveis entre si: em documento divulgado pelo MOBRAL, a evolução da matrícula inicial do Ensino Primário Supletivo, de 1964 a 1969, tem o seguinte comportamento:

QUADRO V - Evolução da Matrícula Inicial do  
Ensino Primário Supletivo (1960/1969)

ANO	PRIMÁRIO SUPLETIVO
1964	314.770
1965	410.973
1966	517.013
1967	587.554
1968	705.731
1969	719.688

Fonte: SEEC, apud Arlindo Lopes Correia. Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil - MOBRAL.

Por outro lado, no Diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo, apresentado pelo DSU-SG-MEC (1973), a projeção insinuada, da matrícula, levantada através de questionários para o IV Encontro de Secretários de Educação e Representantes dos Conselhos de Educação, faz as cifras decaírem surpre endentemente:

QUADRO VI - Evolução da matrícula em Suplência nas 4 últimas séries do 1º grau e ao nível de 2º grau

1972	149.866	2.580	152.448
1973	285.649	4.487	290.136
1974	308.531	9.982	318.513
1975	328.145	16.835	344.980

Além da função de nivelamento escolar, exaustivamente descrita, ocorre uma atuação formativa supletiva em termos de profissionalização, cujo empenho se fez sentir com a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946), e, de forma mais intensa e acelerada, a partir da consolidação do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI-1964), Associação Brasileira de Crédito Agrícola Rural (ABCAR-1966), Departamento Nacional de Mão-de-Obra (DNMO-1968) e da Legião Brasileira de Assistência através do seu Departamento de Educação para o Trabalho.

A título de ilustração, o mesmo Diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo nos dá um paralelo de programas das instituições acima referidas, em 1973:

QUADRO VII - Entidades que operam no  
Ensino Supletivo - 1973

INSTITUIÇÃO OU ENTIDADE	NÚMERO DE UNIDADES DA FEDERAÇÃO EM QUE OPERAM EM SUPLETIVO				
	SUPLÊNCIA	APRENDIZAG.	QUALIFIC.	SUPRIMENTO	TOTAL
CEB	1	1	-	-	1
ABCAR	2	-	2	2	2
CNEC	5	-	-	-	1
DNMO	1	1	2	-	2
FEPLAM	1	-	-	-	1
ANCHIETA	5	-	2	-	5
LBA	4	1	4	2	4
MEB	5	2	1	-	5
MOBRAL	23	2	-	3	23
PIPMO	3	6	16	4	16
SRE	13	1	1	4	13
SENAC	4	11	11	3	11
SENAI	5	14	10	2	14
SESC	3	6	6	1	6
SESI	11	4	5	2	11

Fonte: Questionário do IV Encontro de Secretários de Educação e Representantes de Conselhos de Educação.

Nota: Acre, Minas Gerais e Goiás, não estão incluídos.

Malgrado as incorreções estatísticas que assolam os diagnósticos educacionais, é possível concluir que o Ensino Supletivo ocupa, em sua função de nivelamento escolar, quantitativamente, um lugar superior ostensivo em relação ao que se chama de ensino regular, por comportar não só o atendimento do contingente de analfabetos, mas toda a perda do sistema escolar convencional, a qual ultrapassa, só na faixa da obrigatoriedade escolar (1º grau - dos 7 aos 14 anos), cerca de 90% (ver pirâmide educacional). Apesar da existência dessa pressão, o atendimento do Ensino Supletivo não ultrapassa os 15% dessa clientela, seja pelos programas de nive

lamento escolar, (80% do esforço supletivo), seja pelos programas de nivelamento profissional.

Pensado, preliminarmente, como solução de emergência, o Ensino Supletivo recebe uma carga hoje, que suscita a recharacterização de suas funções e do próprio sistema de ensino chamado regular, pois que a educação não pode se restringir ao limite burocrático da atualidade.

Às prioridades da função supletiva, visando o nivelamento da escolaridade e à formação profissional acelerada (regida, esta função, por critérios etários), se apõem a potencialidade de uma função voltada à promoção cultural e profissional contínua, capaz de enquadrar toda uma população que superou a escolarização regular. Nesse sentido, a perspectiva do Ensino Supletivo favorecerá novas aberturas ainda sequer esboçadas.

### 1.3. A última Reforma de Ensino: Esboço tipológico de uma proposta para o Ensino Supletivo no Brasil.

Dentre os valores proclamados pelas reformas de ensino no Brasil, na última década, salientam-se a expansão e atualização da oferta escolar com efeitos sobre a equalização dos desníveis internos dos sistemas e entre os sistemas. O sentido implícito desses indicadores valorativos está comprometido com a solução de racionalidade que o processo de desenvolvimento econômico e democrático vem impondo à nossa realidade política. Embora o componente "social-humano" integre os discursos introdutórios e as justificativas dos planos, das estratégias e dos projetos educacionais, esta ver

borréia se esvazia nos estreitamentos da sua própria prática ou no questionamento sutil de suas linhas.

Nesse contexto, surge o Ensino Supletivo como a "grande solução", capaz de equilibrar tudo o que está fora, ao lado e abaixo, da escola convencional, capaz de suprir, técnica e socialmente, a integração vertical e horizontal no sistema escolar, por isso mesmo apresentado orgulhosamente como o "grande desafio".

Mas, quais são os limites da nova concepção do Ensino Supletivo?

Três anos após a aprovação do Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação, que estabelece a doutrina do Ensino Supletivo no Brasil, o seu Relator, o eminente Conselheiro Valnir Chagas, retoma os debates sobre a essência da nova proposta, indicando um decálogo do que o Ensino Supletivo não é.<sup>80</sup>

1) O Ensino Supletivo não é uma anti-escola: o Ensino Supletivo coexiste dialeticamente com o ensino regular.

2) O Ensino Supletivo não é o "madureza" do passado: o Ensino Supletivo visa a auto-realização, a cidadania, o trabalho, num eixo permanente de educação.

3) Os cursos supletivos não constituem mera preparação para os exames: o Ensino Supletivo visa o ajustamento das atividades às conveniências e possibilidades dos alunos para receber a educação.

4) O currículo do Ensino Supletivo não é uma lista fixa de conteúdos a esgotar em determinado período: o Ensino Supletivo é antes um conjunto de "processos" educacionais.

5) O exame supletivo não é uma devolução mecânica de conteúdos adrede programados e ensaiados em "cursinhos" preparatórios. Nem é um concurso vestibular antecipado e duplicado: o exame supletivo é uma avaliação da maturidade global.

6) A metodologia do Ensino Supletivo não é o clássico dar-e-tomar de lições: a metodologia do Ensino Supletivo supõe a sistematização de aquisições feitas assistematicamente ou a sua direta avaliação.

7) O professor adequado ao Ensino Supletivo não é o tipo único de mestre do ensino regular: o tipo de professor varia com as funções da supletividade e as áreas implicadas.

8) A escola do Ensino Supletivo já não é um endereço: o Ensino Supletivo se realiza em distintos endereços ou situações e por diversos meios e formas.

9) A política e o controle do Ensino Supletivo não podem seguir os critérios adotados no ensino regular: a política e o controle do Ensino Supletivo devem se fazer sobre a promoção de iniciativas locais e pela assistência indireta, resguardando-se o imperativo de assegurar autenticidade aos diplomas e certificados.

10) O Ensino Supletivo não pode implantar-se de uma vez, ou mesmo, a curto prazo: a qualidade e a originalidade das propostas possíveis de Ensino Supletivo supõem a progressividade das experiências.

Nos termos do Parecer 699/72, pois, o Ensino Supletivo deriva de quatro funções básicas previstas (sem prejuízo de alternativas futuras) - suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação - que deverão cumprir o "potencial de ri-

queza e flexibilidade de seu sistema", encarando as "idéias de Extensão e Ensino Supletivo em conjunto e como expressão substancial da unidade do processo educacional".

Entende-se por SUPLENÇIA, a função de "suprir a escolarização regular para os adolescentes adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Lei 5692/71: art.24,a). Inclui a idéia de "madureza", mas a ela não se limita. Pode referir-se à parte geral do currículo e visar apenas "ao prosseguimento de estudo em caráter regular" (Lei 5692: art. 26) ou instrumentar a habilitação profissional exclusiva a nível de 2º grau. Seus exames podem se realizar em estabelecimentos - oficiais ou reconhecidos e serão unificados em cada jurisdição.

O SUPRIMENTO visa "proporcionar", mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5692/71: art. 24, b). Aparece como a função mais característica do Ensino Supletivo, e apresenta um potencial de abrangência superior às outras funções, pois sua escala vai do "1º grau à pós-graduação universitária", tanto na área da educação geral quanto do aperfeiçoamento profissional.

A APRENDIZAGEM é entendida como a "formação metódica no trabalho", a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas, e desenvolvida "ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino regular". (Lei..... 5692/71: art. 27).

A QUALIFICAÇÃO visa "eletivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral", isto é, está voltada à aceleração da formação de recursos humanos, motivo pelo qual prescinde de requisitos de escolarização. Seus cursos,

diferenciados dos protótipos escolares regulares, apresentam diversificação de duração.

Portanto, resumindo, o Ensino Supletivo abrange cursos, exames, ou ambos, nas funções de Aprendizagem, Qualificação ou Suplência e, fundamentalmente, implica em cursos na função de Suprimento. Os cursos, por sua vez, dependem de acompanhamento direto ou indireto, com controle fora ou no processo, e sem observância da sequência na função de Suplência. Os cursos supletivos são ministrados a nível de 1º e 2º graus, com duração particular em cada plano, em escolas, empresas ou através de meios de comunicação à distância. Todas as iniciativas do Ensino Supletivo estão sujeitas à supervisão geral do sistema e ao vínculo normativo com os Conselhos Estaduais de Educação. A perspectiva do controle, no Parecer 699/72, define-o como decrescente, nas situações dos cursos, e crescente (com unificação e centralização), nos exames, na relação direta dos índices de maturidade que forem sendo alcançados nas experiências.

As características do Ensino Supletivo, em suas distintas funções, foram estabelecidas em seu contraste com o ensino regular. O resumo de especificações integra o próprio Parecer 699/72, indicado no quadro seguinte:

**ENSINO REGULAR / ENSINO SUPLETIVO**  
(Estudo comparativo)

I T E M S	1. ENSINO REGULAR		2. ENSINO SUPLETIVO			
			a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇIA	d) SUPRIMENTO
1	Natureza	Escolarização sistemática	Escolarização sistemática	Estudos sistemáticos, em princípio	Estudos assistemáticos e/ou sistemáticos	Estudos assistemáticos e/ou sistemáticos
2	Oferta de cursos	Obrigatória	Obrigatória, para empresas, direta ou indiretamente	Obrigatória p/ea instituições criadas p/esse fim	Livre	Livre
3	Frequência a cursos	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória, em princípio	Livre	Indispensável, conforme o curso
4	Mínimo de horas p/curso: a) 1.º grau b) 2.º grau	a) 5.760 b) 2.200	a) Aprovado nos planos b) Aprovado nos planos, se for o caso	a) Livre, aprovado nos planos b) Livre, aprovado nos planos, quando for o caso	a) Livre b) Livre	Prejudicado o item
5	Tempo total do curso: a) 1.º grau b) 2.º grau	a) 8 anos letivos b) 2 a 5 anos letivos	a) 1 a 4 anos letivos b) Aprovado nos planos se for o caso	a) Variável (mesmo se houver correspondência) b) Variável (mesmo se houver correspondência)	a) Livre b) Livre	Prejudicado
6	Duração dos períodos letivos	Prescreve na lei para os períodos regulares	Livre, aprovada nos planos	Livre, aprovada nos planos	Livre	Livre

		2. ENSINO SUPLETIVO			
ITENS	1. ENSINO REGULAR	APRENDIZAGEM	QUALIFICAÇÃO	SUPLÊNCIA	SUPRIMENTO
7	<p>Curriculo:</p> <p>a) Núcleo comum</p> <p>b) Parte diversificada</p> <p>c) Mínimos profissionais do 2.º grau</p>	<p>a) Livre; admitida equivalência</p> <p>b) Livre</p> <p>c) Facultativos, mas recomendáveis, quando os estudos alcançarem esse nível; admite-se equivalência</p>	<p>a) Prejudicado</p> <p>b) Livre</p> <p>c) Facultativos (admitida, porém, equivalência)</p>	<p>a) Obrigatório p/ exames que incluem a parte geral</p> <p>b) Prejudicado</p> <p>c) Obrigatórios p/exames que incluem profissionalização</p>	<p>Prejudicado</p> <p>Prejudicado</p> <p>Prejudicado</p>
8	Sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho no 1.º grau	Facultativa	Facultativa	Facultativa	Prejudicado
9	Profissionalização em nível inferior ao de 1.º grau	Admitida	Admitida	Prejudicado	Prejudicado
10	Profissionalização ao nível de 1.º grau	Obrigatória	Admitida	Admitida na hipótese do art. 76	Prejudicado
11	Profissionalização ao nível de 2.º grau	Obrigatória, quando os estudos alcançarem esse nível	Admitida	Facultativa	Prejudicado
12	Profissionalização exclusiva, sem educação geral	Facultativa	Admitida	Facultativa	Facultativa
13	Educação geral exclusiva sem profissionalização (2.º grau)	Não permitida	Prejudicado	Facultativa	Prejudicado

I T E N S	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			d) SUPRIMENTO
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	
14	Educação geral mais profissionalização (2º grau)	Obrigatória	Prejudicado	Facultativa	Prejudicado
15	Aferição de resultados	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Livre
16	Técnicas de aferição dos resultados	No processo	No processo	Independente do processo. (Exame p/escola individual ou centralizado p/sistema)	Livre
17	Realização das verificações	Pelo estabelecimento	Pelo estabelecimento ou por instituição como SENAI, SENAC, FIPMO, etc.	Por estabelecimentos indicados anualmente, ou diretamente p/sistema (centralização)	Pelo estabelecimento, quando haja verificação, ou por outro tipo de instituição.
18	Suplência de grau, o segundo dependendo o primeiro	Obrigatória	Livre	Livre	Prejudicado
19	Uso de tecnologia e meios de comunicação	Como recurso auxiliar	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante ou único	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominantemente ou único
20	Idade mínima para iniciar curso: a) 1º grau b) 2º grau	a) Variável p/sistema de ensino b) Variável p/aluno	a) 14 anos completos b) 14 anos completos, haja ou não correspondência	a) Mais de 14 anos, em princípio; b) 18 anos, em princípio	Prejudicado

I T E N S	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO				
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	d) SUPRIMENTO	
21	<p>Máximo para iniciar curso:</p> <p>a) 1.º grau</p> <p>b) 2.º grau</p>	<p>a) Até 14 anos incompletos, ainda com "obrigatoriedade"</p> <p>b) Livre</p>	<p>a) 18 anos incompletos</p> <p>b) Prejudicado</p>	<p>a) Livre</p> <p>b) Livre, a partir do mínimo</p>	<p>a) Livre</p> <p>b) Livre</p>	
22	<p>Máximo mínima p/conclusão de:</p> <p>a) 1.º grau</p> <p>b) 2.º grau</p>	<p>a) Variável p/sistema</p> <p>b) Variável p/aluno</p>	<p>a) Mais de 14 anos</p> <p>b) Prejudicado</p>	<p>a) Mais de 14 anos</p> <p>b) Livre</p>	<p>a) 18 anos completos</p> <p>b) 21 anos completos</p>	<p>Prejudicado</p>
23	Máximo mínima para conclusão da parte corrente profissional	Variável	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos
24	Professores	Com formação mínima prescrita	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos
25	Estabelecimentos	Um ou mais p/aluno	Um ou mais p/aluno	Um ou mais p/aluno	Um ou mais, ou nenhum	Um ou mais, ou nenhum
26	Regimentos	Obrigatório	Livre, por escola	Livre, por escola	Livre	Livre
27	Aprovação prova de planos	Nos regimentos	Obrigatória	Obrigatória	Livre, em princípio	Livre

I T E N S	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA	d) SUPRIMENTO
28	Observância de normas prévias dos Conselhos de Educação	Não regimentos	Quando houver	Obrigatória	Quando houver
29	Supervisão geral pelo sistema	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Conforme normas dos Conselhos
30	Inspecção p/sistema	Obrigatória	Obrigatória; mas em casos como SENAI, SENAC, PIPMO, etc., pode ser entregue às respectivas instituições	Obrigatória; mas indispensável quando o estabelecimento seja indicado p/exames	Livre

O contraste construído pelo Relator do Parecer 699/72, entre o ensino regular e o ensino supletivo, mais do que um recurso de visualização, pretende insinuar a interpenetração (formal?) dos dois sistemas. A supletividade fica conceituado como uma circunstância de "adaptabilidade", "flexibilidade" e "abertura", servindo, ainda, de estratégia à progressividade da implantação da reforma do ensino.

Adere-se, ainda, ao ensino supletivo, o princípio de aproveitamento de estudos - circulação de estudos - embora com pouco rendimento "formal", enquanto matéria interna, mas possibilidade de bastante efeito nas sínteses formativas que se apoiam nas duas vias - supletiva e regular - de educação.

## 2. Quadro institucional do Ensino Supletivo

### 2.1. Composição política e qualidade dos programas de ensino supletivo no Brasil

O Ensino Supletivo está nacionalmente sediado no Ministério da Educação e Cultura, em Brasília, no Departamento de Ensino Supletivo, criado após a Reforma do Ensino de 1971, e que tem a atribuição de "exercer a administração do ensino supletivo a nível federal. Tem a ele incorporado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - programa líder de massa na área da alfabetização, educação integrada, e com projetos menores de desenvolvimento comunitário e cultural. O quadro institucional se completa a nível dos Estados, com estruturas similares junto às Secretarias de Educação, Câmaras de Ensino Supletivo junto aos Con

selhos de Educação, Comissões Locais para articulação de Programas e as instituições que operam este tipo de ensino.

