

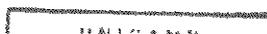
**ELIANE APARECIDA TORRES**

**UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO SUPLETIVO:  
O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA  
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1997**

TORRES E



**ELIANE APARECIDA TORRES**

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação defendida por

*Eliane Aparecida Torres*

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30/04/97

Assinatura: *[Assinatura]*  
Orientador

**UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO SUPLETIVO:  
O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA  
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1997**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

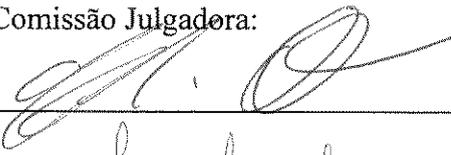
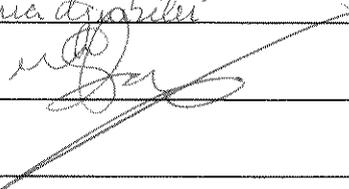
T636a Torres, Eliane Aparecida  
Uma abordagem sobre o Ensino Supletivo : o Centro  
Estadual de Educação Supletiva no estado de São Paulo /  
Eliane Aparecida Torres . -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Cleiton de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino Supletivo. I. Oliveira, Cleiton de. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na área de Concentração: Administração e Supervisão Escolar, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Cleiton de Oliveira.

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
Dorival de Aguiar  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais, Miguel e Odete.  
Ele, sempre presente em minha memória,  
ela, ainda hoje, meu referencial de força e perseverança.  
A ambos, pelo valor que deram à Educação,  
dedico esse trabalho.*

## **ESPECIAL AGRADECIMENTO**

*Ao Plínio, pelo companheirismo,  
pelo estímulo, pela sensibilidade e  
por todos os apartes recheados de bom-humor;  
facetas que me fazem admirá-lo muito.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Cleiton de Oliveira, mais que orientador, um grande amigo: incentivador, interessado, competente, dotado de um otimismo contagiante, com quem pude crescer em minha própria formação. Muito obrigada, Cleiton.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn que muito me incentivou para que fizesse o mestrado.

Aos meus colegas, Diretores de CEES, que em meio a todo trabalho, ainda encontraram um momento para responder ao questionário enviado, peça importante desse estudo.

Às Prof<sup>as</sup>. Merthila, Ester, Regina e Matiana do Serviço do Ensino Supletivo da CENP, pela disponibilidade com que me receberam e pelo acesso aos arquivos.

Ao Prof. Dr. Sérgio Haddad pela cessão de seu trabalho e por ter me levado a conhecer o CEDI, fonte imprescindível para quem busca informação sobre Educação de Adultos.

Ao Prof. Diogo Águila Martins, por todos os ensinamentos e pela entrevista concedida.

Ao amigo Antonio Cesar Amora Alliandro que muito me ajudou na localização de material sobre CES.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Sonia Giubilei, que espontaneamente me emprestou livros, pesquisas, textos, dados, subsídios importantes para o meu trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Suzani Cassiani de Souza que me cedeu as gravações da entrevista realizada por ela para seu trabalho de mestrado.

À Prof<sup>ª</sup>. Maria José Girardi, colega de CEES/UNICAMP, que carinhosamente guardou o material utilizado no treinamento de professores para o NACES/UNICAMP, podendo assim cedê-lo a mim.

À Prof<sup>ª</sup>. Maria Emília Marques Zimmermann, colega de CEES/UNICAMP, por todos os livros de História que me emprestou.

À Prof<sup>ª</sup>. Antonieta Aparecida G. P. Kanso, Assistente de Direção do CEES/UNICAMP, colega e amiga, que se dispôs a trocar seus horários de trabalho, para que pudesse realizar os créditos do mestrado.

À Universidade Estadual de Campinas, pela confiança que vem demonstrando para com o meu trabalho no CEES, hoje, nas pessoas do Magnífico Reitor Prof. Dr. José Martins Filho e do Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, Prof. Dr. Archimedes Perez Filho.

À Equipe do CEES/UNICAMP, colegas e amigos, a quem tenho grande respeito pelo trabalho que promovem anos a fio na realização daquela Escola, por me fazerem testemunha da competência que possuem e da luta que empreendem por uma escola pública de qualidade, muito me inspirando para esse período de estudo e que, com certeza, compartilham comigo do mesmo sentimento de admiração pelo aluno adulto trabalhador.

## RESUMO

Em plena ditadura militar foi promulgada a lei 5692/71, que dedicou atenção especial à Educação de Jovens e Adultos não escolarizados ou semi-escolarizados de forma nunca antes considerada.

A lei dividiu o sistema educacional em dois subsistemas: o Ensino Regular e o Ensino Supletivo, posto em prática através de cursos e/ou exames, quando foi prevista uma escola pública para jovem e adulto trabalhador.

O objeto deste trabalho é analisar um tipo de escola, denominada de escola-função, sigla CEES, que chegou no Estado de São Paulo no início da década de 80, atingindo um total de 17 escolas até o ano de 1994, período abrangido por esta pesquisa.

Este estudo considerou os condicionantes econômicos, políticos e sociais que permearam a Educação de Adultos havidos antes e após a lei 5692/71, o percurso da escola-função desde a sua criação até sua realização atual bem como a crítica emergente que julga essa escola como local onde não há socialização e cujos resultados são pouco significativos. Considerações foram feitas sobre esse embate.

## **ABSTRACT**

At the time of military dictatorship the law 5692/71 came into force giving special attention to Adult Education, theme never treated before in the same way.

According to this law Education was divided into two branches: Regular Education and Education directed towards Illiterate or Semi-Illiterate Adults and Youth whose performance could be evaluated through courses or/and official exams. This special branch also foresaw the possibility to offer a public school to adult and young workers.

The aim of this study is to analyse this school, called function-school, abbreviation CEES in the state of São Paulo in the early 80's till 1994 when there were 17 schools.

This research considers the economic, political and social aspects of Adult Education before and after the law, the moment the function-schools were created, the origin of criticisms which claim that there is no interaction among students, no socialization and the results are insignificant and also their present situation.

Some suggestions are made in order to improve these schools.

### **KEY-WORDS**

Adult Education; Illiterate or Semi-Illiterate Adults and Youth; Function-school; abbreviation CEES.

## ÍNDICE

Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Introdução .....	01

A PROBLEMÁTICA .....	04
OS OBJETIVOS .....	05
A METODOLOGIA .....	05
CONTRIBUIÇÃO ESPERADA .....	07

### Capítulo I - Escolarização: Da Desnecessidade à Necessidade

ESTABELECENDO “CORRESPONDÊNCIAS” .....	09
O SISTEMA EDUCACIONAL NECESSÁRIO .....	10
ENGENDRANDO UM SISTEMA EDUCACIONAL .....	11
ASSIM COMEÇAM OS EXAMES .....	13
AS CAMADAS MÉDIAS .....	15
A INSTRUÇÃO PÚBLICA .....	19
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	24
PÓS-30 .....	25
AS CAMADAS POPULARES .....	36
ALGUMAS CONSTATAÇÕES .....	44

### Capítulo II - O Ensino Supletivo

OS ANTECEDENTES CONJUNTURAIS DA LEI 5692 .....	46
A EDUCAÇÃO DE ADULTOS .....	50
O MOBILIDADE .....	52
A LEI FEDERAL 5692/71 .....	54
A LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA .....	55
AS FUNÇÕES DO ENSINO SUPLETIVO .....	60
A REDE ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO EM SÃO PAULO .....	65
A ORGANIZAÇÃO .....	67
A FUNCIONALIDADE .....	68
OS EXAMES DE SUPLÊNCIA .....	70
OS CURSOS .....	74
O SUPRIMENTO .....	74
A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL .....	74
A SUPLÊNCIA .....	75

### Capítulo III - O Centro de Estudos Supletivos

BUSCANDO O FIO DA MEADA .....	80
A CONCEPÇÃO FEDERAL .....	86
A METODOLOGIA DO ENSINO MODULAR .....	88
A IMPLANTAÇÃO .....	92
A CRÍTICA E A AUTO-CRÍTICA .....	92
OS ANTAGONISMOS EM SÃO PAULO .....	95
A CONCEPÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO .....	103
DO FEDERAL AO ESTADUAL E O FATO .....	106
OS OBJETIVOS E OS CURSOS .....	106
O FUNCIONAMENTO .....	114
A DIREÇÃO .....	117
A SECRETARIA .....	117
A ORIENTAÇÃO .....	118
O SETOR DE AVALIAÇÃO .....	119
O SETOR DE MULTIMEIOS .....	121
A ESTRUTURA FÍSICA .....	123
OS RECURSOS HUMANOS .....	129
AS CRÍTICAS: SOCIALIZAÇÃO E PRODUTIVIDADE .....	138
A INSERÇÃO NO SISTEMA .....	153
Considerações Finais .....	161
Bibliografia .....	168
Anexos .....	174

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - TABELAS .....175

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO .....178

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Alunado no Brasil em 1970. ....	87
Quadro 2 - Implantação de CEES com curso de Suplência de 1º Grau no interior de São Paulo. ....	106
Quadro 3 - Implantação de curso de Suplência de 2º Grau nos CEES. ....	107
Quadro 4 - Representação de um CEES de porte grande. ....	148
Quadro 5 - Representação de um CEES de porte médio. ....	148
Quadro 6 - Representação de um CEES de porte pequeno. ....	149
Quadro 7 - Índice médio de concluintes em relação aos portes dos CEES. ....	150
Quadro 8 - Índice médio de desistentes em relação aos portes dos CEES. ....	151

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos do Ensino Supletivo no Estado de São Paulo de 1947 a 1955.	38
Tabela 2 - Meios de Estudos para Exame de Matemática - 1970.....	43
Tabela 3 - Dados da Fase I - Alfabetização, curso oferecido em 11 CEES.....	156
Tabela 4 - Dados da Fase II - Consolidação da Alfabetização, curso oferecido em 14 CEES. ....	156
Tabela 5 - Dados da Fase III - Pré-Modular ou Reforço, curso oferecido em todos os CEES. ....	156
Tabela 6 - Dados da Fase Modular: Suplência II. ....	157
Tabela 7 - Concluinte de Disciplina da Suplência II, 1º Semestre/94.....	157
Tabela 8 - Concluinte de Disciplina da Suplência II, 2º Semestre/94. ....	158
Tabela 9 - Dados da Fase Modular - Suplência de 2º Grau, curso oferecido em 08 CEES, em 1994. ....	158
Tabela 10 - Concluinte de Disciplina na Suplência de 2º Grau, 1º Semestre/94.	159
Tabela 11 - Concluinte de Disciplina na Suplência de 2º Grau, 2º Semestre/94.	160
Tabela 12 - Suplência I - Número de Classes no Estado de São Paulo .....	175
Tabela 13 - Suplência I - Número de Alunos no Estado de São Paulo .....	175
Tabela 14 - Número de Classes e Número de Alunos da Suplência II, no Estado de São Paulo .....	176
Tabela 15 - Número de Classes e Número de Alunos da Suplência de 2º Grau, no Estado de São Paulo .....	176
Tabela 16 - Número de Classes e Número de Alunos da Qualificação Profissional, no Estado de São Paulo. 1º Grau .....	177
Tabela 17 - Número de Classes e Número de Alunos da Qualificação Profissional, no Estado de São Paulo. 2º Grau .....	177

## INTRODUÇÃO

A questão da escolaridade ou ensino formal ganha sentido quando se leva em consideração umas tantas outras questões que não podem ser desprezadas, tais como: as formas históricas concretas de organização e funcionamento do modo de produção; a estruturação da sociedade civil e sua inserção na dimensão política; o compromisso do Estado frente ao mercado; e, o desenvolvimento tecnológico na sociedade periférica.

Esta questão assume uma dimensão peculiar quando se destina a jovens e adultos, com pouca ou nenhuma instrução, pois vem sendo tratada oficialmente de forma funcional e pragmática, em que a ideologia insiste em associar à conquista de um desenvolvimento econômico, sob o compasso da superação rápida de entraves, que não estão necessariamente vinculados.

O tema deste trabalho é analisar o viés da instrução escolarizada denominada pela Lei Federal 5692/71 de Ensino Supletivo, que se destina àqueles que não a tenham tido na idade própria, mas que formal ou informalmente estão inseridos no mercado, na dimensão política e são parte desta sociedade estrategicamente situada como periférica.

A partir desta legislação, pode-se dividir o sistema educacional em nível de 1º e 2º graus, em dois subsistemas: o Ensino Regular e o Ensino Supletivo.

O Ensino Supletivo que se manifesta em forma de cursos ou exames, compõe-se de quatro funções: a Suplência, o Suprimento, a Aprendizagem e a Qualificação Profissional. A realização através de exames é restrita às funções Suplência e Qualificação Profissional, competência atribuída às diversas unidades federadas.

Comumente a parte é tomada pelo todo, isto é, a função Suplência -Educação Geral-, é confundida com o próprio Ensino Supletivo, devido ao fato de ser a manifestação que mais se assemelha ao Ensino Regular, sendo então a mais propagada e por conseqüência, a mais procurada nas redes municipal, estadual e privada. Nesse sentido, encerra-se em objeto de estudos e reflexões, constituindo-se quer via curso quer via exame em alvo maior de análises sobre a qualidade de ensino.

Entretanto, a definição de Suplência - “suprir a escolaridade de jovens e adultos que não a tenham tido no todo ou em parte na idade própria” - parece traduzir mais um perfil de clientela a ser abrangida a conter uma definição da função do ensino formal para o adulto não escolarizado. Essa generalização remete ao Ensino Regular, fato que acaba interferindo decisivamente na práxis educativa.

Por outro lado, as políticas implementadas resultam hoje em suportes estratégicos, que justificam sua existência, mas não definem seu objetivo intrínseco. Fazem parte deste arcabouço: o cumprimento de um mandato constitucional; a melhoria visada pelo

bem-estar ; a resolução de questões sociais de marginalidade, pobreza ou desemprego; e, a inversão econômica, objetivando melhor formação para acessar melhores cargos, para supostamente promover ascensão financeira ou social.

Emerge dessas elaborações sobre o Ensino Supletivo a categoria tempo que estará permeando todas as suas manifestações. O “tempo” passa a ser a grande categoria que define os sujeitos a serem alcançados, justifica a brevidade dos cursos e a ocorrência de exames.

A categoria tempo assim entendida tem origem “superior” (pública, empresarial, acadêmica, etc), e corre o risco intrínseco de ser estratégia de controle, segundo a lógica do poder.

A lógica capitalista tem se revelado pela apropriação das forças produtivas como forma de atingir seu objetivo, isto é, a produção de excedente que gera a mais valia ou o aumento do capital. (Marx;1982/83).

A apropriação das formas produtivas atingiu seu limite a partir do domínio da técnica do artífice pelo capital, concomitante ao domínio pelo capital da tecnologia desenvolvida. Configura-se este momento, pelo surgimento do sistema taylorista e sua gerência científica, que acaba por dissociar o homem de seu conhecimento, isto é, a teoria abstrata da prática concreta, a ciência do trabalho, compartimentando os que pensam e planejam daqueles que executam, gerando a hierarquia e a alienação em todos os níveis. (Braverman; 1987).

O sistema americano de padronização impôs uma nova temporalidade. “A mudança do padrão de medida do tempo tem significado também mudança nas relações de poder.” (Bryan; 1992). A categoria tempo estará permeando as relações entre capital e trabalho, pois a inovação do tempo abstrato vai ao encontro do potencial lucrativo.

Esse argumento é um recurso analógico que se utiliza para apontar uma noção equivocada da correlação tempo e resultados quantitativos. Esse equívoco pontifica ações onde o mínimo é requerido para a equalização de um tempo passado. A ótica do tempo mínimo é maximizada, onde fica pressuposto o resgate, baseado na quantidade de resultados. A Suplência , Educação Geral, tanto melhor será quanto mais apresentar resultados numéricos positivos em um padrão mínimo de tempo. Essa seria a linha norteadora para justificar a premissa de sua desnecessidade após um certo período, além da crença exagerada na expansão pura. Desta forma, a educação continuada não se consubstancia e ocupa lugar secundário os resultados qualitativos.

Decorre da legislação vigente sobre o Ensino Supletivo a constituição de Centros de Educação Supletiva, que são instituições escolares.

O Centro de Educação Supletiva, CES, é uma escola com estrutura, organização e metodologia próprias, caracterizada basicamente pelo atendimento individual, flexibilidade na frequência e matrícula por disciplina. Utiliza-se do ensino modular e

possui avaliação no processo. No Estado de São Paulo, os CEES (Centro Estadual de Educação Supletiva), são resultantes, em sua maioria, de convênios com instituições públicas e estão autorizados a oferecer cursos de Suplência, Suprimento e Qualificação Profissional. Existem 17 CEES em São Paulo, instalados a partir de 1981, sob a dependência administrativa estadual.

Entretanto, nessa configuração institucional há uma quebra organizacional do tempo categorizado segundo um modo sistêmico. A definição temporal fica por conta somente dos indivíduos a serem alcançados, transferindo os limites temporais segundo uma ordenação “superior” para uma autogestão: cada qual segundo suas possibilidades e a cada qual segundo suas necessidades. Por ora, chamaremos este estado de coisas de “reordenação temporal”.

No CES não há tempo pré-estabelecido para o aluno concluir seu curso. O aluno define e decide sua própria trajetória. À escola compete respeitar seu ritmo de aprendizagem e ficar aberta para atendê-lo a qualquer momento. Essa flexibilidade de frequência (dias e horários), basicamente permite o acesso daqueles que trabalham em revezamento de turnos, fator impeditivo nas demais estruturas escolares.

Parte deste trabalho é reflexo da experiência profissional vivida por essa professora, que por força das circunstâncias acabou se enveredando por caminhos diversos da trajetória inicial, o que provocou esse período de estudos e pesquisa.

Vim a “descobrir” o Ensino Supletivo meio que por acaso, no início de 1984, quando trabalhei na assessoria técnica do Ensino Supletivo na Divisão Regional de Ensino de Campinas.

A partir de 1986, iniciei minhas atividades junto à Universidade Estadual de Campinas, com a incumbência de implantar um curso de Suplência para os funcionários.

Da pesquisa por amostragem realizada junto aos servidores, quando contei com a colaboração da ASSUC (Associação dos Servidores da Universidade de Campinas), os resultados apontaram para o Projeto: CES - Centro de Educação Supletiva - , que se consolidou em meados de 1987, como Núcleo Avançado do Centro Estadual de Educação Supletiva de Americana - NACES/UNICAMP.

No início de 1989, passei a responder pela Direção do NACES/UNICAMP e assim venho atuando até o momento. Naquele mesmo ano, em 04-10, o NACES transformava-se em CES, posteriormente recebendo a denominação de Centro Estadual de Educação Supletiva “Paulo Decourt”- UNICAMP, sigla: CEES/UNICAMP.

A busca de soluções das questões surgidas dentro do CEES, busca esta norteada pela premissa de que aquele aluno adulto que ali estava pela “segunda” vez procurando uma Escola, não podia ser decepcionado, acabou construindo um conhecimento.

Esse saber passou a orientar a prática que no limite interferiu na própria estrutura CEES. Os passos dados nessa direção não devem ser entendidos como a padronização de uma prática educativa para escolarização de adultos, até porque não a reconheço como pronta e acabada. Entretanto, a interferência na estrutura CEES é uma reflexão que se acrescenta às reflexões daqueles que atuam com essa temática, uma vez que o CEES é uma escola pública sob a administração estadual, voltada exclusivamente ao aluno jovem e adulto trabalhador.