Sobre esta estrutura, pois, flui um processo a que chamaremos de "processo administrativo periférico" do Ensino Supletivo, ou seja, representado pelo fato dos órgãos regionais e locais, formalmente autônomos, estarem submetidos, em realidade, a uma relação de dependência técnica e financeira estatal direta. Essa impressão se tira dos Relatórios dos Encontros promovidos pelo DSU-MEC e pela identificação do alcance das decisões dos seus programas em realização.

Todas as intenções políticas se voltam para a integração entre as instituições que desempenham o ensino supletivo, a fim de neutralizar a tensão lógica entre a força centrífuga das instituições especializadas e a força centrípeta da administração nacional. Estaria, aqui, a nossa hipótese de justificativa da incorporação da Fundação MOBRAF ao DSU-MEC, assim como outros entendimentos ocorridos entre o PIPMO, SENAI, SENAC e os Sistemas Escolares.

A própria pauta do 1º Encontro de Dirigentes do Ensino Supletivo, ocorrido em Brasília de 2 a 6 de abril de 1973, teve como objeto (i) posicionar a doutrina do Ensino Supletivo; (ii) analisar a programação do DSU; (iii) examinar o diagnóstico preliminar do Ensino Supletivo; (iv) analisar as estruturas de DSU nos Estados; (v) analisar as estruturas dos CEE, destacando a posição do Ensino Supletivo.

No Documento Final do 1º Encontro de Dirigentes do Ensino Supletivo, constatamos a insistência de posições acer

ca da "unificação e de padronização dos exames supletivos" , da "centralização e sistematização de informação, e do controle", da expansão do "auxílio financeiro" aos Estados, enfim, o clamor pungente por uma presença mais consistente do DSU nos Estados.

Esta situação se explica pela própria contingência de perplexidade de uma recém decretada Reforma de Ensino e pelo perfil do sistema de administração periférica do Ensino Supletivo brasileiro, pois, se é que existe uma cúpula que articula as decisões gerais na área (o que existiria, aliás em outro sistema de tamanha dimensão), a elas não se restringe, porque o órgão central também se faz provedor da inovação, da criatividade, da manipulação operacional, do controle e dos recursos financeiros de maior impacto.

O sintoma principal dessa mistificação da gestão do Ensino Supletivo se revela, nesse início de implantação de uma doutrina, pela angústia dos que querem acertar o passo às custas de uma inovação dependente política e administrativamente.

Em sua "Sistemática Operacional", o DSU-MEC, declara, como alvos de sua atuação, a realização de estudos para o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais; a assistência técnica e financeira às unidades da Federação; a assistência técnica e financeira às instituições privadas; o desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem; a alfabetização e a educação continuada; a preparação intensiva da mão-de-obra; a capacitação de recursos humanos; e o desenvolvimento do ensino superior através dos meios de comunicação de massa.

A alocação das competências referentes ao Ensino Supletivo está sugerida, ainda que implicitamente, pela distribuição concreta de domínios gerenciais e/ou âmbitos operatórios. O nivelamento escolar (função de suplência) está adstrito à gestão e financiamento da iniciativa privada, ressaltada a parcela de intervenção pública no caso da "cliente la destituída de recursos ou capacidade de reembolso dos dispendios respectivos", enquanto o nivelamento profissional prepondera como dimensão das empresas públicas e privadas e das associações empresariais. Não existe um texto informativo consolidado sobre o perfil da dependência administrativa do Ensino Supletivo do Brasil.

Todavia, servem de subsídio as informações sobre a qualidade dos programas, (áreas e níveis), e sua respectiva responsabilidade operacional. Neste sentido, cabe lembrar a atuação fluente:<sup>81</sup>

- do Ministério da Marinha, que através da sua Diretoria de Portos e Costas, vem desenvolvendo cursos especiais, de alfabetização, de atualização, de aperfeiçoamento e de adaptação técnico-profissional.

- do Ministério do Exército, cuja ação alfabetizadora se estende aos contingentes que sentam praça, além de promover cursos de treinamento profissionais, em Centros especiais;

- do Departamento Nacional de Mão-de-Obra, do Ministério do Trabalho, voltado para a pesquisa e estudos de caracterização da mão-de-obra e do mercado de trabalho e, também, para a execução de treinamentos. (Em 1970, foram treinados aproximadamente 100 mil trabalhadores desempregados, com

os recursos do Fundo de Auxílio-Desemprego; as estimativas mais recentes são igualmente vultuosas);

- da Associação Brasileira de Crédito Rural (ABCAR) que, por sua vez, vem desenvolvendo programas orientados para a dinamização de estruturas comunitárias, no que inclui a capacitação de pessoal;

- dos Serviços Nacional de Aprendizagem Comercial — (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), que mantêm ensino próprio e atuam ainda, em cooperação com outros órgãos. (Os esquemas de formação do SENAC, e do SENAI foram incorporados à solução 699/72);

- do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO, ex-PIPMOI), que vem treinando novos profissionais para as atividades em todos os setores da economia e aperfeiçoamento e especializando o pessoal já empregado. (Desde a sua criação - 1964 - até 1972, o PIPMO havia preparado um total de 658.802 profissionais);

- da Legião Brasileira de Assistência (LBA), através do seu Departamento de Educação para o Trabalho, cujo atendimento se caracteriza por programas de alfabetização, de qualificação profissional, e de outros, nos setores artesanal, cultural, doméstico, ofício e agropecuário.

Outros programas que devem ser considerados, de forma particular, são os que utilizam novas tecnologias, como o Serviço de Radiodifusão Educativa (Projeto Minerva), a Fundação Padre Anchieta, a Fundação Centro Brasileira de TV Educativa e o Movimento de Educação de Base (MEB), o precursor da radiodifusão no nordeste brasileiro.

Entre os programas em escala nacional compete enfatizar, ainda os do Ministério, através do seu Departamento de Ensino Supletivo, em especial, o programa MOBRAL, por ser o de maior proporção.

No elenco operacional do DSU-MEC, estão afetos programas de qualificação e habilitação profissional (suplência profissionalizante).

Estes programas abarcam, atualmente, três linhas de experiências:

- exames destinados à certificação profissional a nível de 2º grau para uma clientela já engajada na força de trabalho e que tenha aprendido os conteúdos de habilitação profissional (Projeto Acesso);

- cursos à distância, de habilitação de professores não titulados e com exercício no magistério (projeto Logos II);

- ensino modularizado, mantido pelos centros de Estudos Supletivos.

O Projeto Acesso constitui-se experiência piloto da suplência profissionalizante, e sua expansão, em 1974 e 1975, demandou a realização de estudos profissiográficos de mais de 30 perfis ocupacionais.

Pelo quadro abaixo<sup>82</sup>, tem-se a visualização dos resultados dos exames efetivados, de 1974 até o primeiro semestre de 1976, nos Estados de Pernambuco, Minas Gerais, Distrito federal, Paraíba, Bahia, Goiás e Rio Grande do Sul.

## QUADRO IX - SUPLENCIA PROFISSIONALIZANTE

1974-76

SUPLENCIA PROFISSIONALIZANTE 1974 - 1976		
N.º de Ordem	Modalidades Técnicas	Diplomas e Certificados Expedidos
01	Agrimensura	99
02	Agropecuária	62
03	Artes Gráficas	02
04	Assist. de Administração	106
05	Comercialização e Mercadologia	01
06	Contabilidade	73
07	Edificações	78
08	Eletromecânica	03
09	Enfermagem	807
10	Estradas	30
11	Instrumentação	01
12	Instrumentista Musical	01
13	Laboratório Médico	237
14	Publicidade	06
15	Telecomunicações	13
16	Agricultura	32
17	Eletrônica	50
18	Hotelaria	19
19	Mecânica	54
20	Pecuária	04
21	Secretariado	113
22	Turismo	38
23	Auxiliar de Enfermagem	111
24	Metalfurgia	02
25	Química	29
26	Saneamento	02
27	Secretário de Escola 1.º/2.º grau	162
28	Ótica	111
29	Prótese	74
30	Eletrotécnica	84
Total →		2.404

Fonte: MEC-DSU

O Projeto Logos II vem habilitando, a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do 1º grau, com avaliação no processo. Desenvolve-se mediante ensino à distância, por correspondência e é aplicado através de módulos de ensino, a professores não titulados, com exercício no magistério, nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

As metas globais do Projeto Logos II no período de 1976/1979 atingem 45.900 professores em 199 municípios.<sup>83</sup>

Quanto ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, seus objetivos se concentram em dois pontos: erradicação do analfabetismo e educação continuada. Sua clientela prioritária integra a faixa de 15 a 35 anos.

Sua estrutura se define a três níveis: Central, Estadual e Municipal. O Mobral Central mantém, técnica e materialmente, o trabalho das Comissões Municipais, através de convênios provedores de orientação técnica, material didático e pagamento (gratificação) aos agentes alfabetizadores. Tem, sob seu controle, todos os convênios de alfabetização, suas variações e decisões principais.

As Coordenações Estaduais, ou Territoriais, fazem a mediação racional, isto é, planejam, coordenam e controlam as atividades dos programas municipais sob seu âmbito.

As Comissões Municipais mobilizam, organizam e executam os programas locais.

O Mobral desenvolve seu trabalho através da Alfabetização Funcional e da Educação Integrada, (que complementa a alfabetização), do Mobral Cultural, do Mobral de Profissionalização e do Desenvolvimento Comunitário.

A Educação Integrada recebeu parecer do Conselho Federal de Educação, julgando sua equivalência a "primeira etapa" do 1º grau, isto é, oficializando a circulação deste programa no contexto do ensino regular.

O Mobral Cultural visa o desenvolvimento do processo de integração do homem nos diferentes aspectos da cultura: literatura, teatro, cinema, arte populares e folclore, música, rádio, televisão, publicação, artes plásticas, patrimônio histórico, artístico e cultural e de reservas naturais.

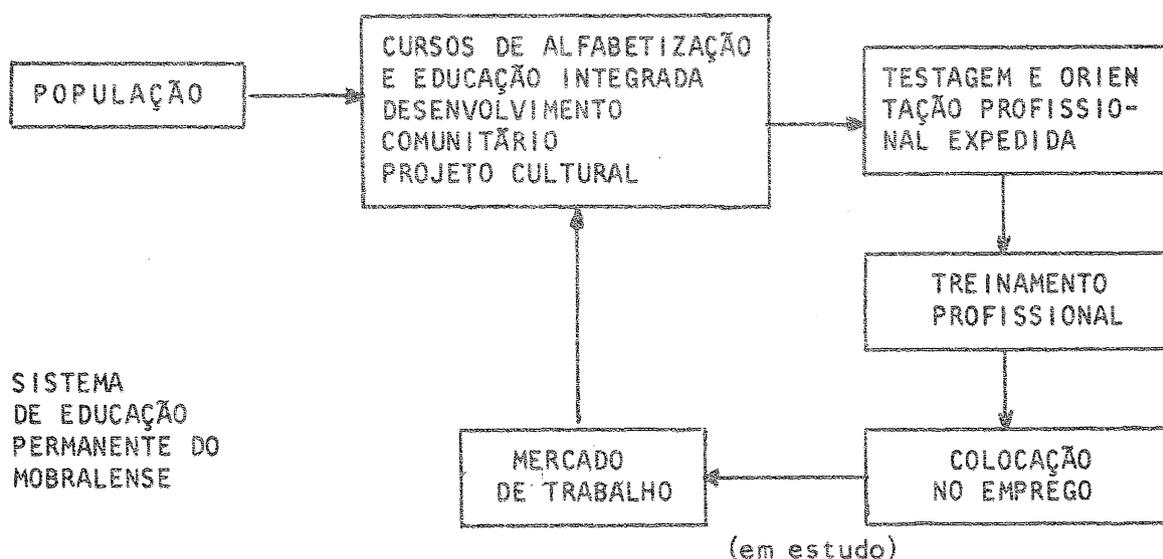
O Programa de Profissionalização do Mobral integra sub-programas de testagem e orientação profissional, treinamento profissional e colocação de mão-de-obra.

Os resultados do MOBRAL, entre 1970 e 1974, foram os seguintes:<sup>84</sup>

- Alfabetização Funcional: 1.935.505 alfabetizados;
- Educação Integrada: 820.141 alunos conveniados em 1973 e 1.103.883, em 1974;
- Mobral Cultural: instalação de 1.076 Postos Culturais entre 1973 e 1974; 15 municípios, em 1973, e 66, em 1974, foram percorridos pela "Mobralteca".
- Mobral Profissionalizante: qualificou 30.000 alunos em 1973.

O Sistema Mobral é assim apresentado:<sup>85</sup>

DIAGRAMA 3 - ENSINO SUPLETIVO COMO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

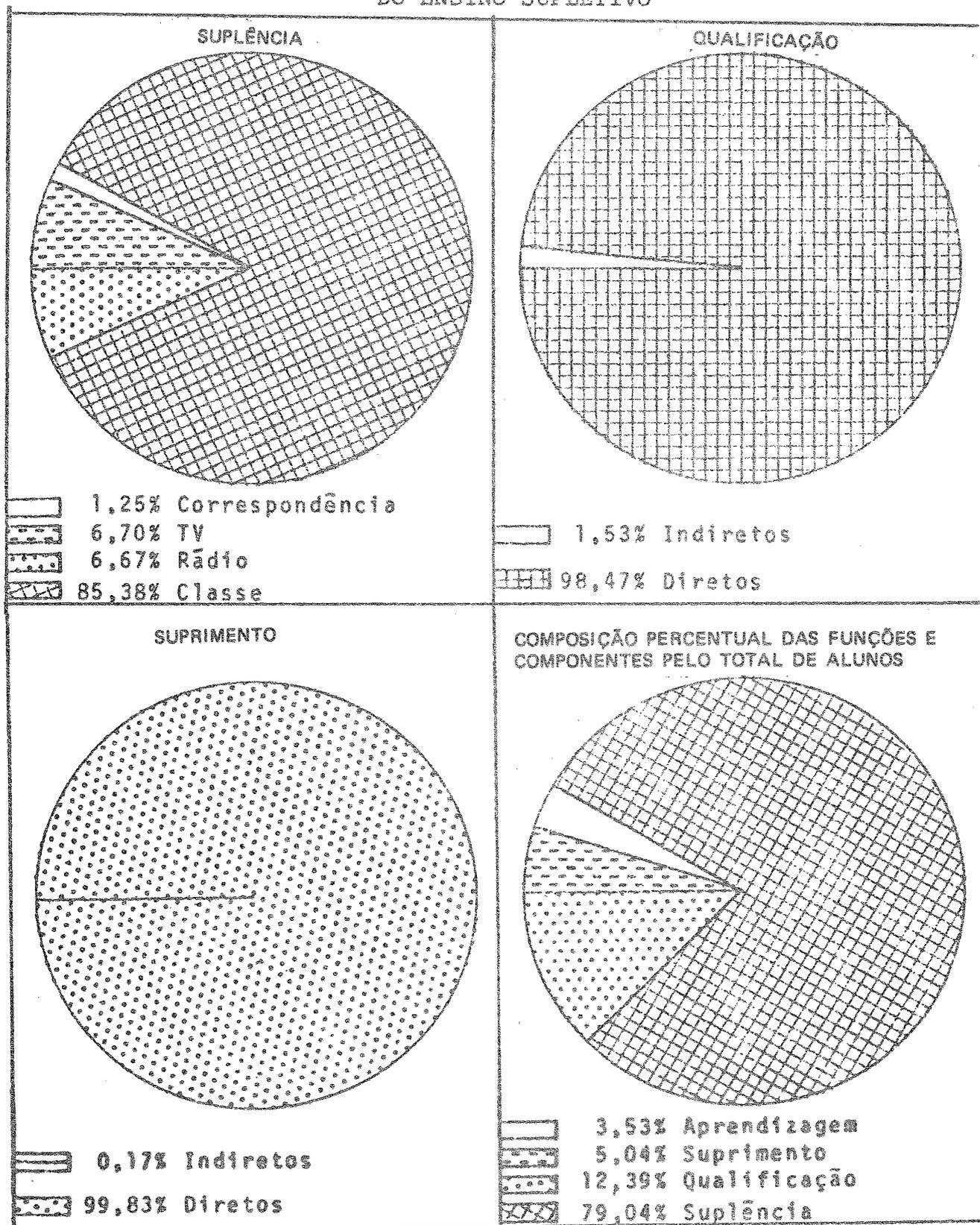


FONTE: MOBRAL

Por fim, podemos apreender a qualidade dos programas de Ensino Supletivo oficial pela composição de suas diversas funções. O diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo

(MEC-DSU, 1973), favorece uma aproximação, e é o que pode de mostrar a figura 7.

**FIGURA 7** - COMPOSIÇÃO DAS DIVERSAS FUNÇÕES DO ENSINO SUPLETIVO



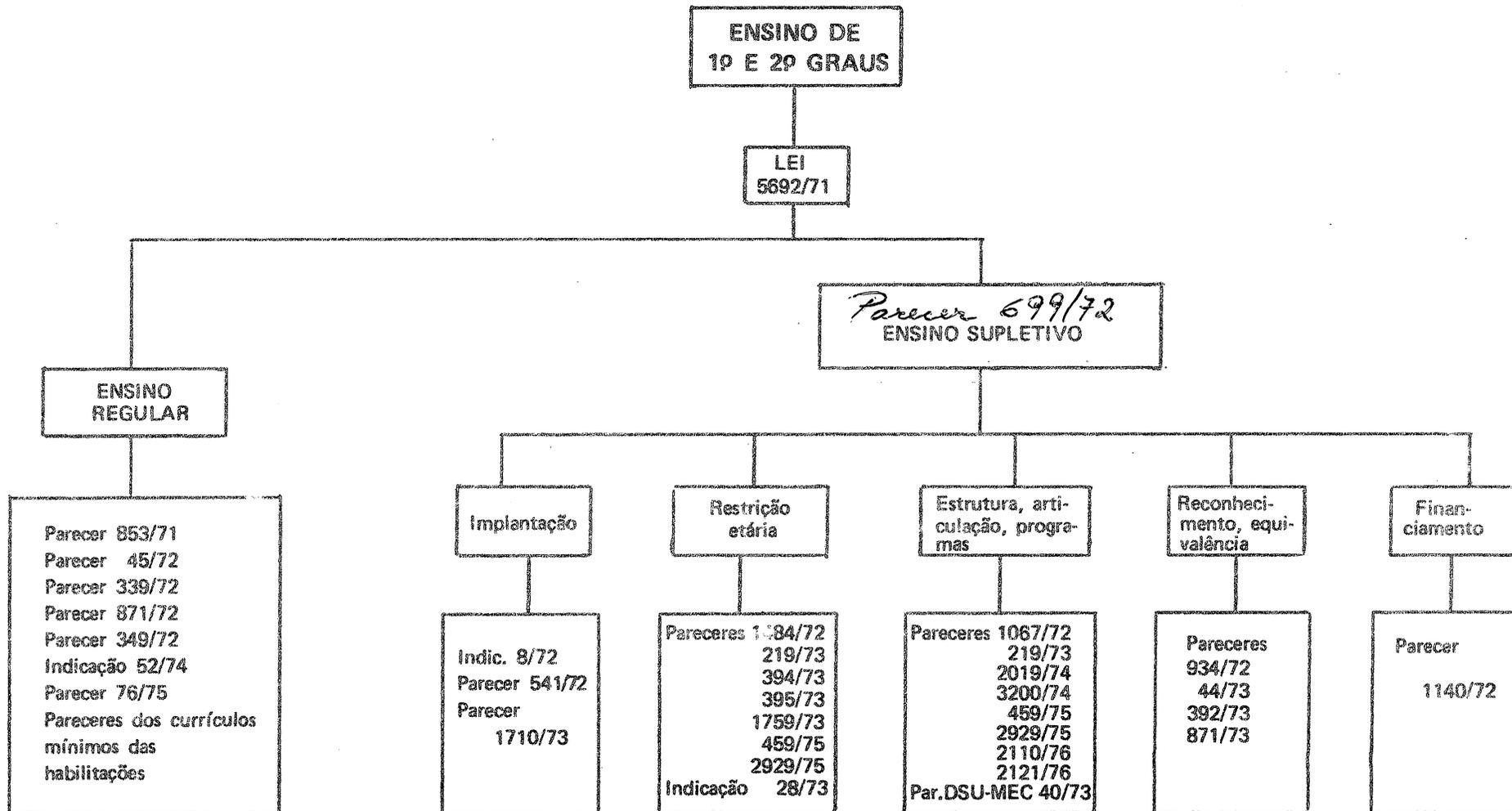
Fonte: Diagnóstico preliminar do ES-DSU-MEC, 1973.

Supletivo, a partir de 1971, tenha alcançado abundância jurídica. A instrumentação de sua implantação tem, como matriz doutrinária-operacional, o Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação (CFE). A partir dela, a produção normativa vem se fixando na correção de interpretação dos aspectos formais da nova concepção, aspectos estes que, propiciam a compatibilização dos dois esquemas paralelos - ensino regular e Ensino Supletivo - assim como justificam a existência deste último.

A frequência de regulamentação a nível nacional, da mesma forma que o caráter das macrodecisões, estão longe de ser consideradas ostensivas. É como se o período estivesse abrigando a ressaca de uma inovação doutrinária que ainda não alcançou a esperada interiorização nos sistemas regionais e locais de ensino. E, em se tratando de uma reforma de fora para dentro, de cima para baixo, podemos considerar que a matriz doutrinária já é, de per si, suficiente, e que portanto devem ser evitadas as restrições casuais que representem enfoques particulares. Esta atitude favoreceria a discussão das contradições ou dificuldades num processo de realimentação normativa.

Dentre as intervenções regulamentares explicativas, a nível do CFE, salientam-se as que incidem sobre os aspectos da restrição etária e da estrutura. Assomam-se a elas, os

DIAGRAMA 4 - ARCABOUÇO LEGAL DO ENSINO SUPLETIVO  
(Atos do CFE)



### 3 - RENDIMENTO POLÍTICO

A política educacional emerge como uma necessidade de alcance coletivo de determinadas intenções. O estudo deste lado prático do domínio político denominaremos rendimento político, e o faremos segundo dois momentos: em relação à esfera federal com aplicação nacional, e em relação à esfera estadual, com aplicação regional.

#### 3.1. A estratégia nacional do Ensino Supletivo

No caso do Ensino Supletivo, as decisões sobre a instrumentalização e a generalização da sua doutrina estão contidas no documento "Estratégia Nacional do Ensino Supletivo", que "define as diretrizes de sua implantação", no sentido de:

- contribuir para o maior alcance dos grandes objetivos da política educacional brasileira;
- propiciar a expansão de oportunidades educacionais com vistas à "preparação geral do adulto brasileiro para a vida comunitária" e a "qualificação da mão-de-obra";
- favorecer a "mobilidade social";
- contribuir para o "progresso tecnológico, assegurando maior especialização do fator trabalho e melhores formas de organização social";
- contribuir para a "produtividade do sistema econômico";
- favorecer um "aperfeiçoamento integral, e sem solução de continuidade, da pessoa humana, desde seu nascimento até sua morte" e, especificamente, "fa-

- cultar ao brasileiro de mais de 14 anos que se torne membro ativo de uma sociedade que aprende";
- corrigir as distorções e desacertos da prática da última reforma de ensino já executada;
  - favorecer a integração vertical e horizontal das diversas modalidades que representam a diversificação do sistema de ensino;
  - "orientar o como, o onde e o quando ministrarse esse ensino numa perspectiva de qualidade;
  - oferecer "uma gama variada de alternativas e modalidades, exigências e necessidades metodológicas peculiares";
  - proporcionar uma "atuação indispensável de coordenação dos sistemas de ensino das unidades da Federação, para preservar a unidade filosófico-doutrinária, preconizada pela Lei 5692/71 e pelo Parecer 699/72, e diagnosticar permanentemente a sua prática".

Com base nestas premissas, o documento "Estratégia Nacional do Ensino Supletivo", aprovado em 18 de junho de 1976, pelo então Ministro da Educação, propõe a "projeção do problema", a estratégia elegida, a política Ministerial e a projeção dos resultados.

a) Projeção do problema: Através de dezoito itens simplificados, foram definidas as generalidades e as implicações das bases funcionais do Ensino Supletivo, que podem resumirse no seguinte quadro, por nós adaptado:

QUADRO X/ - PROJEÇÃO DO PROBLEMA NA ESTRATÉGIA NACIONAL DO ENSINO SUPLETIVO

GENERA- LIDADES	Implementação, a longo prazo, através do controle de livres iniciativas (herdadas do regime antigo) e de realização de projetos experimentais.			
	Afinidade com os objetivos do ensino regular: auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente de cidadania.			
	Recurso de terminalidade e de continuidade escolar: certificação.			
	Clientela específica, necessidades e características típicas.			
	Modalidade de ensino equivalente ao regular, supondo comprovação de conhecimentos mediante exames e/ou processo pedagógico de sistematização de conhec.			
ESPECI- FICIDA- DES  ↓ BASES FUN- CIONAIS	FUNÇÃO	CLIENTELA	MODALIDADE PEDAGÓGICA	DIRETRIZ GERAL
	Suplência	Defasados escolares com mais de 18 anos	educação geral: núcleo comum habilitação profissional: currículos mínimos	nivelamento escolar desmassificação dos exames através da legitimação pedagógica da avaliação
	Qualifica-	Em preparo para o trabalho, a partir dos 14 anos	variável segundo as características ocupacionais e dispensa a educação geral.	estímulo à formação profissional
	Aprendi- zagem	Em formação metódica no trabalho, na faixa dos 14 aos 18 anos	adstrita ao reconhecimento escolar da 5ª a 8ª séries do 1º grau	estímulo à formação profissional
	Supri- mento	abrangente	Variável (treinamento aperfeiçoamento, atualização) mas impõe um sistema de certificação indispensável à avaliação do título conferido.	educação permanente

A projeção do problema destaca, por último, o risco de "proliferação descontrolada de cursos livres de suplência e suprimento", o que poderá acarretar desvios com respeito às finalidades e objetivos da educação nacional.

(No nosso entender, o principal fator, que poderá promover o risco mencionado, é constituído pelas iniciativas comprometidas à "comercialização" de caráter econômico ou de caráter "político").

b) Estratégias: A eleição e organização dos recursos para o desenvolvimento do Ensino Supletivo integra as seguintes recomendações relativas à estimulação prioritária, por parte dos sistemas:

QUADRO XI - ESTIMULAÇÃO PRIORITÁRIA NA ÁREA DO ENSINO SUPLETIVO

FUNÇÃO	MODALIDADE E ESTRUTURAÇÃO	METODOLOGIA E AVALIAÇÃO	CONTROLE	DIPLOMAS E CERTIFICADOS
SUPLÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cursos diretos e indiretos</li> <li>- regime, estrutura e duração próprios, combinados à metodologias</li> <li>- ênfase na suplência profissionalizante</li> <li>- continuidade do plano de alfabetização, com educação integrada e qualificação profissional voltada para o mercado de trabalho local na zona rural</li> <li>- desestimulação dos cursos que desenvolvem a "habilidade de fazer prova"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desestimulação da metodologia tradicional</li> <li>- auto-aprendizagem</li> <li>- substituição dos exames de massa, pela avaliação no processo</li> <li>- diversificação regional do material didático</li> <li>- núcleos de bibliografia técnico-profissional</li> <li>- avaliação no processo</li> <li>- avaliação do desempenho na empresa</li> <li>- pré-requisito dos exames: atestado de proficiência fornecido por estabelecimentos oficiais</li> <li>- banco de questões para exames</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cadastramento de todos os cursos</li> <li>- supervisão</li> <li>- divulgação das implicações da modalidade</li> <li>- centralização e unificação dos exames fora do processo a nível estadual</li> <li>- unificação das datas dos exames a nível nacional</li> <li>- comissões centrais de exames</li> <li>- requisitos para instalação e funcionamento *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expedição exclusiva aos concluintes de grau</li> <li>- sistema normatizado de certificação</li> <li>- períodos de homologação: junho e novembro.</li> </ul>
<p>* requisitos: capacidade da entidade mantenedora, idoneidade profissional da direção, corpo docente convenientemente preparado, programação definida, metodologia adequada, fixação prévia de anuidades, remuneração docente condigna, e outros aspectos a serem normatizados pelos respectivos Conselhos de Educação.</p>				
QUALIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a nível de 1º e 2º graus, com circulação entre este e o regular</li> <li>- variação de regime, estrutura e duração sobre os mesmos comportamentos (objetivos terminais)</li> <li>- frequência geográfica: cursos semi-indiretos</li> <li>- alternativas: auxiliar, a nível de 1º grau; auxiliar técnico, a nível de 2º grau; assistente técnico, a nível de 2º grau; técnico a nível de 2º grau e habilitação básica (2º grau).</li> <li>- entrosagem instituições públicas e privadas</li> <li>- Centros de Estudos Supletivos Profissionalizantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- experiências-piloto nas empresas</li> </ul>		
SUPRIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rádio, televisão, cinema e outros meios.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- adoção de sistema de certificação: entidade, duração e programa</li> </ul>	

c) Política Ministerial: o Ministério da Educação e Cultura, pela ação do seu Departamento de Ensino Supletivo, se reserva a realização de programas em co-optação com as Secretarias Estaduais de Educação, mediante cooperação financeira e técnica. Dentre os programas incluídos na Estratégia Nacional destacam-se:

- financiamento prioritário para a implementação de Centros de Estudos Supletivos, inclusive no que se refere a material didático e recursos áudio-visuais;
- promoção de edição e distribuição do material didático para o Ensino Supletivo;
- apoio técnico e financeiro aos programas de teleeducação;

Integram, ainda, o elenco programático do DSU:

- capacitação de recursos humanos (pessoal docente, pessoal técnico para elaboração de modelos de instrução personalizada, para planejamento, controle e avaliação de processos de "ensino-aprendizagem", para montagem de projetos educacionais, supervisores, administradores e pessoal auxiliar), em especial, quadros necessários aos Centros de Estudos Supletivos;
- programas de qualificação e habilitação profissional, a serem desenvolvidos mediante ação conjunta com instituições públicas e privadas;
- apoio técnico e financeiro a projetos voltados à adequação de currículos na área da qualificação;
- implementação de sistemas de cursos e exames profissionalizantes;

- elaboração e reprodução de material didático para a suplência profissionalizante e habilitações profissionais;
- levantamento bibliográfico de matéria relativa ao ensino profissionalizante a nível de 1º e 2º grau;
- promoção de qualificação profissional, utilizando unidades volantes;
- desenvolvimento de novas metodologias.

O custeio dos programas do DSU-MEC se apoia em previsão de disponibilidades orçamentárias e em contrapartidas das Secretarias de Educação das Unidades da Federação. A evolução dos recursos aplicados tem sido bastante significativa (Quadro XIII).

QUADRO XIII - PROGRAMAS DO DSU E RECURSOS EMPENHADOS NO PERÍODO DE 1973/76

Programas \ Ano	1973	1974	1975	1976	Acréscimo (%) 73/76
Cooperação técnica e financeira às unidades da Federação	910.000,00	6.145.866,02	13.397.547,05	22.137.427,30	2.432
Capacitação de recursos humanos para o ensino supletivo	800.000,00	1.066.836,10	2.756.068,65	2.801.730,32	.350
Qualificação de recursos humanos para o ensino supletivo	325.000,00	1.826.099,42	4.438.162,60	14.882.414,00	4.579
Material didático para o ensino supletivo	117.979,70	4.330.126,00	4.538.000,00	(*)	-
Desenvolvimento de novas metodologias para o ensino supletivo. (Pesquisas: Logos I - 1973/1974 e Logos II - 1975/1976)	617.100,00	496.427,78	7.186.870,06	16.795.472,50	2.721
Cooperação técnica e financeira às instituições privadas de ensino	6.772.481,00 (**)	12.326.000,00 (**)	15.378.000,00	17.211.500,00	254

- (\*) Não exercício de 1976, foi destinada a importância de Cr\$ 2.530.000,00 para financiamento de material didático para o ensino supletivo, incluída no Programa de cooperação técnica e financeira a unid. da Federação
- (\*\*) As instituições privadas no período 73/74, foram atendidas com recursos do projeto Alfabetização e educação continuada.

Em 1977, a composição dos recursos financeiros referentes à programação nacional alcança investimentos na ordem dos Cr\$ 121.030,900,00. (Quadro XIII-a)

QUADRO XIII-a - COMPOSIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DA PROGRAMAÇÃO DSU-MEC-1977

Projetos prioritários, não prioritários e atividades de administração	Previsto
Desenvolvimento de novas metodologias do ensino	25.000.000,00
Cooperação técnica e financeira às unidades da Federação	47.399.000,00
Cooperação técnica e financeira às instituições privadas de ensino	22.900.000,00
Capacitação de recursos humanos	6.900.000,00
Qualificação e habilitação profissional	9.980.000,00
Coordenação e supervisão do Ensino Supletivo	9.851.900,00
TOTAL GERAL Cr\$	121.030.900,00

d) Resultados projetados e alcançados: O último tópic<sup>o</sup> do documento "Estratégia Nacional do Ensino Supletivo" tornou a enfatizar os alvos buscados pelas intervenções prioritárias: controle e aperfeiçoamento dos exames de massa, redução do custo e maior rentabilidade dos cursos, preservação da língua nacional, interação entre o sistema regular e o Ensino Supletivo, provimento do mercado de trabalho qualificado e motivação dos já engajados na força de trabalho.

Do que se pode apreender da implantação da Estratégia Nacional, até o momento, conclui-se que não foi alcançada uma generalização das intervenções. Elas vem ocorrendo sob condições de privilégio político, ou seja, através de

sustentação técnica e financeira a projetos especiais.

Ganha destaque a instalação e o desenvolvimento dos Centros de Estudos Supletivos, os quais constituem a motivação principal da nova fase política. Até 1976, o DSU-MEC havia colocado em funcionamento dezenove (19) Centros de Estudos Supletivos, que atingiram, em sua fase experimental, cerca de 13 mil alunos. Este quantitativo atinge, segundo depoimento oficial<sup>86</sup>, apenas 10% da capacidade total de atendimento destes Centros.

Os centros de Estudos Supletivos (CES) foram idealizados para desenvolver "ensino de massa sem massificar". Para tal, utilizam metodologia e técnicas que favorecem a instrução individual. Sua estrutura é modularizada e seu funcionamento se faz através de cinco setores, a saber: correspondência, coordenação, tráfego, orientação e multimeios. Seu objetivo: substituir os exames de massa e corrigir a inconveniência da atual sistemática de provas. O custo é relativamente baixo.

O diagrama que segue descreve o fluxo discente no CES.

O TRÁFEGO estabelece o primeiro contato com o aluno: anota o nome, verifica os pré-requisitos, verifica disponibilidade do orientador, e encaminha este aluno ao orientador.