A dimensão desta realidade, escola estadual de Ensino Supletivo, levou-me a expor essa análise particular e até certo ponto peculiar. A peculiaridade aqui entendida pela sua própria estrutura e pelo *locus* em que se contextualizou.

## **A PROBLEMÁTICA**

Das observações acumuladas, uma sempre chamou mais atenção, qual seja a crítica dirigida à escola-CES. Seu entendimento era significativo, pois não se reduzia a uma introjecção negativa em relação ao Ensino Supletivo, implicitamente contida em vários agentes educativos. Ela ia além. Em algumas ocasiões pude escutá-la pessoalmente e seus portadores eram quase sempre detentores de um certo conceito nos meios educativos.

A crítica daqueles teóricos era radical da mesma forma como era radical o posicionamento dos agentes educativos do sistema, principalmente os ligados ao Ensino Supletivo. A polarização das posturas incomodava à medida que não se encontravam posições ou reflexões intermediárias. A observação levava a uma cisão entre os favoráveis e os contrários.

Uma dúvida emergia com nuances cada vez mais acentuadas. O cotidiano no CEES em parte contradizia a crítica, o que levava à indagação se era possível um equívoco tão grande por parte daqueles que se achavam engajados na estrutura CEES, engendrando um equívoco coletivo. A crítica pautava-se pontualmente em: utilização de instrução programada; a não socialização dos alunos e resultados pouco significativos.

Foi a partir dela que se elaborou esse trabalho. As questões que serão discutidas tiveram-na como pano de fundo. A busca de seu entendimento objetivou considerá-la e não simplesmente a elaboração de uma contra-crítica.

Qual seu teor fundamental?

Em que se apoia?

Até onde exerce influências?

Em que procede? e principalmente,

Em que medida considera a “reordenação temporal”?

A percepção do todo levava a inferir se no passado houvera uma política educacional dirigida ao adulto promovida pelo Estado, que permitisse aos teóricos do agora recusarem aquela ação.

Nesse sentido, uma exigência emergia: sair daquele espaço menor de uma dada prática educativa que era social, política e econômica, portanto histórica, para o espaço histórico maior, também social, político e econômico.

## **OS OBJETIVOS**

A articulação desses dois espaços teve por objetivo:

- identificar a política educacional de jovem e adulto não escolarizado ou semi-escolarizado no percurso de suas ocorrências dialeticamente inseridas segundo seus condicionantes políticos, econômicos e sociais;

- avaliar o processo a partir da legislação vigente, de caráter predominantemente expansionista, porém no âmbito do Estado de São Paulo, no que tange o período de 80 a 94;

- colher dados das várias modalidades do Ensino Supletivo;

- analisar a estrutura CEES, sua legislação, suas buscas, seus equívocos, suas dificuldades e seus resultados.

Nesse sentido que se elaborou o Capítulo I dessa investigação, norteando sua elaboração pela pesquisa histórica da educação de adultos. A tentativa de compreender as ocorrências implicava em considerar as formas específicas de um certo capitalismo e seus condicionantes.

A análise da legislação específica e seu caráter abrangente suscitou a correlação entre o proposto e o executado, daí o recorte para o Estado de São Paulo e no período de 80 a 94. Havia fortes indícios de uma expansão, porém o que se indagava era em que bases se sustentava essa disseminação das modalidades do Ensino Supletivo. A tentativa de compreensão podia ser encontrada nos resultados obtidos pela rede estadual, promovidos a partir da L.F. 5692/71. Esse foi o fio condutor para a elaboração do Capítulo II.

Analisar criticamente o CEES, enquanto escola pública, orientou a elaboração do Capítulo III. Aquele *locus* público teria resultados qualitativos que não os de massa? Teria alguma contribuição a acrescentar, frente àquela crítica cristalizada?

## **A METODOLOGIA**

Ao iniciar esse trabalho, procurei dentre os autores que se dedicaram à História da Educação Brasileira, aqueles que abarcassem a temática, tendo encontrado em Moacyr

(1942), Haidar (1972), Nagle (1976) , Romanelli (1980) e Fazenda (1985), grande parte da reconstituição histórica que necessitava para amparar a pesquisa histórica da educação de adultos.

Num segundo momento, ainda dentro da pesquisa bibliográfica, encontrei autores que trataram da temática que acrescentaram informações importantes ao conceito de educação popular, já que para alguns a instrução pública de adultos recebe restrições quanto a sua inserção naquele conceito. Dos autores percorridos , alguns são bastante significativos, como Paiva (1985), Beisiegel (1986) e Brandão (1987).

Nesse percurso as obras de Haddad (1987) e (1991) foram fundamentais, já que em 1987 estabeleceu estudos comparativos de vários autores que se dedicaram à pesquisa de cursos e exames de Suplência , e no trabalho elaborado em 1991, considerou os CES em suas análises.

Especificamente sobre CES, encontrei Giubilei (1977), Avelar (1987) e Souza (1995).

Como complementação às informações pesquisadas através do levantamento bibliográfico, recorri à análise documental de leis , pareceres, regulamentos, normas , relatórios e publicações oficiais da Secretaria da Educação do Estado sobre Ensino Supletivo e CES.

“Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (Lüdke; 1986: 11 e 39).

Segundo Holsti (1969), “o uso da análise documental é apropriado, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”. (Lüdke;1986:26).

Para Lüdke (1986;26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. E continua: “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Ainda segundo Stubs e Delamont (1976), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. (André; 1986: 15).

Fez parte também da elaboração deste trabalho, a coleta de dados sobre matrícula, promoção e retenção das modalidades do Ensino Supletivo nos vários órgãos oficiais da Secretaria da Educação do Estado, tais como: CIE (Centro de Informação Educacional); CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas); CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior); e, 2ª Delegacia de Ensino de Campinas. Esse percurso foi marcado

por coleta de dados fragmentados e precários . Sem os dados do passado, tornou-se difícil estabelecer parâmetros avaliatórios. ( vide Tabelas em Anexo).

Uma vez identificada essa questão até então desconhecida, confirmou-se em uma necessidade a mais, a constituição de informações a respeito dos CEES, até por uma questão de respaldo à observação e vivência. A realidade exposta na busca de dados oficiais provocou um redirecionamento no trabalho, abandonando-se as questões centradas em um único CEES para tentar alcançar uma representação de todos, até porque são escolas públicas que já existem há mais de uma década, cujo resgistro nos parece de certa valia. Elaborou-se um questionário com objetivo de se investigar sua constituição e sua operacionalização interna e externa dentro do sistema, retirando-se de documentos oficiais em nível federal e estadual, a proposta geradora.

As informações contidas nesse trabalho a respeito dos CEES no Estado de São Paulo foram obtidas através de questionário enviado a todos os CEES, dos quais não enviaram respostas os CEES de Piracicaba, Santos II e São Vicente.

## **CONTRIBUIÇÃO ESPERADA**

A contribuição que se pretende no limite desse trabalho fica em relação a uma política de educação básica para adultos onde sejam considerados na elaboração dos programas a melhoria do nível cultural de seus beneficiários, o incremento da auto-estima e a conscientização política e cultural. Concordando com Gadotti e Torres (1992), “o Estado carece de um enfoque crítico sobre a função social da educação de adultos e seu papel nela representado, abandonando o vezo das teorias políticas que costumam se desenvolver no âmbito das fantasias e conjecturas pouco realistas. Impõe-se uma revisão crítica de certas suposições generalizadas, usadas pelo poder público, como o papel que desempenha a educação de adultos no desenvolvimento, os aportes dessa educação para o crescimento econômico e o bem-estar pessoal e familiar dos beneficiados por essa educação, ou o aporte global no seio de sociedades em desenvolvimento”.

Os resultados das análises aqui desenvolvidas serão apresentados em três capítulos.

O Capítulo I consistirá numa reconstituição da trajetória da escolarização formal a partir de uma conjuntura onde imperava sua não necessidade para a fase onde a conjuntura engendra a necessidade até a definição dos traços característicos que acabaram consolidando a escolarização de jovens e adultos .

O Capítulo II consistirá numa reconstituição dos condicionantes econômicos, políticos e sociais que deflagraram a legislação vigente, acompanhada da análise de seus princípios básicos no processo de reestruturação da escolarização formal e na seqüência , da educação formal dos adultos. A partir da reforma enfocou-se o consubstanciado no Estado de São Paulo.

No Capítulo III será apresentado o percurso da criação dos CES, integrando a crítica e as diversas vertentes que caracterizam os CEES no Estado de São Paulo , onde se pretendeu abranger: a estrutura inicial e a atual; a legislação e seus equívocos; as diferenças, as dificuldades e os resultados. Fundamentam as conclusões, a visão educativa encontrada e a contribuição educacional dos resultados das análises efetuadas.

Algumas considerações complementares finalizam a exposição do trabalho.

# CAPÍTULO I - ESCOLARIZAÇÃO: DA DESNECESSIDADE À NECESSIDADE

## ***ESTABELECENDO “CORRESPONDÊNCIAS”***

A industrialização em nosso país foi resultante da acumulação de capital da fase pré-capitalista, entretanto os condicionantes internos se precipitaram por uma via particular, seguindo um referencial externo a ser perseguido.

Segundo Bryan (1992:304,305), nos Estados Unidos em 1873: “O modelo de acumulação vigente se esgota e ocorre uma fase de conflitos constantes. A concorrência intercapitalista se acirra com empresas se digladiando para abocanhar fatias maiores do mercado. Dessa luta sobrevivem apenas as que, embasadas em meios técnicos e financeiros superiores, esmagam seus concorrentes. A conjugação dessa concorrência e do desenvolvimento de instituições financeiras que amealham recursos dispersos pondo-os à disposição do capital industrial, realiza o processo denominado por Marx de *centralização do capital*. Os pequenos capitais são absorvidos pelos maiores e mais poderosos, dando origem a ‘massas de capital amalgamados’ que monopolizam a produção e se tornam ‘novas alavancas poderosas da acumulação’, marcando o início de uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo”.