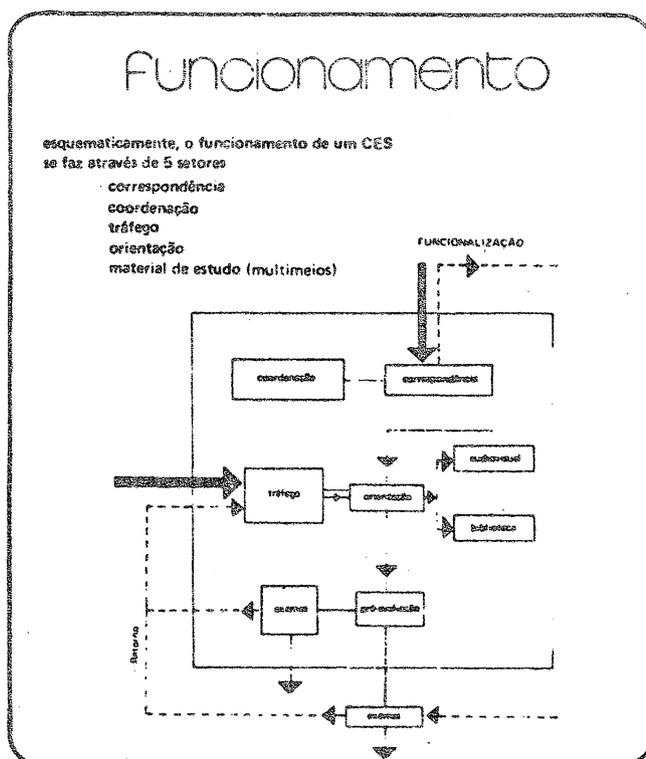
O ORIENTADOR recebe o aluno: faz entrevistas, preenche ficha de informações, informa sobre o funcionamento do CES, verifica área de interesse do aluno e devolve-o para o Tráfego que marca hora para o teste de sondagem.

O ORIENTADOR aplica o teste de sondagem. Depois do resultado do teste de sondagem é pelo Tráfego inscrito na disciplina. O Tráfego verifica disponibilidade do orientador para a pré-avaliação.

O ORIENTADOR aplica a pré-avaliação, o aluno adquire módulos destinados à auto-aprendizagem, e é orientado a desenvolver atividades. Estuda com módulos, utiliza recursos audiovisuais, vai à Biblioteca, discute dúvidas com orientador e dependendo de seu ritmo próprio de aprendizagem, quando se considerar apto, marca a pós-avaliação.

O ORIENTADOR aplica a pós-avaliação: se aprovado, o aluno segue o fluxo, caso contrário, volta a algum ponto do fluxo.

DIAGRAMA 5  
ESQUEMA DO  
FLUXO  
DISCENTE  
NO CES



Os demais projetos desenvolvidos sob o patrocínio do DSU-MEC apontam os seguintes índices de produtividade:

- Habilitação de professores não titulados com exercício no magistério:
  - 1976: 11.400 professores
  - 1977: 15.000 professores (estimado)
- Exames profissionalizantes, destinados a pessoas já engajadas na força de trabalho:
  - 1976: 2500 profissionais de nível médio
- Capacitação de recursos humanos:
  - 1976: 350 técnicos
  - 3024 componentes dos quadros docente, técnico e administrativo do Ensino Supletivo no País.

Por fim, a mais recente novidade de intervenção em grande escala na área do Ensino Supletivo é o Telecurso de

2º grau (suplência de educação geral). Em julho deste ano (1978), 37 emissoras de televisão, além de emissoras de rádio, em todo o Brasil, foram integradas na maior rede nacional de teleducação, perfazendo uma programação de trinta horas diárias e 900 por mes, com previsão de duração para três semestres. Estima-se que meio milhão de pessoas seguirá o telecurso com o fito de prestar exames de suplência (o número de aparelhos de TV em uso no Brasil: 14.326.000; residências brasileiras com TV: 11.980.000; população coberta por TV:- 57.419.037; municípios atingidos pelo Telecurso de 2º Grau: 3.600).<sup>87</sup>

Fruto de integração entre a Rio Gráfica Educação e Cultura, 9 TVs Educativas, a Rede Globo de Televisão (5 Emissoras) e suas afiliadas (23 Emissoras), e as emissoras de rádio, o Telecurso de 2º grau é produzido pela TV 2 Cultura de São Paulo (Fundação Padre Anchieta), onde já vinha sendo apresentado desde janeiro. A sua expansão se deu, preliminarmente, por Brasília, Rio de Janeiro e Goiás. Seu patrocínio se deve à Fundação Roberto Marinho e a coordenação executiva geral é da Rio Gráfica. Sem dúvida, quantitativamente falando, por injunções já de origem geográfica, o Telecurso de 2º grau constitui modalidade e proporção únicas em todo o mundo. (ver Figura 7).

# Sistema Nacional do Telecurso 2.º Grau



FIGURA 8

3.2. Rendimento político do Ensino Supletivo no Paraná: implementação normativa e índices de produtividade.

A manutenção da linha da política nacional de educação é feita, a nível regional, pela implementação normativa de competência do Conselho Estadual de Educação e através de outros dispositivos de regulação operacional, de competência de outros órgãos administrativos.

Dessa forma, constituem instrumento de grande interesse analítico os atos complementares do Conselho Estadual de Educação, a programática da Secretaria da Educação e Cultura do Estado, as controvérsias conceituais e administrativas que transpiram na intimidade do processo de formulação de decisões, assim como indicadores de resultados alcançados na área do Ensino Supletivo.

O presente estudo se atém à visão geral de alguns desses itens, mesmo porque a tarefa de cobrí-los todos poderia se constituir em hipótese de abrangente pesquisa.

A implementação normativa do Ensino Supletivo, no Paraná, deu-se a partir de 1972, com a homologação da Deliberação 33/72, sobre os Exames Supletivos e, em seguida, com a homologação da Deliberação 20/73, que fixou normas e diretrizes para o seu funcionamento e, mais tarde, com a reformulação administrativa da Secretaria da Educação e Cultura, através da criação do Departamento de Ensino Supletivo-DESU-SEEC.

O texto da Deliberação 20/73 incorporou os principais termos da Lei 5692/71 e do Parecer 699/72 e destacou aspectos norteadores para a instalação da nova modalidade de ensino. Atribuiu a regulamentação e a orientação administrativas

do Ensino Supletivo à Secretaria da Educação e cultura; decodificou as sub-funções do Ensino Supletivo; definiu a estrutura e o funcionamento das decodificações; impôs os requisitos de funcionamento dos cursos e estabelecimentos. (Quadros XIV-XV-XVI-XVII-XVIII-XIX)

QUADRO XIV - CURSO SUPLETIVO DE 1º GRAU - Del. 20/73

PERÍODO	CORRESPONDÊNCIA DO ENSINO SUPLETIVO	DURAÇÃO	Idade mínima p/ingresso	Requisitos de ingresso
1º	1a. a 4a. séries do 1º Grau	480	14 anos	-
2º	Grau(antigo Curso Primário)	480	-	-
3º	5a. série (1a. série do antigo ginásial)	480	14 anos	-
4º	6a. série (2a. série do antigo Ginásial)	480	-	-conclusão dos 1º e 2º períodos do ES de 1º Grau. -aprovação nos exames de admissão -conclusão do antigo primário -exame em substituição aos itens anteriores
5º	7a. série (3a. série do antigo Ginásial)	480	-	-
6º	8a. série (4a. série do antigo Ginásial)	480	-	-
T O T A L		2 880		

QUADRO XV - CURSO SUPLETIVO DE EDUCAÇÃO A NÍVEL DE 2º GRAU

PERÍODOS	CORRESPONDÊNCIA NO ENSINO REGULAR	HORAS DE ATIVI DADE ESCOLAR	IDADE MÍNIMA DE INGRESSO	OUTROS REQUI- SITOS DE INGRES.
1º	1a. série do 2º grau (1º ano do antigo colegial)	640	18 anos	Conclusão do Ensino de 1º Grau ou de estudos equivalentes
2º	2a. série do 2º grau (2º ano do antigo colegial)	640	-	-
3º	3a. série do 2º grau (3º ano do antigo colegial)	640	-	-
T O T A L		1 920	-	-

QUADRO XVI - CURSO SUPLETIVO DE 2º GRAU, INCLUINDO O NÚCLEO COMUM MAIS  
A FORMAÇÃO ESPECIAL A NÍVEL DE OUTRAS HABILITAÇÕES (Art.15)

PERÍODO	CORRESPONDÊNCIA NO ENSINO REGULAR	HORAS DE ATIVI DADES ESCOLARES	IDADE MÍNIMA P/ INGRESSO	REQUISITOS DE INGRESSO
1º	1a. série do 2º Grau (1º ano do antigo colegial)	480	18 anos	Conclusão do Ensino de 1º Grau ou de estudos equivalentes
2º	2a. série do 2º grau (2º ano do antigo colegial)	480	-	
3º	3a. série do 2º grau (3º ano do antigo colegial)	480	-	
T O T A L		1 440		

QUADRO XVII - CURSO SUPLETIVO DE EDUCAÇÃO GERAL E  
FORMAÇÃO ESPECIAL A NÍVEL TÉCNICO.

PERÍODOS	CORRESPONDÊNCIA NO ENSINO REGULAR	HORAS DE ATIVI- DADE ESCOLAR	IDADE MÍNIMA P/INGRESSO	REQUISITOS DE INGRESSO
1º	1a. série do 2º grau (1º ano do antigo colegial)	630	18 anos	Conclusão do Ensino de 1º Grau ou de estudos equivalentes
2º	2a. série do 2º grau (2º ano do antigo colegial)	630		
3º	3a. série do 2º grau (3º ano do antigo colegial)	630		
T O T A L		1 890		

QUADRO XVIII - CURSO SUPLETIVO DE APRENDIZAGEM

CORRESPONDÊNCIA NO ENSINO REGULAR	DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	REQUISITOS DE INGRESSO
5ª À 8ª SÉRIE DO 1º GRAU	VARIÁVEL	14 A 18 ANOS	Conclusão do 2º período do 1º Grau ou a prova de conhecimentos equivalentes à conclusão do antigo Curso Primário.

QUADRO XIX - CURSO SUPLETIVO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

CORRESPONDÊNCIA NO ENSINO REGULAR	DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	REQUISITOS DE INGRESSO
2º GRAU	VARIÁVEL INTENSIVO	18 ANOS	CONCLUSÃO DO 1º GRAU

Os Cursos Supletivos de Habilitação Profissional destinam-se a maiores de 18 (dezoito) anos e visam a formação de técnicos que tenham concluído os estudos a nível de 2º Grau (Educação Geral) ou que estejam matriculados em Curso Supletivo de Atualização de Conhecimento a nível de 2º Grau. Sua organização atende aos mínimos das habilitações estabelecidas pelo CFE.

Os Cursos Supletivos de Atualização de Conhecimentos - função Suprimento, destinam-se a maiores de 18 anos que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte; os egressos dos Cursos de Aprendizagem e de Qualificação Profissional, sem equivalência do ensino regular; os matriculados no Curso de Habilitação Profissional; os interessados em desenvolver a cultura geral ou especial. Sua estrutura corresponde: (i) ao nível das 4 últimas séries do ensino de 1º grau; (ii) ao nível de qualquer uma das séries do ensino de 2º grau e (iii) livres.

No espaço de cinco anos, a produção normativa do Conselho Estadual de Educação, no que se refere ao Ensino Supletivo, se fixou sobre tarefas de aprovação de projetos de implantação, reformulações curriculares a nível dos Estabelecimentos e cobrança de taxas. Em termos de normas gerais, os itens discutidos e trabalhados envolveram os aspectos de idade, de delegação de competência e medidas administrativas para a SEEC, férias, calendário, anuidades, exames supletivos, formação especial, certificados e retificações menores.

A atuação do Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Educação e Cultura (DESU-SEEC), por sua vez, vem correspondendo a três direções:

- 1ª - execução dos projetos oriundos do DSU-MEC;
- 2ª - supervisão e controle, sob delegação do Conselho Estadual de Educação, de problemas relacionados à coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e cursos supletivos, e de exames;
- 3ª - desenvolvimento de uma infraestrutura departamental (informática, técnica e administrativa).

A primeira direção constitui a escala de maior atuação e exprime menos do que poderia comportar um processo de co-optação no desenvolvimento de projetos. O financiamento, por parte do poder central, é maciço. A contrapartida do DESU-SEEC tem, no máximo, um caráter operacional. Existe grande dependência decisória, constituindo, o DESU-SEEC o mediador regional num sistema em estágio de administração periférica.

A segunda direção ganhou impulso com o Parecer 043/76, do Conselho Estadual de Educação, o qual outorgou poderes ao DESU-SEEC para análise e aprovação dos projetos de implantação do Ensino de 1º e 2º graus, reservando-se, esse Conselho, a competência de aprovar os programas de formação especial.

Contudo, as responsabilidades e atribuições reservadas ao DESU-SEEC extrapolam a prática atual. O Decreto nº. 205, de 04/04/75, que aprovou o novo Regulamento da SEEC, definiu-lhe como competência:<sup>88</sup>

- "... - proporcionar oportunidade para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído a escolarização regular, na idade própria, através de cursos ou exames de ensino supletivo;
- contribuir através do ensino supletivo para a erradicação do analfabetismo de adolescentes e adultos;
- supervisionar a rede do ensino supletivo quanto às diretrizes e normas, e fixação do currículo para os

- diversos cursos e exames do exame supletivo;
- promover, permanentemente, a revisão de currículos, modos operacionais e processos de avaliação do ensino supletivo, aperfeiçoando-os;
  - incentivar os estabelecimentos de Ensino Supletivo de caráter profissionalizante;
  - prestar orientação técnica ao Ensino Supletivo estadual, particular e municipal, em termos de qualidade de ensino".

Em documento que contém a programação do DESU-SEEC - para 1977, descreve-se dificuldades encontradas, pela rede de ensino supletivo no Estado, por injunção das exigências de adaptação à Lei 5692/71, e define-se medidas voltadas à extinção dos "pontos de estrangulamento". Entre as principais dificuldades, encontram-se relatadas as de ordem física, relacionadas ao dimensionamento da rede e à insuficiência de material pedagógico, instalações e equipamentos, inclusive, bibliotecas e laboratórios; as de ordem financeira; as de pessoal, relacionadas à insuficiência quantitativa e qualitativa dos quadros docente, técnico e administrativo; as de ordem administrativa propriamente dita, referentes às dificuldades de entrosamento com diferentes órgãos e à própria estrutura administrativa que carece de pessoal especializado; as dificuldades relacionadas à clientela, seja no que diz respeito ao tipo e às aspirações, que não são de todo conhecidas, sejam relativas à sua localização (muitas vezes inacessível). Outros pontos de estrangulamento existem e justificarão, na certa, o próprio atraso do projeto de instalação do Centro de Estudos Supletivos no Paranã.

No mesmo documento, algumas das medidas são insinuadas e foram, por nós, selecionadas:

- "celebração de convênios com o MEC e com outras instituições, para criar, implementar, expandir o ensino supletivo";

- "cadastramento do potencial de recursos tecnológicos disponíveis nas unidades";
- "desenvolvimento de cursos para efeito de acesso ao 3º período do Ensino de 1º grau";
- "adoção de novas estratégias de ação" de relacionamento e entrosamento com diferentes órgãos";
- "estruturação departamental que melhor se ajuste à realidade estrutural da SEEC e que melhor convenha ao bom desenvolvimento do ensino e preparação do pessoal técnico-administrativo para suprir deficiências";
- "montagem de um serviço de supervisão";
- "adoção de estratégias de teleeducação".

Recorrendo a dados de 1977, fornecidos pela informática da SEEC, podemos reconhecer o dimensionamento da rede de ensino supletivo no Estado do Paraná.

O ensino supletivo apresenta menor densidade na Capital, com 696 salas de aula, sobre 1.508, no Interior, atingindo um total de 24.721 e 38060 alunos respectivamente.

Aproximadamente 44% da clientela do ensino supletivo pertence à rede estadual, 50% pertence à rede particular e o restante depende administrativamente do poder municipal (Quadros XX e XXI).