Em São Paulo até uns trinta anos antes da virada do século, havia “cinco fábricas: uma fiação de algodão, uma fábrica de vidros, uma de potassa, uma de velas e uma fundição”. A economia “grosso modo” se baseava na agricultura. (Ângelo; 1992: 4 - A).

A terra era propícia ao plantio de café, principalmente a noroeste da Província; a agricultura até então, baseada no açúcar e no algodão, tinha resultado em acúmulo de capital que propiciava o investimento no café com recursos próprios e a criação de estradas de ferro, numa segunda etapa, necessárias à circulação de capital bem como à importação de máquinas. O comércio externo privilegiava o consumo do café, resultando a exportação.

As relações entre cafeicultura/ exportação/ importação/ distribuição/ financiamento/ manufatura funcionavam mais ou menos assim: “os fazendeiros eram os maiores produtores de café, eles ou seus parentes e contraparentes eram donos ou sócios de exportadoras, que eram sócios ou donos ou representantes de importadoras, que eram sócios ou donos de distribuidoras que traziam na caderneta cerca de 6 mil comerciantes em todo país, e assim carregavam dinheiro para os bancos e firmas de que eram donos ou sócios, que financiavam as indústrias, cujos produtos distribuíam para os 6 mil comerciantes que etc, etc...” (Ângelo;1992:16 -A).

No final do século XIX, a crise mundial do capitalismo, concomitante ao avanço tecnológico, levava a uma nova divisão internacional do trabalho, colocando à disposição milhares de trabalhadores livres, muitos deles camponeses. Aqui o trabalho escravo não significava mais só benefícios. “Com o dinheiro com que se compravam cem escravos era

possível contratar 1666 trabalhadores livres”, publicava o Correio Paulistano em 1870. (Ângelo; 1992:7 -A).

Já a evolução tecnológica iniciou-se acoplada ao vezo de “importação” que de forma igual caracterizou a nossa industrialização. Deu-se um salto do estágio de uma economia agro-exportadora para um processo industrializante, sem que as relações sociais se desenvolvessem condicionadas a dominar a natureza ou a criar o processo produtivo.

A manufatura e o maquinário já chegavam como produtos prontos e acabados, instaurando em nosso *modus vivendi* a marca da adaptação, da aceitação e do entendimento do pré-estabelecido, relegando a um plano secundário o afloramento do gênio criativo.

Concorreu para essa via, o caráter elitista enraizado em nossa sociedade, que se formou sobre bases escravagistas, transferindo a noção de trabalho e trabalhador para um segmento à parte da sociedade.

## **O SISTEMA EDUCACIONAL NECESSÁRIO**

Do Brasil Colonial até a Reforma Pombalina (1772), o país caracterizava-se pela desnecessidade de escolarização: economicamente, era um latifúndio escravagista; politicamente, por um incipiente aparelho de Estado; e, socialmente, constituía-se por uma sociedade “estamental”.

Até então, um eficiente sistema educacional havia sido articulado pelos Jesuítas. Fundaram colégios <sup>1</sup>, em várias Capitânicas, promovendo as escolas menores <sup>2</sup> de onde emergiam os estrategicamente continuadores da Obra.

“O ensino era mantido por impostos locais sobre vários gêneros como a carne, o sal, a aguardente, o vinagre, mas, principalmente pelos bens da Companhia, que iam em aumento, dada a moda entre as famílias da terra terem, pelo menos um - e muitas tinham dois e três de seus filhos - na Companhia de Jesus”.(...) “meio de que se serviam para introduzir-se na direção das famílias e governo das casas fossem as suas vistas quais fossem...”(Peixoto;1933:216). Assim também se dava a inserção política do clero.

Com a expulsão dos Jesuítas (1759), “o que surgiu, sob a pressão das circunstâncias, foram aulas isoladas de matérias, fragmentárias e dispersas, que mal chegaram a tomar aspecto de ensino sistemático, em raros colégios religiosos estabelecidos em conventos”. (Azevedo;1971:561).

Um esboço de organização vislumbrou-se com Pombal (1772), que “instituiu para o ensino público o ‘subsídio literário’, imposto fixo e local a ele destinado , a

---

<sup>1</sup> - “É de 1556 a fundação do 1º Colégio (chamavam assim aos seus conventos), dos Padres Jesuítas no Brasil, em Piratininga, casa de São Paulo . Deste mesmo ano é o 2º , o da Bahia. (...) Em 1567 funda Nóbrega ainda o 3º Colégio da Companhia, no Rio Janeiro. O 4º será o de Olinda. Nos Colégios há lentes, padres que lêem : gramática, lógica, latim e até uma hora de poesia, do 2º livro da ‘Eneida’ ...” (Peixoto;1933:215/216).

<sup>2</sup> Escolas menores estruturavam-se em 07 classes. A 1ª. classe ensinava gramática portuguesa; a 2ª. classe: língua latina; sintaxe e sílaba na 3ª. classe; a 4ª. classe : retórica; a 5ª. classe: matemática; a 6ª. classe: filosofia; e, a 7ª classe: teologia moral. (Peixoto; 1933: 216).

princípio exclusivamente<sup>3</sup>. O remanescente seria recolhido à Metrópole, para o ensino superior”. (Peixoto;1933:217).

Mesmo com a queda de Pombal, o “subsídio literário” será mantido, embora mal chegasse para as despesas. As escolas régias<sup>4</sup> pautavam-se pela pouca e irregular freqüência, com professores mal remunerados, enquanto as escolas de instrução elementar existiam em número bastante limitado.

## **ENGENDRANDO UM SISTEMA EDUCACIONAL**

Durante o Reino Unido, com a chegada de D. João VI, 1808, desencadeou-se uma ação institucionalizadora , que estará dentre outras, favorecendo “a obra escolar, impelida de utilidade prática e imediata”, no entender de Azevedo (1971:571).

Movido pela necessidade e imbuído da visão européia, a esta altura orientada para a “aquisição de uma certa técnica especial, de uma certa ciência limitada, de uma profissão” (Azevedo;1971:570), D. João VI vai criar escolas especiais, “visando formações especializadas e a preparação de um pessoal capaz de atender ao serviço público”. (Azevedo;1971:570). Inicia-se assim o ensino superior <sup>5</sup>, que segundo Romanelli (1980:38), “embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático”.

Com a Independência, em 1822, oficialmente será formado o Estado Nacional - Monarquia Parlamentar - quando para compor o quadro dirigente administrativo, estará sendo requisitado o até então proibido curso jurídico. Desse modo, foram criadas simultaneamente, em 1827, as Faculdades de Direito do largo São Francisco , em São Paulo, e de Olinda, depois transferida ao Recife.

Os estudos secundários não eram mais que preparatórios para se ingressar nos estudos maiores. Aulas avulsas anexas aos cursos superiores preparavam os candidatos para exames. Este era o padrão requerido ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares.

---

<sup>3</sup>“Consistia no Brasil na taxaço de 1 real por arratel (459g) de carne verde vendida nos açougues; 1 real por canada (2,66 l) de vinho português; de 160 réis a pipa (480 l) de vinagre; de 4 por canada de aguardente do reino e de 10 réis por canada de aguardente da terra”. Citação de Peixoto; 1933: 217, da Carta Régia de 10/11/1772.

<sup>4</sup>Aulas Régias ou escolas régias: aulas dispersas e isoladas devido à fragmentação da estrutura dos jesuítas. “Ministradas por mestres nomeados de acordo com os bispos e pelos padres-mestres e capelães de engenho, ‘que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. Os mestres leigos mostravam não só espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico.”(Azevedo; 1971:551).

<sup>5</sup>A necessidade primeira se fazia no campo da defesa militar da Colônia e da saúde, sendo do mesmo ano - 1808 - a criação da Academia de Marinha, de cursos de cirurgia na Bahia e de cursos de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro. Em 1809, os de medicina e em 1810, a Academia Real Militar. As duas Academias, durante o período até 1874, uniram-se e se desmembraram, resultando: a Escola Militar, a Escola Naval e a Escola de Engenharia. A Escola Militar, 1858, desmembrada, passa a Escola Central, que em 1874, passou a denominar-se Escola Politécnica, com cursos : geral; de ciências físicas e naturais; de ciências físicas e matemática; de engenharia civil; de minas; e de artes e manufaturas. (...) Também a partir de D.João VI, com intuito de suprir a deficiência absoluta de técnicos, são criados cursos para as áreas econômicas, agrícolas e industriais. (Azevedo; 1971: 570/571).

A Constituinte de 1823, já marcada pelo liberalismo europeu, orientará a política educacional, recorrendo ao princípio de liberdade de ensino sem restrições. O Estado desincumbia-se do dever de dar instrução. No entanto, pela primeira vez, haverá referências quanto à educação popular. (Azevedo;1971:572).

A Constituição Imperial de 1824, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, porém alcançou resultados concretos pouco significativos. Sob o prisma da economia de gastos, apostou-se mais no método Lancaster ou ensino mútuo<sup>6</sup>.

Com o Ato Adicional de 1834, dez anos após a primeira Constituição Brasileira, ocorrerá a divisão de competência: a cargo das províncias estariam o ensino secundário e o ensino elementar. Já o ensino superior ficaria exclusivamente a cargo do Governo Central, que também se responsabilizava pelo ensino em todos os níveis no município da Corte. Entretanto, algumas razões contribuíram para a não consolidação da transferência de responsabilidade: às Províncias não foram previstos recursos financeiros para implementar os cursos.

“O ensino público estava condenado a não ter organização, quebradas como foram as suas articulações, e paralisado o centro diretor nacional, donde se devia propagar às instituições escolares dos vários graus uma política de educação.”(...) “Um, sem a base necessária; os outros, sem o natural coroamento do ensino superior, profissional ou desinteressado”. (Azevedo;1971:575). Como consequência, propagou-se o ensino secundário particular, surgindo por toda parte aulas e liceus.