QUADRO XX  
ENSINO SUPLETIVO  
NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA,  
LOCALIZAÇÃO, TURNOS DE FUNCIONAMENTO E SALAS- 1977

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS						TURNOS				SALAS
		FASE I	FASE II	FASE III	FASES I E II	FASES II E III	TOTAL	1	2	3	4	Nº DE SALA
ESTADUAL	CAPITAL	23	7	-	6	-	36	-	-	-	36	381
	INTERIOR	70	23	-	3	-	96	-	-	-	96	786
	TOTAL	93	30	-	9	-	132	-	-	-	132	1.167
PARTICULAR	CAPITAL	2	8	1	-	15	26	7	-	5	23	315
	INTERIOR	1	14	7	-	35	57	5	-	3	52	586
	TOTAL	3	22	8	-	50	83	12	-	8	75	901
MUNICIPAL	CAPITAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	INTERIOR	33	-	-	-	-	33	-	-	-	33	136
	TOTAL	33	-	-	-	-	33	-	-	-	33	136
TOTAL	CAPITAL	25	15	1	6	15	62	7	-	5	59	696
	INTERIOR	104	37	7	3	35	186	5	-	3	181	1.508
	TOTAL	129	52	8	9	50	248	12	-	8	240	2.204

Fonte: SEEC-PR

QUADRO XXI - ENSINO SUPLETIVO NO PARANÁ-1977  
MATRÍCULA GERAL

DADOS - 1977

Dependência Administrativa	LOCALIZAÇÃO	FASE I						FASE II						FASE III						TOTAL GERAL					
		TURMA			MATRÍCULA			TURMA			MATRÍCULA			TURMA			MATRÍCULA			TURMA			MATRÍCULA		
		D	N	T	D	N	T	D	N	T	D	N	T	D	N	T	D	N	T	D	N	T	D	N	T
Estadual	CAPITAL	-	140	140	-	3040	3040	-	124	124	-	4669	4669	-	-	-	-	-	-	-	264	264	-	8509	8509
	INTERIOR	-	278	278	-	8535	8535	-	290	290	-	11137	11137	-	-	-	-	-	-	-	568	568	-	19672	19672
	TOTAL	-	418	418	-	12375	12375	-	414	414	-	15806	15806	-	-	-	-	-	-	-	832	832	-	28181	28181
Particular	CAPITAL	-	4	4	-	176	176	32	143	175	1090	7714	8804	26	82	108	983	6249	7232	58	229	287	2073	14139	16212
	INTERIOR	-	2	2	-	66	66	21	197	218	627	7940	8567	7	166	173	186	6843	7029	28	365	393	813	14949	15662
	TOTAL	-	6	6	-	242	242	53	340	393	1717	15654	17371	33	248	281	1169	13092	14261	86	594	680	2886	28988	31874
Municipal	CAPITAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	INTERIOR	-	80	80	-	2726	2726	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	80	-	2726	2726
	TOTAL	-	80	80	-	2726	2726	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	80	-	2726	2726
TOTAL	CAPITAL	-	144	144	-	4016	4016	32	267	299	1090	12383	13473	26	82	108	983	6249	7232	58	493	551	2073	22648	24721
	INTERIOR	-	360	360	-	11327	11327	21	487	508	627	19077	19704	7	166	173	186	6843	7029	28	1013	1041	813	37247	38060
	TOTAL	-	504	504	-	15343	15343	53	754	807	1717	31460	33177	33	248	281	1169	13092	14261	86	1506	1592	2886	59895	62781

Fonte: SEEC-PR

Entre os projetos nacionais em execução no Estado, destacam-se: o Projeto "João da Silva", com um índice de 46% (Quadro XXII); o Projeto "Minerva", com um índice de produtividade de 61% (Quadro XXIII); e o MOBREAL, que alfabetizou, em 1977, "100 mil dentre 202 mil inscritos, devendo atingir idêntico número neste ano", pois a estimativa de inscrição já ultrapassa a casa dos 220 mil conveniados.<sup>89</sup>

QUADRO XXII - PROJETO "JOÃO DA SILVA"

C I D A D E	Nº DE TE- LEFONE	CEN- TELO / CONTIN- DADO.	CRIAL	Nº DE TELE- ALUNOS	INÍCIO	TÉRMINO	INSCRITOS P/EN- FIMES	APROVADOS	RETRU- BIDOS.
Carilina	14	01	4 e 6	363	23/06/75	09/01/75	205	94	83
Paripuarã	01	-	4 e 6	112	21/05/75	09/11/75	56	12	35
Carilina	04	01	6	228	15/03/76	24/03/76	38	20	17
Lourina	05	03	3	159	18/08/75	15/03/76	57	27	27
Lourina	06	02	3	189	18/01/75	15/03/76	-	-	-
Ponta Grossa	01	-	7	342	30/06/75	16/01/76	142	69	73
Paripuarã	01	-	7	06	30/06/75	15/01/76	10	03	07
Paripuarã	01	01	11	93	29/09/75	09/04/76	52	19	30
Carilina	01	01	03	34	18/05/75	05/03/76	16	04	11
Carilina	01	-	3	24	18/05/75	05/03/76	-	-	-
Paripuarã	01	01	11	25	29/09/75	09/04/76	-	-	-
Carilina	01	-	3	18	18/03/75	05/03/76	-	-	-
Carilina	01	02	11	15	19/04/76	19/10/76	14	08	06
Carilina	01	-	3	21	18/03/75	05/03/76	-	-	-
Carilina	01	-	3	11	21/05/75	09/01/76	-	-	-
Carilina	01	01	3	19	18/05/76	05/03/76	-	-	-
Carilina	01	-	7	100	23/06/75	02/01/76	-	-	-
Carilina	01	01	11	100	19/04/76	24/10/76	53	63	23
TOTAL	39	14		1.766			673	319	313

1,

## QUADRO XXIII - "PROJETO MINERVA" - 1976

Nº de Ordem	MUNICÍPIOS	Nº de radio-postos	Nº de monitores	Nº de super-visitores	Número de alunos	
					Matriculados	Efetivos
01	Antonina	1	1	-	93	33
02	Apucarana	3	3	1	528	330
03	Assis Chateaubriand	3	3	1	513	301
04	Capanema	1	1	-	309	140
05	Cascavel	3	3	1	438	245
06	Catanduvas	2	2	1	372	189
07	Chopinzinho	1	1	1	243	110
08	Cruzeiro do Oeste	1	1	1	148	134
09	Curitiba	12	12	1	1034	947
10	Dois Vizinhos	1	1	1	333	150
11	Francisco Beltrão	2	2	1	410	189
12	Guaraniaçu	6	6	1	513	380
13	Iguaraçu	1	1	1	260	245
14	Jandaia do Sul	2	2	1	306	246
15	Mandaguaiçu	1	1	1	276	200
16	Mandaguari	2	2	1	409	130
17	Maringá	3	3	1	520	340
18	Maria Helena	2	2	1	383	160
19	Medianeira	2	2	1	348	185
20	Nova Esperança	3	3	1	270	225
21	Palotina	3	3	1	458	235
22	Paranavaí	2	2	1	543	320
23	Piçarra	1	1	1	68	50
24	Pinhalão	1	1	1	145	100
25	Piraquara	1	1	-	22	09
26	Ponta Grossa	4	4	1	503	283
27	Primeiro de Maio	2	2	1	343	205
28	Santa Cecília do Pavão	1	1	1	130	120
29	Santo Antonio do Sudoeste	3	3	1	403	172
30	São Miguel do Iguaçu	3	3	1	513	301
31	Telemaco Borba	1	1	1	302	130
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>74</b>	<b>74</b>	<b>28</b>	<b>11.136</b>	<b>6804</b>

Fonte: SEEC-PR

No que tange aos Exames Supletivos de Educação Geral, ainda em 1976, tem-se o seguinte quantitativo:

QUADRO XXIV - EXAMES SUPLETIVOS -  
EDUCAÇÃO GERAL - 1976

Mês de Realização	Nº DE CANDIDATOS / PROVA			
	1º Grau		2º Grau	
	Inscr.	Aprov.	Inscr.	Aprov.
julho	7.123	1.982	5.226	1.127
dezembro	8.356	1.532	6.140	1.254
Total	15.479	3.514	11.366	2.381

Fonte: SEEC-PR

Donde se infere sobre o baixo índice de produtividade dos Exames Supletivos, tanto a nível de 1º grau (22%), quanto a nível de 2º grau (20%). Aliás, o Paraná detém a média mínima de aprovação nas disciplinas de Matemática e de História do 2º grau (Quadro XXV), tendo ocupado o nono lugar entre os Estados e os Territórios, em 1975, no cômputo geral dos resultados de Exames Supletivos. (Quadro XVI)

**QUADRO XXV - EXAMES SUPLETIVOS - LIMITES SUPERIORES E  
INFERIORES DA APROVAÇÃO POR DISCIPLINA E  
UNIDADE DA FEDERAÇÃO - 1975**

2º Grau

DISCIPLINA	LIMITES SUPERIORES E INFERIORES	UNIDADE FEDERADA
MATEMÁTICA	77,9%	Amazonas
	0,4%	Paraná
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	59,8%	Ceará
	2,6%	Santa Catarina
HISTÓRIA	61,3%	Minas Gerais
	8,0%	Paraná
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	57,3%	Ceará
	5,5%	Amazonas
GEOGRAFIA	89,1%	Rio Grande do Sul
	21,9%	Mato Grosso
OSP8	77,9%	Rondônia
	28,4%	Santa Catarina
EMC	90,5%	Rondônia
	40,6%	Rio Grande do Sul

Fonte: Secretarias de Educação - Relatório DSU-MEC-1076

**QUADRO XXVI - RESULTADO DE EXAMES SUPLETIVOS DE  
1º GRAU - 1975**

**RESULTADOS DE EXAMES SUPLETIVOS DE 1º GRAU - 1975**

REGIÃO/ESTADO	1º GRAU		
	INSCRIÇÕES	APROVAÇÕES	% APROVAÇÕES
<b>NORTE</b>			
Amapá	3.660	2.124	58,2
Acre	5.225	1.688	32,3
Amazonas	6.852	2.642	48,1
Pará	7.200	4.084	56,0
Rondônia	2.896	1.022	35,3
Roraima	3.498	1.562	44,7
<b>TOTAL - REGIÃO</b>	<b>28.319</b>	<b>13.122</b>	<b>46,3</b>
<b>NORDESTE</b>			
Alagoas	3.859	1.771	45,9
Bahia	82.370	32.094	38,9
Ceará	37.101	18.634	50,2
Maranhão	3.044	1.711	56,2
Pernambuco	12.929	6.976	54,0
Piauí	32.369	7.331	22,6
Rio Grande do Norte	29.002	8.598	29,6
Sergipe	12.080	3.208	26,6
Pernambuco	3.666	889	24,1
Pernambuco	90	18	20,0
<b>TOTAL - REGIÃO</b>	<b>216.380</b>	<b>81.998</b>	<b>37,9</b>
<b>CENTRO-OESTE</b>			
Distrito Federal	62.505	16.600	26,7
Goiás	29.829	7.228	24,2
Mato Grosso	27.848	10.538	38,9
<b>TOTAL - REGIÃO</b>	<b>110.282</b>	<b>34.366</b>	<b>30,8</b>
<b>SUDESTE</b>			
Espírito Santo	19.521	8.129	41,6
Minas Gerais	89.859	30.730	34,2
Rio de Janeiro	215.600	79.285	36,7
São Paulo	514.294	170.926	33,2
<b>TOTAL - REGIÃO</b>	<b>839.274</b>	<b>289.072</b>	<b>34,4</b>
<b>SUL</b>			
Paraná	7.328	2.213	30,2
Rio Grande do Sul	28.276	12.935	45,7
Santa Catarina	19.897	5.040	25,3
<b>TOTAL - REGIÃO</b>	<b>55.501</b>	<b>20.188</b>	<b>36,4</b>
<b>TOTAL - GERAL</b>	<b>1.250.058</b>	<b>439.346</b>	<b>35,0</b>

Fonte: Relatório DSU-MEC-1976

Quanto à formação profissional, destaca-se a participação do SENAI e do SENAC. O índice médio de produtividade na formação especial é de 74% e as principais áreas formativas se voltam para as ocupações seguintes:<sup>90</sup>

- desenho mecânico, mecânica de automóvel, eletricitista instalador, serralheiro, e torneiro mecânico - (iniciação profissional);
- auxiliares: de escritório, de venda, de hotelaria, de saúde, de comunicação, de higiene e beleza, de hospitalidade (qualificação profissional).

Em 1977, o contingente qualificado alcançou o total de 1614 de 2269 alunos inscritos.

A polarização das redes oficial e particular do ensino supletivo, em 1977, em suas diferentes funções, teve um comportamento distinto. Por exemplo, a maior densidade distributiva pertenceu ao MOBRAL, seguida pelos cursos de Atualização de Conhecimento "livres"; a Suplência, na zona rural, se restringiu à parte de Educação Geral; e, a rede de ensino particular, função Suplência, faz uma ligeira compensação aos claros geográficos da rede estadual (Ver figuras 8, 9, 10, 11 e 12).

Concluindo, está se tornando tarefa bastante árdua estabelecer um nexó entre as manifestações normativas a nível federal e estadual. As questões técnicas de maior importância estão afetas ao problema da idade mínima para ingresso e conclusão da Suplência, e à duração dos cursos supletivos. A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino e a Associação Paranaense dos Estabelecimentos de Ensino Supletivo já oportunizaram o reconhecimento das divergências entre os

Pareceres do CFE nºs 2.019/74, 2929/75 e 699/72, no que concerne ao critério etário e à carga horária mínima dos cursos supletivos. A resposta do CFE a essas e a outras questões - ainda é débil, e há apenas uma promessa de rever e estudar os dados de implantação nos diversos Estados para "corrigir as distorções de interpretação".

Da mesma forma, consolidar os dados do Ensino Supletivo em todas as decodificações funcionais é exercício que não exclui a margem de probabilidade de erro: as épocas das coletas de dados variam, assim como a disposição dos que prestam informação; diferem as metodologias de diagnóstico quantitativo e a percepção dos vínculos para computação confundem-se nas promoções em conjunto. Porém, a grande dificuldade está no caráter estanque de todas as iniciativas, e a perplexidade emerge quando se compara gastos e produtividade, principalmente nos Exames Supletivos, ou quando se constata a susceptibilidade à propaganda dos dados atingidos, quando não das próprias fórmulas supletivas naquilo que serve à demagogia.

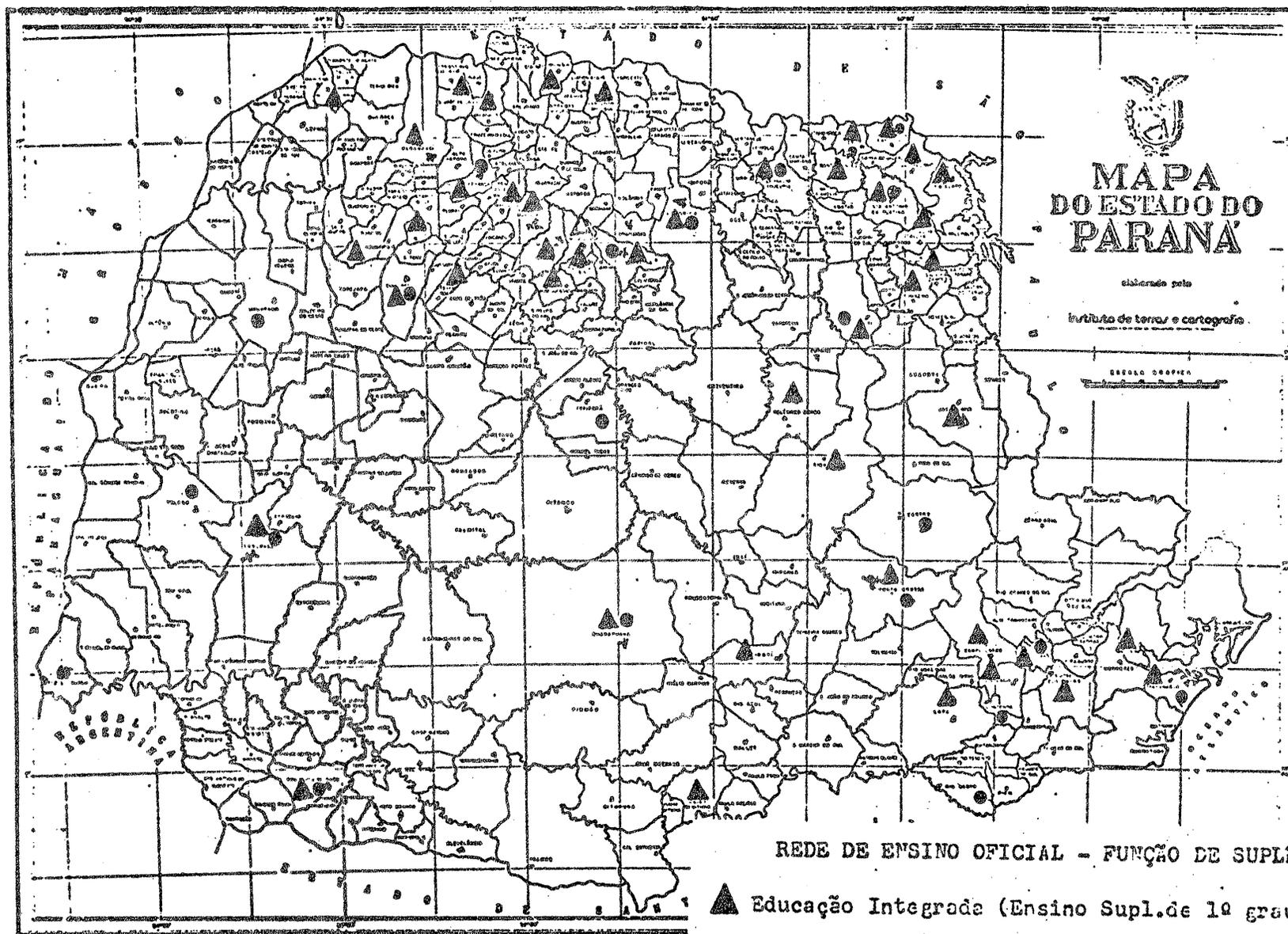


FIGURA 2 - REDE OFICIAL DE ENSINO SUPLETIVO,  
 FUNÇÃO DE SUPLENÇA

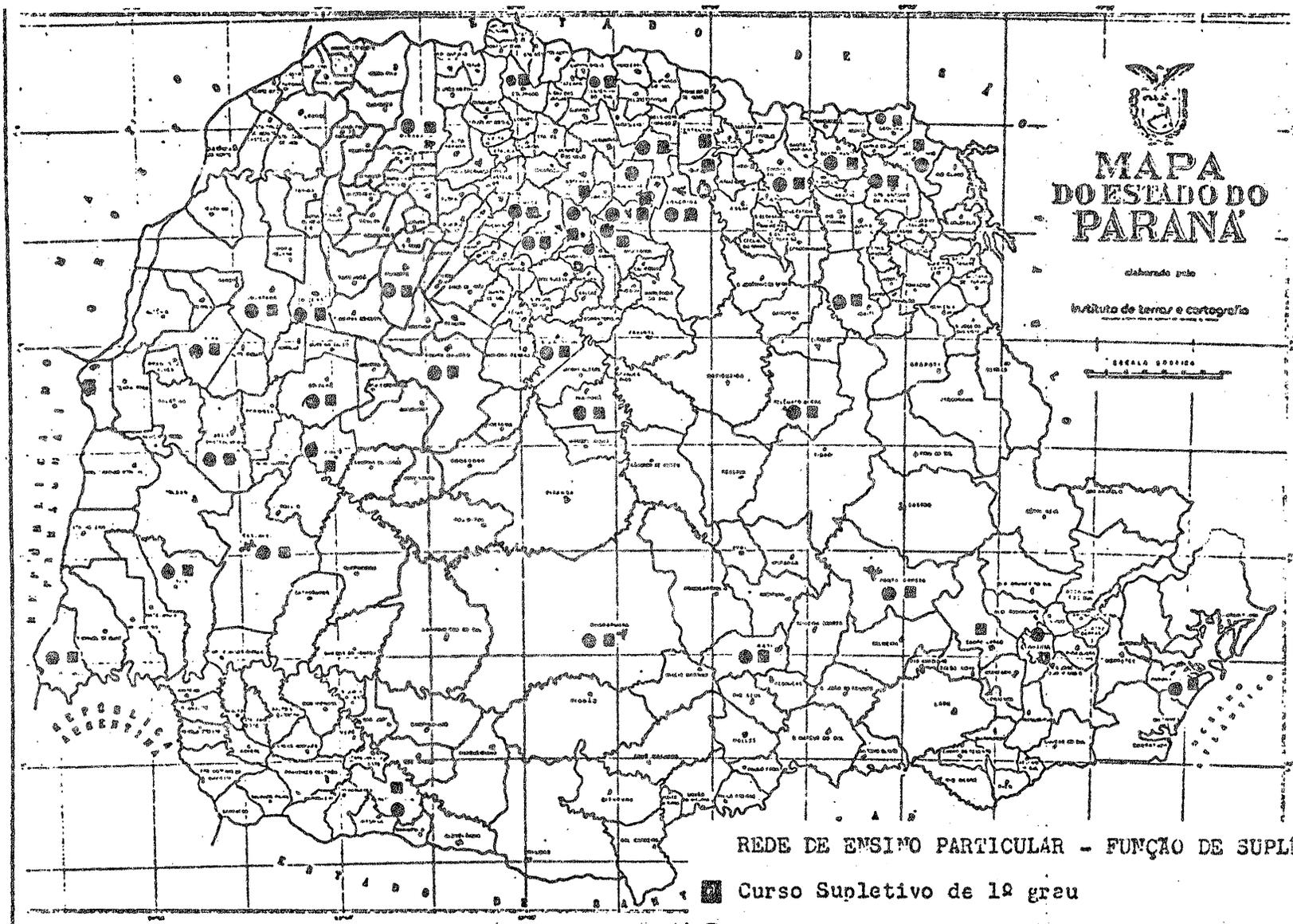
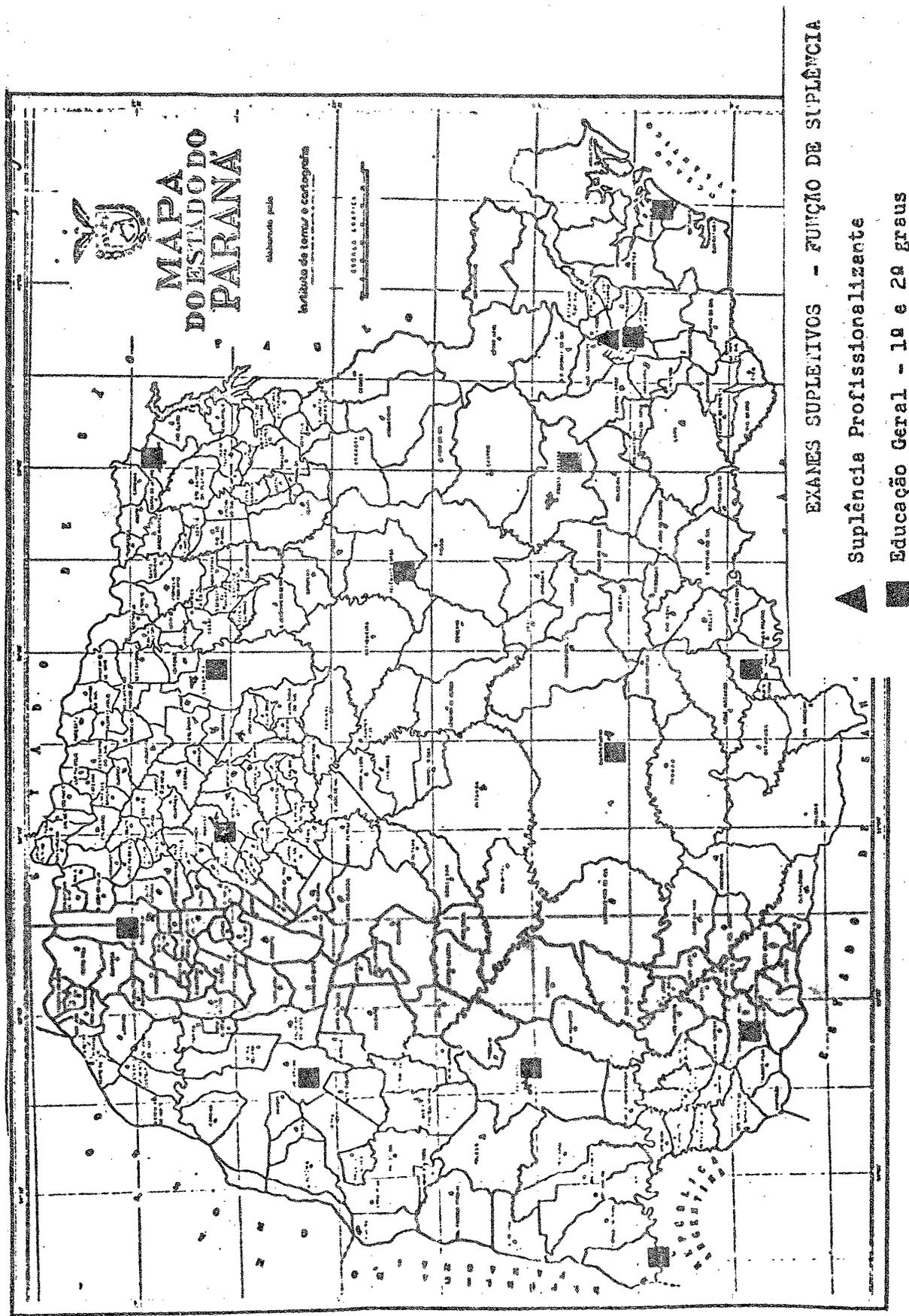


FIGURA D - REDE DE ENSINO PARTICULAR  
 FUNÇÃO DE SUPLENÇA

FIGURA 10 - EXAMES SUPLETIVOS  
FUNÇÃO DE SUPLENÇA



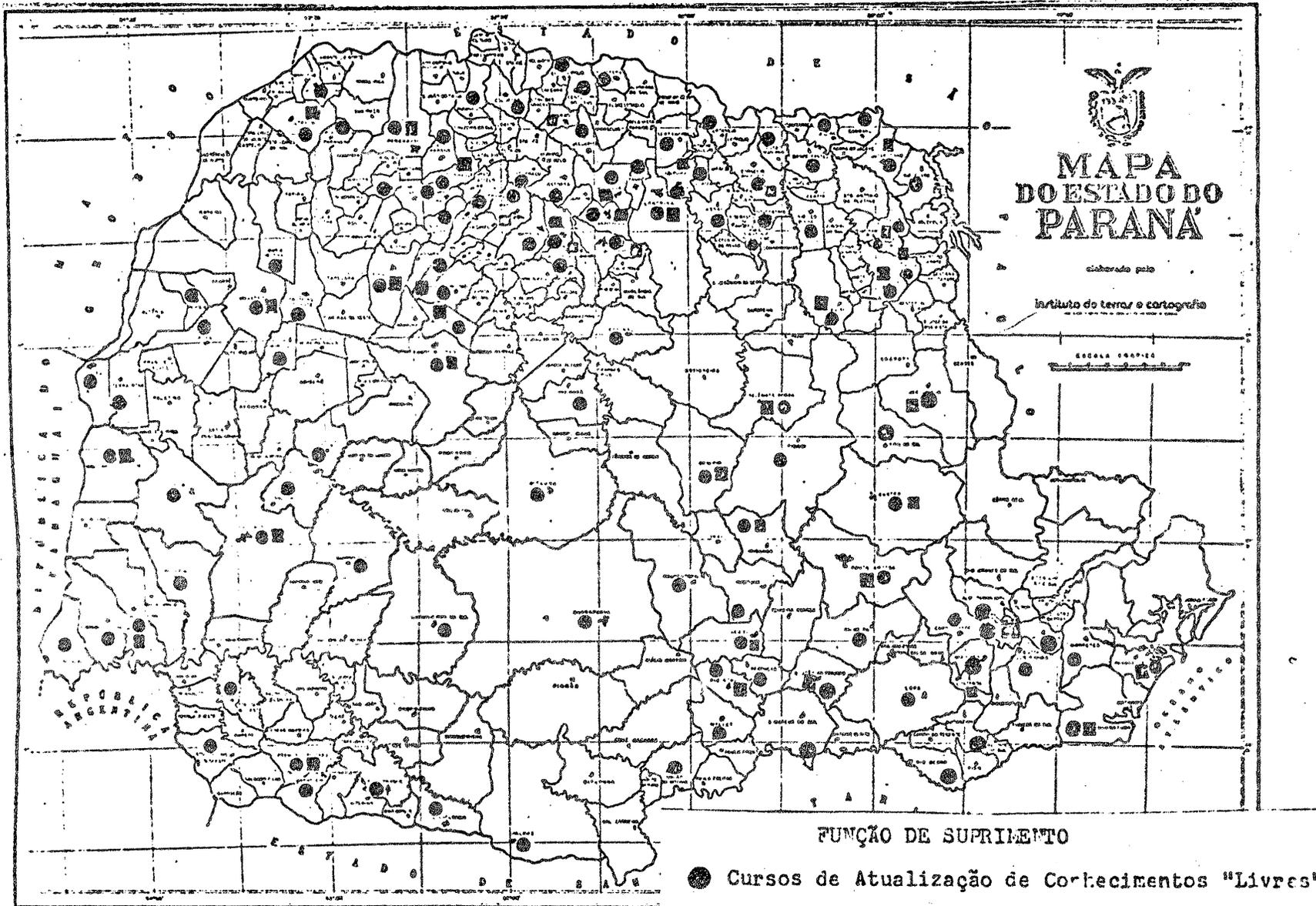
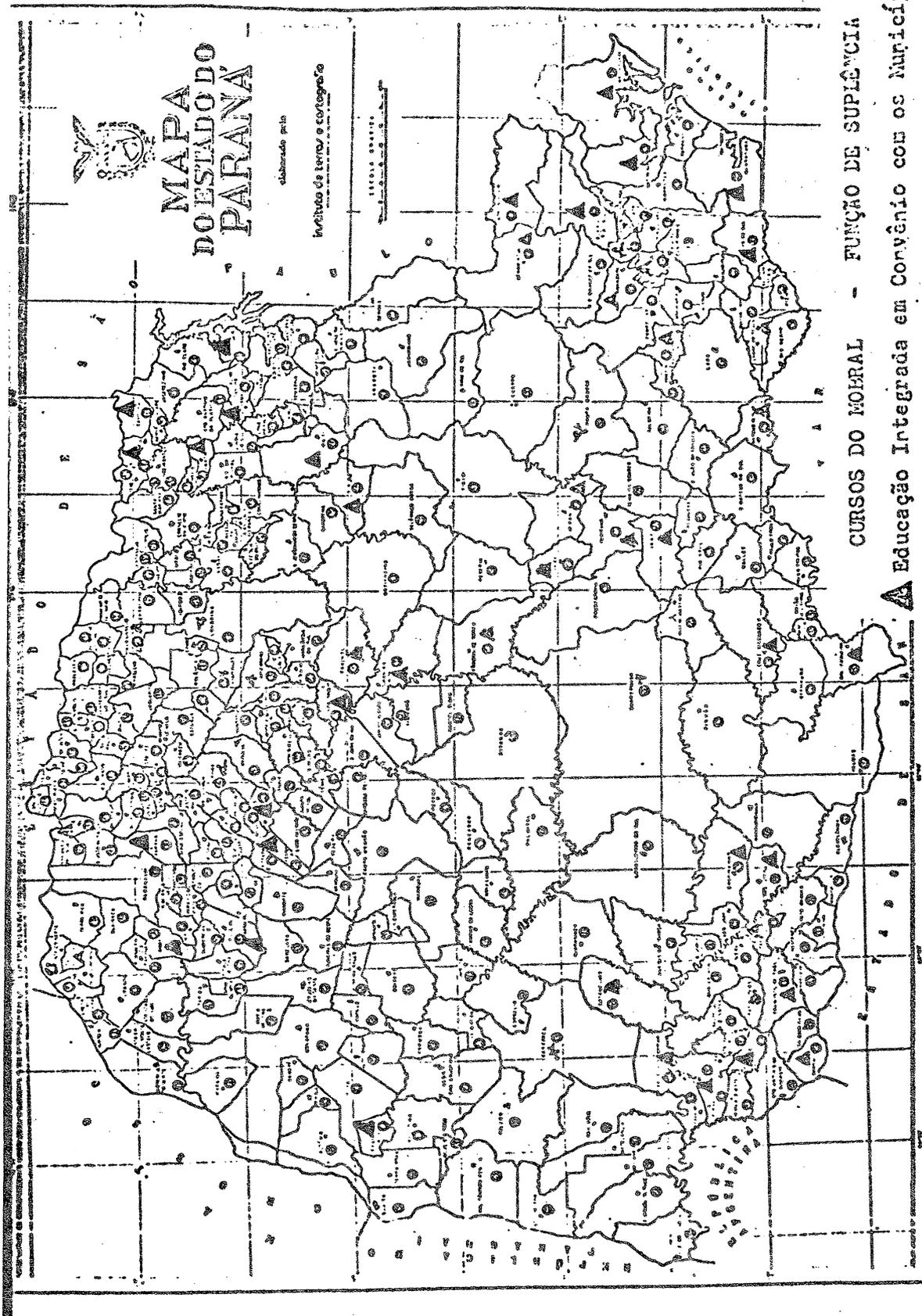


FIGURA 12 - FUNÇÃO DE SUPRIMENTO

FIGURA 13 - CURSO MOBRAL  
FUNÇÃO DE SUPLENÇA



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PARTE II

## Referências bibliográficas (II Parte)

67. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 699/72. *Regulamenta o Ensino Supletivo*.
68. ROCHA POMBO, in *Diccionario histórico, geográfico e ethnográfico do Brasil*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1922. p.378.
69. A profissionalização do ensino superior foi instaurada a partir de Dom João VI, no início do século XIX. Até aí, as oportunidades se concentravam na Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco.
70. AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Melhoramentos, 1964. p.568.
71. *Diccionario histórico ... Op. cit.* p.405.
72. Id. *ibid.* loc. cit.
73. A Associação Brasileira de Educadores se constitui numa das principais propagadoras das conquistas estrangeiras.
74. PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos - contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo, Loyola, 1973. p.327.
75. Id. *ibid.* p.169.
76. SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s.d. p.67.
77. Id. *ibid.* p.60.
78. LEITE NETO, Leonardo. *A estratégia nacional do Ensino Supletivo. Dirigente educacional*. Rio de Janeiro, 5, s.d. p.3 e segs.
79. CHAGAS, Valnir. *O ensino supletivo: o que é pelo que não é. Ensino Supletivo*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação - do MEC, 1976. p.11-3.
80. CORREA, Arlindo Lopes. *Educação permanente e educação de adultos no Brasil*. s.d.t.
81. LEITE NETO, L. *Op. cit.*
82. Id, *ibid.*
83. MOBRAL. Documento básico. In MOBRAL, *Análise & informação documentária*. Rio de Janeiro, Vol. 31 (2). p.49, abr/dez/77.
84. CORREA. A. L. *Op. cit.*

85. IBGE comenta dados do PNAD. *Folha de São Paulo*, 19 ag 1978, p.15.  
O MOBREAL contesta o IBGE. *Folha de São Paulo*, 18 ag 1978, p.27.
86. LEITE NETO, L. Op. cit.
87. ESTÁ formada a maior rede nacional de teleducação, *A Gazeta do Povo*.  
16 jul 1978, p. 1, 2º cad.
88. Competência da SEEC, disposta pelo Decreto 205, de 04/04/75, que aprovou o novo regulamento e estrutura da SEEC. In *Relatório Final - das Atividades de 1977*. DESU-SEEC. 1978.
89. MOBREAL. *Por aqui, corheça tudo sobre o MOBREAL*. Mobral Municipal de Curitiba, 1978.
90. DESU-SEEC. *Relatório Final das Atividades de 1977*.

DESENVOLVIMENTO

- *Inserção analítica*

### III - INSERÇÃO ANALÍTICA

A análise do Ensino Supletivo (ES) enquanto alternativa de educação permanente supõe a sua consideração como:

- 1) extensão do direito à educação;
- 2) circunstância educacional de direção divergente;
- 3) circunstância de desenvolvimento cultural;
- 4) estratégia metodológica;
- 5) estratégia integrada a um projeto global de educação e de desenvolvimento.

Estas relações tem uma conotação inicial, exploratória e buscam reconhecer as tendências do Ensino Supletivo de "generalização, sistematização e consolidação institucional" de sua organização no que converge a determinados valores da educação permanente. Não nos utilizamos, aqui de "um modelo" de educação permanente, mas de um padrão normativo - uma chave - no qual se pode inserir a concepção e o rendimento político do Ensino Supletivo no Brasil.

1. O ENSINO SUPLETIVO E A EXTENSÃO DO DIREITO À  
EDUCAÇÃO:

O alcance coletivo da educação permanente se assenta sobre uma questão fundamental do "direito à educação", o qual se operacionaliza pela igualdade política, ou seja, pela igualdade de oportunidades educacionais. A respeito dessa igualdade, A. Teixeira afirma que

"a sociedade terá de oferecer, a todos os indivíduos, acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano". 91

Com base nessa afirmação, caracteriza-se a educação como matéria de interesse público, isto é, na sua condição de direito individual assegurado pelo Estado.

Mas, qual é a extensão desse direito? Quem lhe determina os critérios da função distributiva (função política)?

Em matéria educacional, o Brasil está não só comprometido às declarações legais internacionais, enquanto signatário das declarações dos Direitos da Criança e do Homem e de outros acordos universais, mas também se rege por dispositivos políticos internos, implícitos e explícitos, com embasamento jurídico.

Esse embasamento jurídico opera como instrumento da prática educacional, em sua feição de direito político e de direito administrativo, com repercussão direta ou indireta e mais ou menos mediata.

Assim, a Constituição Federal brasileira, no caput de

de seu artigo 176, proclama:

"A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola."