As até então chamadas “aulas menores”, organizaram-se em liceus e colégios de instrução secundária. Essa organização consolidou-se melhor nos liceus das províncias da Bahia e Pernambuco, e no Colégio Pedro II que se tornou modelo de estudos secundários. As demais províncias limitaram-se a promover aulas avulsas e dispersas, onde as matérias eram distribuídas por diferentes anos. “Cada aluno estuda o que quer, salvo uma variável subordinação de matérias, concluindo os seus estudos no tempo em que pode”. (Haidar;1972:22/23). O único objetivo dos estudos secundários era o de preparar os alunos para os exames parcelados, condição para ingressar nos cursos superiores.

Exceção feita ao Colégio Pedro II, que titulava seus alunos em Bacharel em Letras e assegurava a matrícula nos cursos superiores, os alunos dos demais liceus ou colégios, além de cumprirem as normas desses, deveriam submeter-se aos exames parcelados dos preparatórios acoplados às faculdades. A partir de 1854, as bancas de exames também foram instituídas junto à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária no município da Corte.

Duas consequências inevitáveis ocorreram. Por parte dos alunos, os cursos promovidos nas Províncias ficaram sem utilidade, resultando em baixa frequência e, por

---

<sup>6</sup> Durante mais de vinte anos, a instrução foi veiculada através do ensino mútuo. Na escola Lancaster, os exercícios eram cadenciados e em ordem disciplinar. Cada grupo de alunos (decúria) tinha um aluno menos ignorante (decurião) que dirigia os outros. O ensino mútuo dispensava o professor e os meninos mutuamente se ensinavam. Uma escola podia abrigar 500 alunos, para um só mestre. Muito e depressa e sem custo: o ideal para o Brasil. (Peixoto; 1933, 221).

parte do governo provincial , nada justificava o investimento. O Governo Central promovia os exames parcelados dos preparatórios e essa era a condição às faculdades, independentemente dos cursos secundários . A iniciativa privada era livre para promover os preparatórios , fato que a fez expandir-se, quer pela praticidade, quer pela consonância com os ideais liberais.

A posição oficial induziu e reforçou a obsessão aos estudos superiores como caminho a ser percorrido para integrar o grupo dirigente e privilegiado.

Pela necessidade de se constituir o quadro administrativo e político , a ótica oficial forjou uma elite intelectual, que era aproveitada nas atividades públicas. Era parte dessa conjuntura, é bom lembrar, uma sociedade cuja economia se baseava no latifúndio e na escravidão que encarava “trabalhar, submeter-se a uma regra qualquer, era coisa de escravos”. (Azevedo;1971:581). Nesse embate, a educação popular quase não aparecia e essa ausência incrementava cada vez mais a massa de analfabetos.

“A instrução primária confiada às Províncias e reduzida exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar...”. (Azevedo;1971:582).

Por outro lado, os cursos superiores baseavam-se em estudos literários e de caráter profissional, com tendência às generalizações em detrimento do aprofundamento de questões, enfatizando a retórica e a erudição livresca. Privilegiavam a quantidade e não a qualidade, fato que levava a uma formação enciclopédica, sem maturidade crítica, desarticulada da realidade.

## **ASSIM COMEÇAM OS EXAMES**

Dentre a preferência de estudos que levassem às profissões liberais, os cursos Jurídicos acenavam-se como os mais procurados. A estratégia oficial encontrada para sustentar o ensino superior sem as fases anteriores, foi a criação de exames junto aos cursos superiores das academias médico-cirúrgicas, com o objetivo de exigir condições mínimas dos interessados. Junto a esses exames, concorreram a criação de cursos preparatórios, também de caráter oficial; estes para os cursos Jurídicos.

Já nos primeiros anos, “às queixas contra a desorganização dos cursos anexos que se reduziam a um amontoado de aulas avulsas desprovido de qualquer estrutura, somavam-se os clamores contra os desmandos de professores relapsos e de examinadores inescrupulosos”. (Haidar;1972:48). A frequência, o tempo e o número das Aulas Preparatórias não figuravam em Estatutos.

Logo, “as irregularidades de toda ordem, registradas nos exames de preparatórios desencorajavam estudos secundários sérios e perseverantes...” (Haidar; 1972:50).

A Reforma Couto Ferraz, em 1854, terá objetivos moralizantes em relação a esse estado de coisas. Regulamentou os Cursos Anexos aos cursos Jurídicos, denominados a

partir de então, de Faculdades de Direito; ampliaram-se os preparatórios para matrícula nos cursos de medicina; criou banca de exames de preparatórios junto à Inspetoria Geral na Província da Corte, estendendo o direito, conferido ao bacharel do Colégio Pedro II, quanto à garantia de matrícula em quaisquer dos cursos superiores, independentemente de novas provas junto às Faculdades. (Haidar;1972:51).

As medidas de rigor da Reforma foram significativas quanto à Instrução na Corte, por outro lado aquele rigor afugentou os estudantes para os cursos de outras Províncias, principalmente aos cursos Jurídicos de São Paulo, vindo posteriormente a direcionar os alunos do Colégio Pedro II antes aos exames, que a seu curso de Bacharel em Letras.

Em 1868 e 1869, o Ministro Paulino de Souza regulamentou os exames realizados na Corte e nas Faculdades sediadas nas Províncias, porém a dificuldade em atender a todos os candidatos, levou o Ministro João Alfredo, em 1873, a criar mesas gerais de exames nas Províncias onde não havia Faculdades, sendo do mesmo Ministro , em 1875, as denúncias de irregularidades e facilidades de obtenção dos certificados em determinadas Províncias.

“Na verdade, o velho sistema de exames, não apenas favorecera os estudos parcelados e assistemáticos, como também instituíra, antes mesmo que leis e decretos dispusessem efetivamente sobre o assunto, o regime de frequência livre na área dos estudos preparatórios: cada um que estudasse onde e como quisesse e depois provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos”. (Haidar; 1972: 60).

A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, propunha-se “a subvencionar escolas particulares que ministrassem ensino a crianças pobres; a tentar a experiência ambulante; a favorecer as escolas normais e cursos primários destinados a adultos analfabetos”. (Peixoto; 1933:231). Ficou apenas na proposta, obteve êxito, entretanto, quanto à reforma dos estatutos do Colégio Pedro II, introduzindo neste, a partir de então, as matrículas parceladas e o regime de frequência livre.

Os liceus provinciais e os colégios particulares, que tinham por objetivo o ingresso dos alunos nas faculdades, reduziam seus programas aos programas dos exames, embora a concorrência e a rivalidade entre os particulares promovessem certo desequilíbrio à total decadência .

Apontava-se como única solução para esse quadro sombrio, a exigência do bacharelado para a matrícula nas escolas superiores. Em 1886, o Ministro Mamoré apresentava no projeto de reforma da instrução pública: a extinção do sistema de exames; o bacharelado como condição de ingresso aos estudos superiores; reconhecia os títulos conferidos pelos liceus provinciais que seguissem a estrutura e o programa do Colégio Pedro II e se submetessem à fiscalização central.

Diferia, entretanto, o projeto Rui Barbosa que restringia “somente aos estabelecimentos públicos, o direito de conferir o bacharelado em letras e ciências; aos egressos dos estabelecimentos particulares seria conferido o mesmo grau, quando

aprovados nos exames teóricos e práticos realizados nos estabelecimentos oficiais”. (Haidar;1972:63).

O projeto defendido por Cunha Leitão, previa a “equiparação dos estabelecimentos particulares, sendo-lhes reconhecido o direito de conferir graus”. (Haidar; 1972:64).

“Tomando ainda por modelo, os estados alemães, recomendava em 1886, o Ministro da Corte, Mamoré, a adoção de Exame de Madureza ao final dos estudos. Instituído na Prússia em 1788 e adotado nos demais países alemães, na Austro-Hungria e nos vários cantões da Suíça, o *maturitatis prüfung*, que só produzira seus benéficos efeitos quando confiado aos ginásios, constituía-se de uma prova única, complexa nas suas partes, abrangendo num exame individual todas as disciplinas, destinava-se a avaliar o grau de desenvolvimento mental do candidato, sua maturidade para os cursos superiores, e não a quantidade de conhecimentos que sua memória conseguira armazenar”. (Haidar;1972:65).

Os exames de madureza ocorriam na Alemanha, com limite de idade fixado em dezoito anos, enquanto na França, por volta do final do séc. XIX, já se estabeleciam comparações entre os cursos secundários dos dois países, reconhecendo os benefícios do modelo alemão com seu exame de madureza.

No ano de 1889, Rui Barbosa defendia a substituição dos exames parcelados pelo exame de madureza. Aqueles incentivavam estudos irregulares, fraudes, propagando a ignorância, fracassando a preparação básica dos candidatos aos cursos superiores. (Haidar;1972: 66/67/68).

“Nos momentos finais do Império, propunha Rui Barbosa ao governo a substituição dos exames parcelados pelo exame único de madureza. A providência que, sem o concurso das Câmaras, poderia ser decretada pelo executivo a quem competia regulamentar a forma de realização dos exames de preparatórios, permitiria atenuar de imediato os males decorrentes do sistema parcelado, incentivando estudos regulares e orgânicos. Realizado nos próprios liceus oficiais e particulares como coroamento de estudos regulares e, supervisionado por representantes do ensino superior, o exame de madureza, ao mesmo tempo em que garantiria a originalidade dos estudos, libertaria os estabelecimentos particulares dos rígidos padrões oficiais, deixando campo aberto a pesquisas e inovações”. (Haidar;1972:262).

## **AS CAMADAS MÉDIAS**

A República chegava e o Império não solucionara a questão da instrução. Algumas vozes reclamavam a instrução pública elementar, denunciavam a escassez de recursos bem como sua precariedade.