Todavia, a concretização dos ideais proclamados não alcança rendimento nas medidas de planificação e administração, ou seja, nas estratégias selecionadas. Parte-se de um pressuposto de que a garantia do direito à educação é equacionada pela expansão do sistema escolar.

Nenhum argumento é mais eficiente do que este para justificar a extensão do dispositivo da obrigatoriedade escolar. É verdade que alguns ajustes estruturais s<sup>o</sup>em ocorrer, tal como a dita "atualização" do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus "estabelecida" pela Lei 5692/71, e seus efeitos sobre a categorização do conteúdo da escola. Mas a essência da desigualdade escolar se mantém.

O estreitamento e a rigidez das estratégias passam a promover um efeito contrário, uma discriminação de atendimento escolar difícil de ser superada.

As manifestações dessa discriminação são bem conhecidas, mas não dominadas. Para recordá-las basta identificar os índices de produtividade (evasão e repetência), os índices de escolarização, as implicações da composição etária, as expectativas, institucionais da clientela, as condições de absorção do produto escolar, etc...

A história da educação brasileira culmina, nesta década, com iniciativas oficiais para, não só restaurar o equi-

líbrio do sistema escolar em face daquela discriminação, mas de corresponder aos valores universais da educação permanente. As soluções que se apresentam tem um grande teor de engenhosidade, sem contudo resistir a uma crítica mais aprofundada. A adoção de valores é uma adoção nominal e não representa a reivindicação consciente as clientelas educacionais.

A racionalidade do processo é superficial e as restrições se avolumam na prática. É como diz I. Illich

"tão persuasivo é o poder das instituições criadas por nós próprios que elas modelam não só as nossas preferências, mas também a nossa visão do possível" 92

## 2 - O ENSINO SUPLETIVO E A PREPARAÇÃO PARA A MUDANÇA

Dissemos que a educação se dirige ao "alargamento das perspectivas temporais do comprometimento com um campo de ação voltado para o futuro, com base nos elementos eficazes do que já foi superado". Nesta função, ela assume, necessariamente, uma direção divergente.

Ora, esta direção divergente vem a ser propriamente a interface política da educação permanente, que justifica o conceito de "ambiguidade criadora" de Snyders, ou a "duplice disponibilitã", de Braido, ao afirmar

"... l'educazione politica - como ogni autentica azione politica vive perennemente la tensione tra fedeltã e ansia di rinnovamento, tra "conformismo" e creativitã, tra accettazione consapevole e ricostruzione critica. È richiesta la formazione a una duplice disponibilitã: al cambio, al rinnovamento interiore, all'originalitã del rapporto con gli altri; e, concretamente, all'innovazione politica e alla partecipazione al miglioramento delle strutture. Forse, in pochi altri settori come in quello politi-

co é necessária uma vigorosa, lucida, inteligente - educazione permanente; che non se identifica, però, con l'indottrinamento continuado e monocoloro quale avviene nelle comunità politiche dove la struttura é diventata "regime", partido unico, ideologia esclusiva, tendente alla solidificazione permanente". 93

A ação educativa política do Ensino Supletivo ainda não foi refletida. Enquanto a educação popular, no passado, atingiu um grau de ideologização radical - no que se classifica, destacadamente, a experiência de Paulo Freire, no Brasil, entre outras práticas de educação popular realizadas em grupos de base em vários países da América Latina - o Ensino Supletivo se fixa no sentido do desenvolvimento da capacidade de adaptação às condições ambientais.

A cultura escolar do Ensino Supletivo exclui a educação para o pluralismo. A Disciplina "Educação Moral e Cívica", prescrita para todos os currículos escolares, regula a matéria sobre a educação política, enfatizando como postulado básico:

"A Educação Moral e Cívica no Brasil, portanto, inspirada nas grandes linhas da Constituição Nacional, terá como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem". 94

A decodificação deste objetivo principal destaca "os direitos e deveres do cidadão", "o conceito de Pátria", "vultos nacionais", "o trabalho e a previdência social", "as instituições e sua defesa", "a segurança nacional", "a unidade nacional", "os símbolos nacionais", "a saúde", "os recursos humanos e o desenvolvimento", "as relações internacionais", "as declarações dos direitos humanos". 95.

A nossa postura, aqui, vai mais além, ao reivindicar uma educação ao pluralismo, identificada, esta postura, com a retificação de B. Bellerate<sup>96</sup>, segundo o qual isto não quer dizer "mistificação e absolutismo do pluralismo", mas, antes, constitui uma resposta à necessidade de reconstruir uma convergência do pluralismo (aparentemente insuperável e extremamente dispersivo) como recurso formativo do homem livre e liberador.

Como se comporta o Ensino Supletivo em termos da melhoria das condições de crescimento da pessoa e da comunidade, ou seja, como um permanente processo de liberação? A resposta demandaria algumas investidas sobre o estudo das fontes de informação política, os conteúdos, os problemas e o próprio envolvimento na política, enfim, o papel da escola no desenvolvimento da ordem política.<sup>97</sup>

### 3 - O ENSINO SUPLETIVO E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL

A frustração política chega ao climax, quando se configura o âmbito jurídico das estratégias da educação popular e do desenvolvimento cultural.

Se o desenvolvimento cultural pode ser entendido como "duplo processo de difusão das obras da civilização e de iniciação à cultura escolar", cabe, realmente estender a educação sistemática no sentido de uma "redistribuição dos benefícios da cultural dominante".<sup>98</sup>

Esta educação sistemática não constitui, porém, matéria exclusivamente escolar.

E aqui se distinguem as implicações da explosão escolar (crescimento da demanda por "escola") e da extensão do direito à educação. A consistência das duas situações tem justificativas bem diferenciadas. O atendimento às exigências da explosão escolar tem suscitado esforços de formalização - das oportunidades educacionais. Amplia-se o âmbito dos sistemas escolares.

Neste caso, sofre freqüentemente o risco de refletir a estratificação do sistema escolar com todos os seus vícios. As disfunções são apenas deslocadas. Por exemplo, todo ajuste, promovendo a articulação vertical do ensino, terá um dispositivo regulador, quer seja ele traduzido em formulação de categorias formativas (hierarquia horizontal) num mesmo grau, quer promova a instalação de graus de ensino ulteriores.<sup>99</sup> O aumento da pressão da escalada escolar facilita as soluções de esvaziamento e de manipulação do sistema conhecido.

Por outro lado, a extensão do direito à educação suscita o repensar das estruturas educacionais vigentes, pois passa a se discutir qual educação ofertar/desenvolver.

As estratégias podem ser muitas, mas a opção que liberta as condições educacionais para um rendimento cultural máximo se apoia na ênfase da direção divergente (de mudança, de aceleração, em prospectiva) num eixo permanente: o homem, pela educação, ultrapassa "a opacidade do ente de sua insis-tência", transcende-a e projeta-se no devir.

O direito à educação supõe estratégias de identificação e inter-comunicação de um pluralismo micro-cultural.

Porém a perspectiva do modelo de Ensino Supletivo e das suas variações operacionais, já pela preocupação de le-

var às últimas consequências a "interpenetração" com relação ao ensino regular, passa a apresentar um desvio conceitual, agravado pela propaganda de suas possibilidades como instrumento de "educação permanente".

A educação permanente, como é concebida por P. Furter, tende a reduzir a formação "escolar" propriamente dita:

"... a aprendizagem absolutamente indispensável de uma instrução fundamental e limita a ação da escola como tal. Ela consiste em por em perspectiva a formação escolar de maneira a definir e limitar o seu papel num processo, que começa e que continua aquém e além dela. A educação permanente não tenderá a aumentar o império escolar. Visará coordenar e integrar a escolar nas instituições que não tem, normalmente, - uma função educativa - a não ser implícita - e em novas instituições a serem eventualmente criadas para responder às novas tarefas.<sup>100</sup>

A concepção do Ensino Supletivo se volta à ampliação das oportunidades educacionais para (i) o contingente escolar expurgado (os chamados "residuais") e para (ii) os que já superaram a escola. Entretanto, nos sete anos de vigência do "desafio", a alternativa mais prestigiada, operacionalmente falando, foi a primeira, embora com imensas contradições. Essa vontade obsessiva de nivelar a oferta supletiva descaracteriza a própria contingência formativa, quando não, repete o fracasso da escola regular. Valem, como exemplo, os resultados dos exames supletivos. As Comissões Centrais de Exames Supletivos, já estão implantadas, assim como está em andamento a instalação dos "bancos de questões para prova". Por sua vez esta já está legitimada pelos recursos técnicos que averiguam a sua "fidedignidade estatística"<sup>101</sup>. Mas a reprovação ultrapassa os 80% em todo o território nacional...

O que queremos ressaltar é que o conceito de desenvolvimento cultural não pode resultar em compreensão de um objetivo final de promover o ingresso de toda a população na "casta dos escolarizados". A escolarização apenas deve ser entendida como

"... o mínimo indispensável e conseqüentemente obrigatório que cada indivíduo deve assimilar para que possa utilizar a rede de formação e participar ativamente das intervenções educativas" 102

Aliás, depreende-se que a estratégia nacional coloca o Ensino Supletivo nesta perspectiva de escolarização, por exemplo, quando se refere à função de qualificação, indicando como estimulação prioritária:

"sejam a estrutura, o regime e a duração dos cursos de qualificação profissional baseados nas condições dos aprendizes e objetivos terminais de ensino formulados, devendo garantir que os cursos de qualificação com duração variável tenham o mesmo nível de conteúdos terminais". 103

Em toda a sua doutrina explícita, o Ensino Supletivo suscita níveis formativos ligados aos níveis de escolaridade ao invés de níveis de desenvolvimento cultural das clientelas.

P. Furter discrimina "clientelas" de "público escolar". A escola regular atenderia ao "público escolar" e a educação de adultos se defrontaria com uma gama mais variada de clientelas típicas: povos sem escrita, populações originadas pela limitação da difusão da escrita, clientelas prioritárias, clientelas semialfabetizadas e não-analfabetas, marginais culturais, emigrantes não aculturados.

O Ensino Supletivo visa mais do que um "público escolar" e estaria, aí, um aspecto essencial de sua transição ou

de sua capacidade para incorporar o sentido da educação permanente: enquanto voltado para a política desenvolvimentista, o Ensino Supletivo atende a uma clientela prioritária (ver o caso do MOBRAL), que deve se alfabetizar no sentido de alcançar uma base mínima para participação no desenvolvimento.

O Ensino Supletivo volta-se, ainda, às clientelas semi-analfabetas, às clientelas de atualização e aperfeiçoamento (função suprimento), às clientelas analfabetas por desuso, e à promoção social e tecnológica das clientelas marginalizadas.

Reconhecemos a potencialidade do Ensino Supletivo em termos de "clientelas", mas argüimos a própria estratégia vigente que não distingue, nem caracteriza, essas clientelas, com o fito de oferecer formação mais diversificada. Ademais, a cultura escolar do Ensino Supletivo consolida, na prática, uma dicotomia entre educação geral e formação especial, já pela própria exacerbação tipológica, que limita a configuração dos programas conhecidos, embora dentro do que foi preliminarmente concebido, isto é, a operacionalização do Ensino Supletivo através de "processos" educacionais visando "endereços" possíveis (item 4 e 8 das pgs. 84 e 85, respectivamente).

Por fim, a análise da contribuição do Ensino Supletivo para o desenvolvimento cultural nos leva à discussão da "permeabilidade cultural do meio" e da "crítica permanente" que orientam os seus programas.

No primeiro caso, poder-se-ia afirmar que o Ensino Supletivo retoma, multiplica, prolonga os efeitos da formação?

A resposta também depende de uma profunda pesquisa

de avaliação da formação que o Ensino Supletivo oferece, com base nos indicadores de democratização cultural alcançada, ou na tradução do uso social que rege a intenção política da sua institucionalização. Também, a resposta pode supor uma radical reflexão sobre o sentido do desenvolvimento para o qual o Ensino Supletivo contribui enquanto estratégia de desenvolvimento cultural.

A orientação para a avaliação da formação do Ensino Supletivo, como estratégia de desenvolvimento cultural, tem, como ponto de partida, pelo menos, a indagação sobre o rendimento de tarefas como:<sup>104</sup>

- até que ponto o Ensino Supletivo instrumentaliza cada cidadão para aumentar-lhe a capacidade analítica com relação a si próprio, ao seu grupo e ao seu ambiente?
- até que ponto o Ensino Supletivo capacita criticamente a sua clientela para a interpretação, compreensão e confronto da realidade com os projetos de desenvolvimento?
- até que ponto o Ensino Supletivo estimula atitudes criadoras e imaginação?
- até que ponto o Ensino Supletivo consolida uma cultura popular?
- até que ponto o Ensino supletivo ensina o indivíduo a organizar a vida no tempo "subjetivo"?

A tipificação da nova concepção do Ensino Supletivo não estrangula, contudo, a possibilidade de inovar sobre as estruturas escolares. A dificuldade existe da parte de quem desenvolve as soluções. Essa tipificação não constitui um

esquema apriorístico, pois foi construída sobre experiências extra-escolares vencidas, que, inclusive, lhe deram nome: cursos de aprendizagem e cursos de qualificação, por exemplo. É verdade que estavam sujeitas a interpretações classistas (escolas "dos pobres", ou recursos de "assistencialismo não-capitalista"), contudo, desenvolviam um trabalho engajado de formação profissional. A generalização da iniciação ao trabalho pode vir a romper com certos preconceitos típicos burgueses<sup>105</sup>, mas por si só ainda não atinge o gabarito tecnológico que se supõe às situações curriculares de 1º e 2º graus numa sociedade que pretende superar seu estágio de dependência cultural.

#### 4 - CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS E OPERACIONAIS CONVERGENTES ENTRE O ENSINO SUPLETIVO E A EDUCAÇÃO PERMANENTE (Estratégia metodológica)

O Ensino Supletivo, enquanto modalidade escolar, teria realmente condições de corresponder à extensão do direito à educação, pela flexibilidade de suas possíveis estruturas.

Se não, vejamos algumas de suas características conceituais e soluções já operacionalizadas, que convergem para os valores que configuram a educação permanente.

##### 4.1. Ensino Supletivo e os eixos da Educação Permanente

A concepção do Ensino Supletivo, em sua função de suplência, dá margem à projeção de alguma afinidade com o eixo

iterativo, proposto pelo CERI, ao permitir a mobilidade e a distribuição espacial dos estudantes, através de esquemas de formação modular individualizada e possibilidade de suspensão temporária do processo escolar.

Pela sondagem realizada em 1976<sup>106</sup> sobre os Centros de Estudos Supletivos obtêm-se uma percepção das dificuldades encontradas, destacando-se, entre elas, o desajustamento da clientela, a insuficiência de pessoal e de serviços, a localização. Culminam, os problemas, com barreiras provocadas pela estandartização do material, com o descontrole horário do atendimento, pela deficiência da execução de trabalhos em grupo na elaboração dos módulos, na aquisição e manutenção de material eletrônico.

O índice de evasão em alguns Centros, já apresentava 40% de clientela inicial. Ressalta-se, por outro lado, alguns indicadores de rendimento. Admite-se que ocorre concretamente uma reconversão escolar, um maior atendimento quantitativo da clientela, a autonomia do aluno (em termos de horário, de tempo-rítmo de aprendizagem e de metodologia), maior retenção, instalação rápida e de baixo custo operacional. A avaliação crítica dos Centros de Estudos Supletivos está em aberto.

O Ensino Supletivo, pelo sentido de nivelamento escolar que lhe vem sendo imprimido, esbarra, contradiz, os valores de uma política educacional recorrente. A suplência profissionalizante está impossibilitada de atingir o retorno regular da prática à teoria e à reflexão, mesmo porque demandaria uma política de emprego correspondente. Porém, reconhece-se que a educação extra-escolar no Brasil, tem muito do pro-

pósito da educação recorrente. Os programas, das empresas públicas e privadas de aprofundamento profissional dos seus quadros relacionam-se a esse tipo de intenção política.

Quanto ao eixo moratório, tornam-se, ainda, uma opção provável, as soluções de Aprendizagem e Qualificação Profissional.

O que realmente dificulta as aproximações da concepção do Ensino Supletivo com os eixos ou estratégias políticas da educação permanente é o corolário de dicotomia cultural que permanece ainda naquela concepção.

#### 4.2. O Ensino Supletivo e a operacionalização dos princípios da Educação Permanente

##### a) Desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida.

O arcabouço normativo do Ensino Supletivo não fornece garantias legais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Contudo, contribui para o fluxo na organização escolar formal, através das facilidades da integração horizontal e vertical. Promete, ainda, a superação das restrições materiais, de tempo e metodológicas. Insinua, também a organização da oferta face às exigências ambientais. Servem de exemplo os quesitos da estratégia nacional do Ensino Supletivo que se referem à estimulação prioritária da suplência profissionalizante através de cursos e/ou exames de nível de Técnico, Auxiliar Técnico e Habilitações Básicas, com "avaliação de desempenho na empresa para pessoas já engajadas na força do trabalho", ou aos cursos de qualificação na zona rural.

Não tendo consolidado uma perspectiva política do desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, a concepção do Ensino Supletivo, através de tudo o que tem feito, tem força de uma identificação discutível da alfabetização de adultos com a educação regular.

#### b) Igualdade de Oportunidades

É a igualdade de oportunidades que melhor exprime o alcance coletivo do direito à educação, através de um contexto de educação permanente que promove a democratização da vida cultural. O Ensino Supletivo constitui condição de acesso, de uma grande parte da população a bens culturais selecionados. Nesse sentido, o Ensino Supletivo mistifica a sua própria condição. Enquanto se promove a radicalização da interpenetração do Ensino Supletivo com o ensino regular, a igualdade de oportunidades fica prejudicada, pois o que se tem observado, como resultado dessa nova modalidade, é a repetição do fracasso escolar. E não será tão simplória a explicação desse insucesso, pois a mesma deverá abarcar causas não educacionais que o Ensino Supletivo, pelos modelos pedagógicos e ação administrativa, ao invés de superar, acaba por contribuir para o seu recrudescimento.