A sociedade brasileira, no período entre a Independência e a República, apresentava no topo da hierarquia social os grandes proprietários e os grandes comerciantes, entretanto, já começara a se formar uma camada intermediária entre estes e os escravos. A mineração vai propiciar o aparecimento de novos elementos, gerando

atividades complementares. A extração de minérios exigia dedicação exclusiva à atividade até o esgotamento do filão. A população mineira acabava não se fixando e requisitava a vinda de abastecimento a ela.

A ampliação da divisão do trabalho, do poder aquisitivo e da população urbana engendraram as camadas médias.

Essas camadas também serão engrossadas pelos pequenos proprietários, pelos funcionários públicos, os pequenos comerciantes, os profissionais liberais, os padres, os literatos, enfim aqueles que sobrevivem prestando trabalho a outrem. Em São Paulo, a crescente urbanização acontecia pelos fazendeiros, pelas levas camponesas que abandonavam a terra, acostumadas ao trato senhoril, e, por parte das levas de imigrantes que aqui chegavam devido à divisão internacional do trabalho, porém com outra vivência.

A imigração foi muito grande, principalmente, no início do século. Dentre os imigrantes camponeses, também veio um grupo detentor de alguma instrução técnica, urbano, familiarizado com processos industriais, que se dirigiu aqui ao comércio, iniciando alguma indústria. O excedente não utilizado na lavoura, foi trabalhar na fábrica.(Ângelo;1992:10-A).

Quanto aos nossos homens livres serviram de mão-de-obra barata para a indústria crescente. (Ângelo;1992:15-A).Tornou-se disponível capital para empregar mão-de-obra livre, embora sofresse de limitações técnicas.

Até então, o perfil econômico e político se manteve por um caráter de dependência europeu. Enquanto Colônia e Império, o Brasil viveu sob o jugo do monopólio comercial português.

A Inglaterra, no final do século XVIII, revolucionara-se pela indústria: transformando as colônias em fornecedoras de matérias-primas e numa segunda etapa da expansão industrial, vai necessitar de mercado para o excedente da produção.

A hegemonia inglesa pressionará, chegando, após a Independência do Brasil de Portugal, a Abolição.

Após a Independência, ascenderam ao poder e à direção política do novo Estado, os proprietários rurais, que sem ruptura manterão o *status quo*.

Esse movimento de Independência traz em seu bojo uma concepção liberal caracterizada pelo liberalismo econômico, no que se refere à liberdade comercial ou naquilo que interessava aos proprietários da terra. Já pelo lado político, zelavam por seus direitos e privilégios. Era um “liberalismo econômico oligárquico”.

Posteriormente, as diferenças oligárquicas oriundas dos interesses de suas facções e acrescidas das rivalidades políticas na disputa pelo poder, além de outras questões, vão requerer a Proclamação da República.

“Os fazendeiros paulistas, através do Partido Republicano Paulista, moviam-se por razões claramente econômicas. A República, sob forma federativa, significava o fim da centralização imperial, a autonomia dos Estados e a possibilidade de impor ao país um sistema que favorecesse o núcleo agrário-exportador em expansão”. (Fausto; 1974:117).

Partilharam dos mesmos ideais, o exército, os padres e os literatos. O exército por razões corporativas, já que o Império conferia à instituição, posição secundária e, por razões ideológicas, sob influência do positivismo, defendia um regime republicano e modernizador.

“Uma facção constituída por padres e literatos, elementos da camada média que se faziam tradutores dos anseios populares com toda ambigüidade e ambivalência que caracterizavam essa classe indefinida e oscilante também se expressavam veemente a favor do regime republicano, federativo e democrático”. (Xavier;1980:19).

Sob esses parâmetros a Constituição de 1891 será promulgada, trazendo em si as características básicas da ordem jurídico-política da República. Calcava-se de influência do sistema constitucional norte-americano. Afirmava Rui Barbosa: “Nossa lâmpada de segurança será o direito americano, suas antecedências, suas decisões, seus mestres. A Constituição Brasileira é filha dela e a própria lei nos pôs nas mãos esse foco luminoso”. (citado por Garcia;1993:13). Embora os fatos que estruturaram a República norte-americana diferissem substancialmente das origens do Estado brasileiro.

A Constituição de 1891 não fazia referência ao direito à educação, mas vetava o direito de voto aos analfabetos, embora a restrição ao voto do analfabeto já tivesse sido inaugurada desde 1882, com a lei Saraiva. (Cartolano;1994:4).

Os ideais liberais já alcançavam adeptos suficientes para dar sustentação e propagar a ideologia, que irá se contradizer em vários momentos.

A oligarquia rural paulista assumira uma feição urbana, cujo movimento importação/exportação deslocava o capital, iniciando a industrialização, bem como incrementara o seu poderio econômico e político, através de iniciativas privadas, como: as estradas de ferro, as docas do porto de Santos e as casas de exportação.

Em todas essas realizações, a presença dos imigrantes europeus fez-se marcante, exemplo maior em relação ao comércio com o exterior (casas de exportação ). O imigrante era claramente prestigiado pelo comerciante externo, pelos laços culturais que mantinha com a nação de origem, sendo um aval valioso em termos de respeitabilidade e confiança <sup>7</sup>.

Das levas de imigrantes que aqui chegaram, parte se direcionou à lavoura, parte engrossou a mão-de-obra nas fábricas, saindo destes um quadro de técnicos e contramestres para superintender as plantações ou construir estradas de ferro. (Dean; 1971:15).

Durante o Império, o poder central abarcava para si parte significativa dos impostos taxados sobre importação/exportação do café, que a partir da República ficará mais nas mãos das unidades federativas.

---

<sup>7</sup> Mais sobre os imigrantes e as casas de exportação cf. Dean, Warren - A Industrialização de São Paulo - 3ª edição 1971.

Época do coronelismo <sup>8</sup>, adequado à estratificação social vigente, não tardará a se desenvolver uma política de feições duvidosas, chamada de Política dos Governadores, que através de convenções escolhiam os Presidentes da República. Durante os primeiros trinta anos da República, aconteceu a popularmente denominada política do café com leite, onde Minas e São Paulo detinham alternadamente a posição de mando. A contradição política vem à tona com o decorrer do tempo, já que “o proclamado Estado liberal brasileiro foi gradativamente se transformando em Estado repressivo, de tendência nitidamente policial”. (Nagle; 1976:5).

Posto que chegavam ao poder público representantes de uma mesma facção social e os mesmos representantes detinham o poder econômico, desencadearam-se políticas financeiras e econômicas protecionistas, transformando o denominado Estado liberal em intervencionista. “Foram feitas emissões, empréstimos para manter a política de valorização e defesa (do café), o que elevou desproporcionalmente a produção interna, (...) sobrecarregando a economia nacional, quer rede bancária quer consumidor em geral”. Fenômeno da “socialização das perdas”. (Nagle;1976:13).

A fase inicial do setor industrial era marginal dentro de uma economia orientada para a exportação, limitava-se aos bens de consumo mais simples e mais baratos ou, aos artigos cuja relação entre o peso e o custo lhe proporcionava maior vantagem sobre as importações. O novo fabricante precisava adquirir a técnica gradativamente. (Dean; 1971:17).

Sintetizando o quadro, com auxílio das reflexões de Warren Dean, (1971), podemos apontar que os governos federal e estadual fomentaram a penetração de firmas européias, já que buscavam apoio para projetos de obras públicas; o capital externo privilegiava o trato com o imigrante; e, alguns, por sua vez, possuíam técnica, vivência urbana e souberam percorrer o caminho que se lhes apresentava até certo ponto minimizado pelo Estado.

Aos imigrantes, principalmente os cerca de 140 mil italianos, que chegaram ao Brasil entre 1911 e 1920 e, radicaram-se em São Paulo, a conjuntura lhes era adequada pela adesão em parte, ao ideário anarquista, cuja concepção é negadora do Estado.

O Estado preocupava-se mais em impedir a posse da terra pelos imigrantes, haja vista a lei das terras de 1850 <sup>9</sup>, já que a onda imigratória se destinava inicialmente às fazendas de café.

É interessante observar a questão dos imigrantes, já que “o operariado brasileiro tem origem nessa mão-de-obra imigrante que trouxe para cá o ideário anarquista sob cuja

---

<sup>8</sup> Coronelismo é o resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada (...), uma forma peculiar de manifestação do poder privado. Daí o coronelismo ser um compromisso ou troca de proveitos entre o poder público e os chefes locais, principalmente os senhores das terras: a rarefação do Poder Público (...), o coronel desempenhasse atribuições das autoridades públicas; o regime representativo fez com que o Poder Público aumentasse a força desses remanescentes de privatismo (...) não pode prescindir do eleitorado rural, cuja situação de dependência é incontestável. (Nagle; 1976: 295).

<sup>9</sup>A lei das terras de 1850 no Brasil criava uma série de dificuldades para quem não tivesse bens e quisesse adquiri-las; visava fazer com que os imigrantes se vinculassem às fazendas de café, trabalhando na condição de assalariados. (Saviani; 1990:7).

inspiração se procurou organizar os trabalhadores em sindicatos, em associações de auxílio mútuo, visando defender os interesses dos trabalhadores e efetuar conquistas salariais, redução da jornada de trabalho e assim por diante”. (Saviani; 1990:7/8).

Ainda, segundo Saviani (1990:8), os imigrantes tiveram preocupações educacionais, constituindo escolas autônomas pelos próprios trabalhadores, deixando de lado o papel do Estado no processo educativo e na reivindicação por escolas públicas. Esta fase vai até o início da década de 20.

Com maior circulação de idéias ligadas ao liberalismo, por motivos nacionalistas, em nome dos ideais republicanos e democráticos, a questão do analfabetismo estará em pauta.

## **A INSTRUÇÃO PÚBLICA**

Na última década do século passado, percebe-se em São Paulo um direcionamento político para com o trato da instrução pública. Em 1892, sob a direção de Caetano de Campos, o ensino primário era considerado como essencial para a população, observando o senso democrático da questão. O legislativo tinha como pressuposto da “causa primordial da República: preparar o cidadão; elevar o nível intelectual do povo”. (Moacyr;1942:9).

Houve uma preocupação em atingir a questão da instrução pública através de algumas frentes: preparou a escola normal para formar o professor e ocupou-se da edificação de prédios escolares não só na capital como no interior. Fórmula considerada básica.

A metodologia também foi alvo de análises, criando a Escola-Modelo para exercitarem os alunos-mestres, para que numa ação reprodutora ocorresse um sistema de ensino racional, gradual e progressivo, via frequência obrigatória.

O centro das atenções era a criança, mas propunha Escolas Noturnas “para dar educação à população operária ( o que é) de urgente necessidade”. A lei nº 88 de 1892, art. 8º, propunha a criação de 20 cursos noturnos no Estado e justificava pela necessidade do operário saber e considerar importante que recebesse instrução ao deixar o trabalho. (Moacyr;1942;21).

Recomendava aos inspetores escolares que visitassem as escolas bem como “os estabelecimentos industriais do distrito, fonte proveitosa para o ensino intuitivo, para a educação das faculdades de observação, de análise e de comparação”.(Moacyr;1942:32).

Por volta de 1895/1896, havia 64 cursos noturnos dos quais 28 estavam providos. Era reconhecido o alto índice de analfabetismo entre adultos, principalmente no interior. Entretanto, justificava o desinteresse do professor, apesar de perceber gratificação por tais cursos, em função de ter sob sua responsabilidade a despesa de iluminação das salas. (Moacyr;1942:47). Tentava a solução, restringindo o curso a um para cada município, podendo assim aumentar a gratificação dos professores. Ficava a possibilidade de funcionamento de cursos profissionais ou industriais, anexos às escolas.

A decisão de propor ao governo a criação de cursos noturnos gratuitos para adultos ficava por conta do Conselho Superior da Instrução Pública, órgão de natureza consultiva.

Em 1897, era pauta de questionamento os Cursos Noturnos no que tange à continuação da instrução após o término dos estudos preliminares. Sugestões inspiradas na França, Inglaterra e Escócia apontavam para uma profissionalização através do ensino ao comércio, às indústrias, à agricultura, conforme o gênero de trabalho a que se dedicassem. Na ação de reformá-lo radicalmente, chamava as municipalidades para auxiliar o governo, através de subvenções aos estabelecimentos.

Em 1898 ficava a cargo do Secretário do Interior, auxiliado por inspetores ( 01 geral e 10 escolares), julgar sobre a conveniência da criação e supressão de cursos noturnos gratuitos para adultos.

A conjuntura apresentava-se propícia a movimentos de ordem cultural, intelectual, política e social: nacionalismo, catolicismo, tenentismo, modernismo e integralismo, são alguns dos movimentos analisados por Nagle (1976). Os ideários voltavam-se para a educação, onde o analfabetismo era figura de proa. No abstracionismo das idéias, o referencial fica mais para causa que consequência de todos os “males”, quando não, dissociado da totalidade estrutural.

“Os assuntos educacionais se enquadravam em movimentos políticos-sociais e em organizações partidárias. No final da década de 10, a escolarização figura como principal instrumento para o progresso do país, época quando aparecem os ‘técnicos’ em assuntos educacionais, que vão deixando de ser temas discutidos pelos políticos profissionais como acontecia”.(Nagle;1976:108/109).

Das correntes que se irromperam havia uma base comum condizente com o momento interno e externo: a bandeira do nacionalismo, que aglutinava interesses e facções controvérsos.

Os republicanos traduziram a consecução do preceito apontando na direção da educação. A estruturação política apegava-se à idéia de defesa contra obstáculos ao poder. Interessa-nos ressaltar que o analfabetismo entendido como causa dos riscos e dos males presentes e futuros, aglutinará esforços para suplantá-lo, provocando um entusiasmo pedagógico.

O movimento, a princípio de caráter privado, chegou a mobilizar a opinião na área governamental, traduzido pelo entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico na luta pela desanalfabetização.

O nacionalismo consagrou-se como uma corrente tipicamente de direita que se contrapunha ao caráter esquerdista do internacionalismo, aqui representado pela hegemonia do anarquismo que por sua vez traduzia os interesses das classes populares e da classe trabalhadora.

Os estrangeiros começaram a incomodar e na tentativa de coibi-los, leis são formuladas e o movimento nacionalista irá requisitar uma mão-de-obra constituída basicamente por nacionais.

A escola fica como principal instituição formadora do caráter nacional. Junto à escola primária, outra, tão importante quanto, era a técnico-profissional, principalmente em seu nível elementar, pela associação ao ensino prático.

“A educação forma o homem brasileiro, transforma-o num elemento de produção, necessário a vida econômica do país e importante para elevação dos padrões de vida individuais”. (Nagle;1976:113).

A relação estabelecida entre a capacidade produtiva e a cultura técnica, traduzirá no campo da escolarização a preocupação com o ensino técnico-profissional, pela possibilidade de formar a mão-de-obra nacional.

No campo da instrução pública, a República entra num período de contínuas reformas, decretos, regulamentos, portarias e instruções. Em compasso de avanços e retrocessos, a normatização oficial na 1ª República não chega a inovar em relação ao Império. Praticamente não há alteração estrutural pelas reformas que se sucederam quanto ao ensino secundário.

Em 1890, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, cujo ministro, Benjamin Constant, proporá a abolição dos exames parcelados de preparatórios, introduzindo os exames de madureza no mesmo ano, bem como equiparava apenas os estabelecimentos organizados pelos Estados; regulamentou a instrução primária e secundária do Distrito Federal, reconhecendo as escolas particulares que se submetessem à fiscalização federal, e, a instrução dada pela família. Oferecia um exame geral, de madureza, no final do ano letivo a qualquer candidato, alunos das escolas públicas ou não, e os que vinham da instrução familiar.

Essa reforma não se executa, prorrogando-se a obrigatoriedade do exame de madureza, em favor dos preparatórios, de 1891 a 1900.

O ensino técnico-profissional era considerado mais como obra assistencial para atender às classes populares, às classes pobres, que um programa educacional, sendo que este ficava sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Manteve-se com o mesmo objetivo durante a 1ª República.

O Código Eptácio Pessoa, que abrange o período de 1900 a 1910, modificou o processo de exame de madureza, passando a organização para o Ginásio, antes feita com a participação de membros do ensino superior. A partir de então, podiam ocorrer em todas as cidades onde existissem cursos de ensino secundário federais e estaduais, e particulares equiparados aos primeiros.

O objetivo do exame era elevar o nível dos estudos secundários, já que os exames parcelados conceituavam os colégios equiparados de mau ensino.

Entre idas e vindas, vozes favoráveis e outras contrárias, ocorre em 1908 a extinção dos exames parcelados de preparatórios, mantendo o regime de exame de madureza.

Em 1911, o Ministro Rivadávia Corrêa aplica ao ensino secundário um regime de “amplas autonomias”, cedendo lugar a um ensino livre, diversificado e flexível, a realizar-se em estabelecimentos autônomos.

O ensino técnico-profissional ficou oficializado em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices que se destinava a ministrar o “ensino profissional primário gratuito, isto é, formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretender aprender um ofício”. (Nagle;1976:164).

Nessas escolas a idade mínima para admissão era 10 anos, sendo 13 anos a máxima, onde os mestres das práticas eram tirados das fábricas e oficinas. Com objetivo assistencial manteve-se até 1917.

A quarta reforma do período republicano, acontece em 1915, com o Ministro Carlos Maximiliano que buscou um certo equilíbrio perdido com a reforma anterior, recolocando a tarefa disciplinadora do governo federal. Pincelou substratos de regulamentos anteriores, retomando o caráter restrito da equiparação aos estabelecimentos oficiais; restaurou os exames de preparatórios, pelos quais os estudantes não matriculados em escola oficial podiam obter certificados de estudos secundários, reconhecidos pela União. Chegou, entretanto, a variar o tema exames, mas recorrendo a mesma forma, propondo um exame de entrada às escolas superiores. A lei já falava de exame vestibular.

Em 1916, os exames de preparatórios já não ficavam restritos aos estabelecimentos oficiais, fazendo-se concessão aos estabelecimentos particulares.

Em 1920 será efetuada uma remodelação, formando uma Comissão conhecida pela denominação de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Em 1924, a Comissão aponta a necessidade de preparar as elites técnicas comparando-se com os países cultos, onde a capacidade produtiva do operário era atribuída à sua cultura técnica; como meio de defesa contra o capital industrial estrangeiro; e, justificava pelo interesse do indivíduo, como elemento social, poder produzir, sendo necessário para isso mais que a simples alfabetização.

Propunha então, um curso dividido em dois, sendo o primeiro, de formação técnica genérica dos 10 aos 13 anos e, um segundo curso, também com duração de 03 anos, onde o aluno teria a especialização para uma profissão. Pela mesma organização, estariam submetidos os cursos noturnos para operários.

A proposta não foi aceita globalmente, mas muito do proposto será admitido pelo governo federal, em 1926, nas Escolas de Aprendizes Artífices, subdividindo o curso em elementar, de 04 anos de duração, e complementar, de 02 anos de duração. Fica estabelecido que, em cada escola, haverá dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, com o objetivo de ministrar conhecimentos aos operários. Foi criado para a administração da nova proposta o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, embora a população alvo dessas escolas continuasse a ser os desfavorecidos.

Em 1927, ficam previstos acordos entre o governo federal e os estaduais com o objetivo de fundar escolas profissionais.