Que compensação social tem o Ensino Supletivo propiciado à sua clientela? Constitui depoimento oficial a solução da distribuição de competências: o Mobral se destina a clientelas carentes. Além dessa intervenção nada se encontra em termos de serviço social ao estudante.

Também, a igualdade de oportunidades pouco transparece nos critérios de planejamento e financiamento. Por suavez os esquemas formais vigentes e a seleção de conteúdos dos programas de Ensino Supletivo poucos fazem em prol da recuperação cultural.

O sentido da igualdade de oportunidades fica falsificado, desde que se compromete com a extensão do nivelamento escolar mediante fórmulas simplificadas e, freqüentemente, mais pobres.

A pesquisa - "O Enigma do Supletivo"<sup>107</sup> - classifica a clientela dos exames supletivos, em razão do "apelo de um secundário facilitado" ou porque (i) não quiseram "submeter-se aos sacrifícios do ensino regular" ou (ii) porque "não puderam."

O móvel comum da submissão aos exames é recuperar o tempo perdido.

É interessante notar que o "recuperar o tempo perdido" o é para ascender a status propiciado pelo nível de escolarização.

Por tal expectativa, os Exames Supletivos não tem competência para propiciar a busca da identidade cultural um dos verdadeiros desafios da contemporaneidade social. O repertório é o seu limite; as regras existenciais valem pouco.

Se comprovada a hipótese do encaminhamento prioritário para o vestibular, como uma função latente importante do Exame Supletivo, comprova-se mais uma evidência da distorção deste, enquanto insinuação de mecanismo de recrutamento social elista.

c) Que capacidade o Ensino Supletivo desenvolve?

O conservadorismo das estruturas e do modelo pedagógico do Ensino Supletivo em suas funções de suplência e suprimento de educação geral, fazem do seu produto algo reconhecido pela própria terminologia estatística oficial, que divide a população em escolarizada "ou letrada", residual e "iletrada".

O Ensino Supletivo funciona como u'a máquina de suprir o contingente estatístico de "letrados". Na melhor das hipóteses, isso implicaria no desenvolvimento da capacidade de "saber". (Oitenta por cento da clientela do Ensino Supletivo se situa na Suplência do Educação Geral.)

O "saber-fazer" está incorporado ao Ensino Supletivo, através de programas de suplência profissionalizante de aprendizagem, de qualificação profissional e de suprimento. O que se faz, entretanto, acusa um estágio pré-tecnológico, de um modo geral.

O "saber-usar", a sistematização crítica, a criatividade, o envolvimento, o aprofundamento, o trabalho independente, são circunstâncias remotas dentro da programação supletiva existente. O Ensino Supletivo é, antes de tudo, uma simplificação do tempo escolar.

d) O Ensino Supletivo e a autonomia educacional

Defendemos que a autonomia do Ensino Supletivo está na dependência do perfil pluralista que possa desenvolver.

Qual a margem de escolha educativa que oferece o Ensino Supletivo? A resposta está sempre envolvendo um ponto de partida baseado no nível de escolarização. A autonomia de

procedimentos poderia se constituir no indício mais concreto. Isso, quando não se encontra materiais pré-fabricados, programas calcados em "autores influentes", instrução individualizada com bases massificadas, tecnologismos exóticos e outras formas de "coisificação" pedagógica.

Os domínios da aprendizagem, nas propostas de Ensino Supletivo, encontram-se quase que excluídos mutuamente: a vida, o trabalho, o estudo. A ênfase se dá apenas numa dimensão de relação pragmática entre o trabalho e o estudo. A orientação vocacional e profissional, que condicionam o "acerto da escolha" se regulam mais pela prioridade econômica do que pelas aspirações individuais compatibilizadas às necessidades sociais.

O estágio incipiente do desenvolvimento do Ensino Supletivo, e talvez, o próprio sentido e inclinação das soluções operacionalizadas, não apresenta condições típicas de concretização dos objetivos maiores da auto-didaxia: auto-avaliação, auto-formação, auto-gestão da formação.

O controle e a avaliação no Ensino Supletivo, são contingências externas, mesmo quando consideradas dentro do processo. Constitui recurso para reprovar ou aprovar a clientela. A auto-formação e a auto-avaliação, que alimentam a persistência de cada indivíduo em relação ao seu processo de maturação, a sua busca, o seu envolvimento, são desprezados nos modelos pedagógicos do Ensino Supletivo. A nomenclatura da auto-avaliação, quando empregada, suscita, apenas, a interiorização de padrões e critérios pré-estabelecidos, apenas variando o seu executor.

e) O Ensino Supletivo e a avaliação

De tudo o que já foi exposto, resta insistir que, a condição de superação das distorções do Ensino Supletivo em direção a uma educação permanente, supõe sua submissão a um processo de institucionalização da avaliação do sistema, não apenas na instância técnica operacional (o que de alguma forma vem sendo exercitado, principalmente sobre a matéria dos exames supletivos), mas na instância da direção do sistema. Em se favorecendo a avaliação nesta última instância, ganha caráter de imprescindibilidade a avaliação permanente, adstrita ao controle ambiental, forjado sobre bases cooperativas (participativas) entre todos os componentes de uma sociedade.

f) O Ensino Supletivo e a promoção da organização social

As decodificações operacionais do Ensino Supletivo diferem de valores de uma educação permanente quanto à promoção da organização social.

A propaganda dos cursos supletivos baseadas no lema "nós ajudamos você a vencer na vida" são o protótipo da filosofia do desenvolvimento pessoal irrealista. As bases motivadoras da "volta à escola", aqui, são, antes de tudo, a competição social pelo suprimento de um nivelamento escolar formal.

O estardalhaço de "medidas que favorecem a mobilidade social", entre elas, a estratégia da modalidade do Ensino Supletivo, substitui o interesse pela "criação do espírito

comunitário e de participação social", pela "receptividade à inovação", pelo desenvolvimento da criatividade.

A contribuição do Ensino Supletivo na promoção da organização social é, ainda, modesta, pois, se considerarmos que este efeito só ocorre sobre uma plataforma de educação popular permanente, apoiada na auto-formação.

##### 5 - O ENSINO SUPLETIVO NO PROJETO GLOBAL DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO

O Ensino Supletivo, no projeto educacional, vem buscando uma harmonia entre as suas bases funcionais ou "especificidades". Contudo, é de se salientar que o denominador desta harmonia é o critério de escolaridade associado à discriminação do conteúdo de educação geral e de formação especial.

Mas, na concepção da educação permanente, esta harmonia se reduz à adaptação recíproca de "conjuntos heterogêneos que negam uma continuidade supostamente necessária"<sup>108</sup>, a qual proporciona a projeção dialética de uma coerência da descontinuidade.

O aspecto da "racionalidade", no entanto, representa o avanço principal do Ensino Supletivo: a diversificação de recursos é uma das metas explícitas a nível das realidades que operam a modalidade. Busca-se, incessantemente, uma integração de recursos. Porém, as estratégias desta interação não deram, ainda, ao planejamento do Ensino Supletivo, condições de realização de planos de desenvolvimento regional e inter-setorial. O financiamento segue uma dinâmica de administração periférica. Os recursos financeiros estão centralizados.

Mesmo que a política nacional do Ensino Supletivo pudesse trazer unidade e organicidade, as intervenções dela decorrentes, seja pela sua natureza de privilégio político, ou de "caráter experimental" destinado a minorias, faz a perda daquelas qualidades de unidade e organicidade de sua estratégia. A manipulação administrativa, com todos os efeitos defensivos - mistificação e esvaziamento - põe a perder o potencial de inovação a nível de realidade.

Por outro lado, o vínculo do Ensino Supletivo com o projeto do desenvolvimento se torna mais explícito, pois que ele fatalmente aumenta e diversifica as oportunidades de formação e de especialização. Porém, há que se restringir seus resultados, até o momento, aos efeitos da não existência de planos integrados e ou à execução de programas ainda em caráter de experiência (o que vem justificar os dados modestos dos programas profissionalizantes).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PARTE III

91. TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo, Editora Nacional, 1967. p.14.
92. ILLICH, Ivan.
93. BRAIDO, Pietro. Educação, liberação, impegno politico. Riflessioni sui fondamenti dell'educazione politica. *Orientamenti pedagogici. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione*. Torino, Ano XXII, 5 (131), luglio/ago-1974. p.829-46.
94. BRASIL. *Parecer 94/71* - CFE.
95. BRASIL. *Parecer 1067/72* -CFE.
96. BELLERATE, Bruno. Educação e política de una perspectiva storica. (Riflessione su pluralismo ideolog. *Orientamenti pedagogici Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione*. Torino, Ano XIII, 1(133), gennaio/febbraio-1976. p. 9-30.
97. CORRADINI, Luciano. Educação politica e scuola media: alcuni dati empirici per una riflessione pedagogica. *Orientamenti pedagogici Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione*. Torino, Ano XXII,3 (129), maggio/giugno-1975. p.407-23.
98. FURTER, P. Op. cit.
99. Esta relação constitui uma das hipóteses explicativas da pressão sobre a implementação dos cursos de pós-graduação no Brasil.
100. FURTER, P. *Educação e vida*. Petrópolis, Vozes, 1970. p.128.
101. Em pesquisa efetuada por mestrandos da PUC, sob a coordenação de C. Moura Castro, sobre os exames supletivos no Rio de Janeiro, em 1975, os autores concluem que o problema do "supletivo" "deixa de ser uma limitação técnica da prova e passa a refletir o hiato entre o conhecimento e exigências", pois "essa prova visa conceder um diploma de equivalência àqueles que exibirem um certo montante de conhecimento especificado. Quem souber esse mínimo é aprovado, independentemente do que souberem ou não os outros, ou de quantos os outros. Se, em determinadas matérias, os candidatos não sabem o bastante, não há nada necessariamente errado com as provas, mas sim com os candidatos". (sic) O enigma do Supletivo. *Forum educacional*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2 (1). p. 75, jan/mar-1978.
102. FURTER, P. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis, Vozes, 1974. p. 214.
103. BRASIL. *Estratégia Nacional do Ensino Supletivo*. MEC-DSU. Brasília, 1977.
104. FURTER, P. Op. cit. p.155.

105. Aliás, é fato constante na nossa história. Na Primeira República, por exemplo, "o trabalho de menores nas oficinas foi justificado como medida para evitar o aumento de crianças nas ruas e entregues ao vício" (NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na 1ª República*. São Paulo, E.P.U.-E.D.U.S.P., 1974. p.37). E demorou a se encontrar outras justificativas para a formação profissional que não fosse a nível superior.
106. Entrevista feita através de questionários com diretores e orientadores dos Centros de Estudos de Natal, Recife, Brasília, Contagem, Aracaju, Acre, Roraima, João Pessoa e Niterói, sob a coordenação do Prof. Dinamérico Pereira Pombo, do CES de Niterói.
107. MOURA CASTRO, C. Op. cit.
108. EISENSTADT, apud FURTER, P. Op. cit. p.139.

CONCLUSÃO

## C O N C L U S Ã O

No início do nosso estudo, nos propusemos a explorar aspectos políticos do Ensino Supletivo, em razão de uma aproximação com valores da educação permanente. Basicamente, a concepção do Ensino Supletivo poderá representar indício de uma revolução na educação brasileira, pelo menos no que tange à organização, sensivelmente diversificada, e à intensificação da formação.

Constituem possibilidades do Ensino Supletivo, numa perspectiva de educação permanente, as seguintes tendências:

1. O Ensino Supletivo constitui extensão da educação;
2. O Ensino Supletivo redistribui benefícios de uma "cultura dominante", ao dar acesso, à grande parte da população, a bens culturais selecionados;
3. O Ensino Supletivo amplia o âmbito do sistema escolar, através da formalização de novas oportunidades educacionais;
4. O Ensino Supletivo possibilita a flexibilização e a inovação sobre as estruturas escolares;
5. O Ensino Supletivo institucionaliza intervenções educacionais já vencidas;
6. O Ensino Supletivo desenvolve um trabalho engajado de formação profissional;
7. O Ensino Supletivo generaliza a iniciação ao trabalho;
8. O Ensino Supletivo propicia a superação das restrições materiais, permitindo a mobilidade e a distribuição espacial do estudante;

9. O Ensino Supletivo propicia a reconversão escolar;
10. O Ensino Supletivo contribui para o fluxo na organização escolar;
11. O Ensino Supletivo pode corresponder mais facilmente às exigências ambientais;
12. O Ensino Supletivo pode favorecer a mobilidade social, interferindo, por exemplo, na alteração do status ocupacional;
13. O Ensino Supletivo pode apresentar um índice mais acentuado de racionalidade na utilização de recursos educacionais;
14. O Ensino Supletivo pode fornecer o mínimo indispensável de aprendizagem escolar que condiciona a capacidade de aprender;
15. O Ensino Supletivo incorpora novas clientelas;
16. O Ensino Supletivo pode multiplicar e prolongar os efeitos da formação;
17. O Ensino Supletivo alcança coerência na descontinuidade;
18. O Ensino Supletivo aumenta e diversifica as oportunidades de formação e de especialização;
19. O Ensino Supletivo pode favorecer mais efetivamente a mudança;
20. O Ensino Supletivo faz pressão sobre o ensino regular convencional.

Constituem efeitos constritores da atual concepção política do Ensino Supletivo:

1. O Ensino Supletivo, como expansão do ensino regular convencional, herdou algumas das suas distorções administrativas;

trativas, físicas, programáticas, e metodológicas; ele reflete a estratificação do ensino regular com quase todos os seus vícios;

2. O Ensino Supletivo não representa uma resposta crítica à discriminação vigente no ensino regular convencional;

3. A adoção de valores de educação permanente no Ensino Supletivo ainda é nominal e propagandística;

4. O Ensino Supletivo, tal qual vem se desenvolvendo, facilita o esvaziamento da política educacional, favorecendo a manipulação social;

5. A radicalização da "interpenetração" do Ensino Supletivo em relação ao ensino regular convencional acarreta desvio conceitual sobre a potencialidade mesma daquele;

6. O Ensino Supletivo traduz, ainda, uma dicotomia cultural, ao favorecer a exclusão mútua dos domínios da aprendizagem (vida, trabalho e estudo);

7. O arcabouço jurídico do Ensino Supletivo não fornece garantias legais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida; ele ainda pode ser considerado como circunstância ocasional;

8. O Ensino Supletivo identifica-se, de forma discutível, com o ensino regular convencional;

9. O Ensino Supletivo recrudesce algumas causas não educacionais do fracasso escolar;

10. O Ensino Supletivo propicia compensação social à sua clientela apenas eventualmente;

11. Os modelos pedagógicos e o jogo de representações na cultura escolar que integra o ES ainda não favorece o desenvolvimento cultural, em sua busca de identidade;

12. Algumas fórmulas do ES são réplicas simplificadas e mais pobres do ensino regular convencional;

13. O Ensino Supletivo apresenta um conservadorismo acentuado da sua formação em termos do desenvolvimento de capacidades (saber, saber-fazer, saber usar);

14. A margem de escolha, no Ensino Supletivo, está sempre na dependência do grau escolar;

15. O Ensino Supletivo, como se desenvolve, vem se prestando à "coisificação pedagógica", sob a ilusão de neutralização da massificação;

16. A escolha da formação profissional está condicionada, no Ensino Supletivo, às prioridades econômicas;

17. As metodologias em ação no Ensino Supletivo ainda não favorecem a auto-avaliação, a auto-formação e a auto-gestão da formação;

18. A centralização dos recursos financeiros e a sua manipulação mediante contrato de administração periférica com promete a estratégia nacional tanto quanto a regional;

19. O Ensino Supletivo se inscreve, ainda, em esquema de competição social, insinuando uma filosofia do desenvolvimento pessoal irrealista;

20. O Ensino Supletivo não atende às exigências dos níveis de desenvolvimento cultural das clientelas, desde que se restringe a níveis formativos escolares, deixando de distingui-las em suas características particulares.

A viabilidade do Ensino Supletivo, enquanto estragégia de educação permanente, no entanto, depende, fundamentalmente, do provimento das seguintes condições:

- a) definição de uma política global de educação e de desenvolvimento onde se inclua como uma alternativa efetiva;
- b) propiciamento de descentralização do planejamento e do financiamento, a fim de neutralizar o bloqueio econômico, administrativo e burocrático sobre soluções inovadoras;
- c) extensão da tarefa pedagógica a outros profissionais (aliás, o Parecer 699/72-CFE, não restringe o exercício docente na área de qualquer de suas funções, dispondo apenas uma exigência genérica de "formação adequada" a ser deliberada em cada caso, a nível dos Conselhos Estaduais de Educação).

O saldo do balanço da concepção política do Ensino Supletivo, incluído o desafio de seus estreitamentos, fornece aos estudiosos educacionais um campo rico de probabilidades de investigação. Os problemas adstritos aos estreitamentos geram desdobramentos de estudo que devem interessar às universidades e aos seus setores de educação. Poderiam ser consideradas pesquisas prioritárias:

- estudos sobre metodologias de educação de adultos;
- estudo crítico sobre as "representações" nos manuais dos cursos supletivos;
- averiguação da medida da ascensão escolar da clientela do Ensino Supletivo e do índice de pressão sobre o nível superior da escolaridade;

- levantamento de Índices de "circulação" entre o Ensino Supletivo e o mercado de trabalho (emprego);
- diagnósticos de qualidade;
- exploração de fórmulas de alto teor de supletividade;
- estudos de currículo.

O Ensino Supletivo pode vir a representar o caráter concreto de uma tendência política honesta, voltada para a educação permanente. Tal se dará à medida da inflexão crítica sobre a sua realidade e das ações objetivas de inversão institucional. A tarefa de repensar o Ensino Supletivo repercutirá, provavelmente, sobre o ensino regular convencional, e, talvez, sobre outras formas de educação extra-escolar. O Ensino Supletivo pode, por isso, representar uma importante brecha para o amadurecimento político da educação brasileira.