“O ensino técnico-profissional tornou-se objeto de interesse dos poderes públicos somente depois de duas décadas de implantação do regime republicano”. (...) “A idéia-força da década final da 1ª República é a do progresso (...), que se associaram os valores da formação profissional”. (Nagle;1976:172).

O entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico vão eleger a cultura técnica como embasamento para a força econômica da Nação. O padrão de pensamento criticava a educação humanista e reconhecia a desigualdade entre estrangeiros e nacionais, portanto, a principal diretriz apontava para restringir o ensino literário e para ampliar o ensino técnico e científico.

“É evidente a ligação entre esse temário e o desenvolvimento das forças do capitalismo brasileiro do período, embora tais discussões fossem um tanto antecipadas com relação às condições existentes e a mentalidade capitalista dominante apresentasse um comportamento paradoxal frente ao fenômeno”. (Nagle;1976:173).

Entretanto, no âmbito do sistema escolar a barreira se apresentava e o preparo técnico continuou sendo uma aspiração, na realidade aceito de forma modesta e superficial.

O movimento reformista (entusiasmo pela educação), e o movimento remodelador (otimismo pedagógico), farão alterações na década dos anos vinte, na escola primária e normal.

“O censo de 1920 indicava 72% da população acima de 5 anos como analfabeta. A partir desta década temos, tanto no movimento por ampliação do número de escolas e na luta por sua qualidade, como na ação de exigir que o Estado se responsabilize definitivamente pela oferta desse serviço, o nascer das condições favoráveis ao estabelecimento de uma política para a educação de adultos”. (Haddad;1987:10).

Em 1920, Sampaio Dória, membro da Liga Nacionalista de São Paulo, reformou a escola primária, fixando a faixa etária em nove e dez anos. Realçou a importância da educação primária “integral” - que no dizer de Lourenço Filho - “o ensino primário deve ser mais alguma coisa (...) de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção da riqueza geral e no conforto da vida”. Aí se encontram as novas diretrizes que predominarão, enriquecidas, a partir de 1927, com os princípios do escolanovismo. (Nagle;1977:270).

O início de nosso capitalismo se apoiará no setor de bens de consumo, pois embora houvesse mercado para o setor de bens de produção, a tecnologia disponível estava nas mãos dos países centrais. Recorreu-se ao capital estrangeiro, que por sua vez tinha necessidade de exportar capitais, configurando o que comumente se chama de Imperialismo.

“Nessa época, mais de 30% dos produtos industriais eram gêneros alimentícios, seguidos de tecido simples de algodão, utensílios, bebidas e outros artigos de rápido consumo (...) a indústria paulista de calçados fazia frente aos similares importados. Só

4% dos produtos industrializados eram bens de produção, como máquinas industriais e agrícolas. E assim continuou durante a guerra, embora tenham surgido inúmeras pequenas oficinas, destinadas, na sua maioria, a recuperar peças gastas. (Manera;1992:28).

A reforma João Luiz Alves, lei Rocha Vaz, foi decretada em 1925. Substituiu o Conselho Superior do Ensino pelo Departamento Nacional do Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que respondia pelas questões do ensino público. Equiparou os estabelecimentos de ensino secundário que se submetessem à fiscalização da União. Propunha subvencionar as escolas rurais de ensino primário e recomendava a criação de escolas noturnas para adultos, obedecendo às mais urgentes necessidades da população.

As subsidiárias de grandes empresas estrangeiras prosperavam, sendo de 1925 a inauguração da General Motors do Brasil, 1ª linha de montagem nacional, que irá comemorar no ano seguinte, a montagem de 25 mil veículos. (Manera;1992;26/27).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Do ponto de vista da história da educação nem a República se implanta a partir de 1889 nem a Primeira República termina em 1930. Simples marcos cronológicos, essas duas datas de forma alguma significam mudanças profundas no sistema escolar brasileiro. (Nagle;1977:261).

Até agora o que se pretendeu ao estabelecer a correspondência entre o contexto externo com o interno foi relacionar os diferentes contextos e seus níveis de reação frente às relações de produção. O fio condutor procura colocar o papel da escolarização e em que medida esta se vincula ao contexto tal qual se apresenta, via ação do Estado.

A ênfase quanto à instrução de adultos é pela atenção conferida pelos agentes econômicos, políticos e culturais, quer pela presença quer pela ausência de dispositivos legais, mesmo que estes não viessem a significar efetiva consecução.

A questão dos exames de madureza objetivou seu comportamento factual, já que nesse primeiro momento não se direcionou claramente ao segmento que posteriormente passou a se destinar, a não ser quando serviu àqueles que obtinham instrução por outras vias, que não a oficial.

Podemos afirmar que a postura adotada pelo Estado até a Primeira República foi condizente, quando se faz a relação necessidade versus desnecessidade frente às relações sociais, ao modo de produção e ao setor político e seu grau de representatividade.

A economia baseada na monocultura se desenvolvia e em função da grande extensão, o recurso diante do esgotamento da área fértil, ficava pela simples mudança para outras áreas. Não havia necessidade do domínio da natureza.

A estrutura social polarizada, onde somente o segmento privilegiado atuava politicamente mesmo quando o Estado republicano se estruturava, e, o setor político se

postava com preocupações educacionais, estas eram de cunho ideológico, ou por relações de poder entre facções políticas partidárias, mas não se traduziram por ações efetivas.

Em relação à instrução de jovens e adultos o que se percebe são referências pontuais, com objetivos singulares, compondo um quadro de manifestações isoladas, sem vínculo ou apreensão da realidade, revestidas de um certo caráter assistencial.

A hipótese que se levanta é que o Estado tentará responder às necessidades produtivas, via educação de adultos, promovidas pela alteração das relações de produção, porém na medida do exclusivamente indispensável e sempre adaptável ao limite do caráter de dependência, a que o próprio Estado se subordina.

Haverá uma expansão dessa escolarização, a partir de 30, mais para resguardar seu papel de cumpridor de um dever, sem entretanto aferir a esse dever um objetivo a atingir, dessa forma: a) justifica a desigualdade; b) acomoda o espírito criativo; c) alimenta a máquina a trilhar sempre o mesmo caminho.

Justificando a desigualdade isenta-se de responsabilidade, assumindo-a o próprio indivíduo; acomodando o espírito criativo bloqueia a evolução tecnológica, impedindo rupturas e mantendo a dependência, e assim, o sistema se consolida. A sugestão da hipótese advém do fato de o desenvolvimento econômico ter ocorrido, apesar da baixa escolaridade. Já o setor político se mantém sem rupturas, estruturalmente estagnado.

### **PÓS-30**

Essa pausa após a primeira República tem por objetivo demarcar o período que se inicia, pois como diz Haddad (1987), a educação de adultos a partir de então começa a ter pensamento próprio.

Não se pode, entretanto, deixar de observar que este “pensamento” foi sendo lentamente consubstanciado, estando certos níveis, ainda hoje, a serem atingidos.

Retomando às legislações federais, a partir de trinta, cronologicamente vamos ter a reforma Francisco Campos, que se destaca por haver dado organicidade à estrutura do ensino. Através de decretos promulgados no ano de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação; organizou os ensinos superior, secundário e comercial bem como a Universidade do Rio de Janeiro. Já no ano seguinte, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário, Decreto nº 21.241, de 04/04/32, normatizando o Colégio Pedro II, as escolas oficiais sob jurisdição dos Estados e os estabelecimentos particulares que se submetessem à inspeção oficial. (Nóbrega;1967).

Dividia o ensino secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com 05 anos de duração, e o complementar, com duração de 02 anos, destinado aos candidatos a determinados institutos de ensino superior. O Ministério de Educação e Saúde Pública expedia os programas e métodos deste ensino. Ainda neste mesmo período, nas Disposições Gerais e Transitórias, o art. 100, merece atenção:

**“Art. 100 - Enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob 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, para a inscrição nos exames da 3ª série;**

**II- recibo de pagamento das taxas de exame;**

**III- e, para a inscrição nos exames da 4ª ou da 5ª série, certificado de habilitação na 3ª série”. ( Lei nº 14 de 29 de janeiro de 1935).**

Os exames poderiam ser requeridos no Colégio Pedro II e em estabelecimentos de ensino secundário equiparados, seriam sobre a matéria constante dos programas relativos às três primeiras séries, para a habilitação na 3ª série e às duas últimas, respectivamente à 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. A nota mínima de aprovação era cinquenta, obtida pela média aritmética nas provas escrita, oral ou prático-oral.

Essa prerrogativa abrangia o curso fundamental, porém exigia frequência para o curso complementar.

É interessante ressaltar duas questões suscitadas pela lei: uma, que pressupunha a insuficiência de cursos para o atendimento à clientela do noturno, e outra, a não continuidade de estudos por esse tipo de clientela. Ambas as questões apontam uma certa ambigüidade na oferta de cursos noturnos, para os maiores de 18 anos.

Por outro lado , a manifestação em forma de exames para jovens e adultos em determinado nível de estudo, ficava lançada. A justificativa em colocá-los em prática, partia da idéia que de antemão não se conseguiria ofertar o mesmo tipo de ensino a todos que quisessem ou precisassem. Configurou-se, entretanto, nessa reforma a primeira proposição oficial para a escolarização ou titulação , aos maiores de 18 anos. Fica claro que o objetivo do curso fundamental era a formação básica geral e o curso complementar estruturava-se como um curso propedêutico.

Podemos inferir que o pensamento oficial com a estratégia de recorrer a exames alcançava indistintamente a oferta de estudos em nível fundamental, porém impedia que o mesmo tipo de demanda alcançasse o curso complementar. Embora não se pretenda no momento levantar questão sobre exames, registra-se o fato de o curso complementar ser preparatório para as Faculdades de Direito, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Arquitetura, destinadas à elite.

Confirma-se em parte a hipótese levantada de oferecer escolarização até o limite de responder às novas necessidades. Como podemos traduzi-las?

Com a crise de 29<sup>10</sup>, o modelo econômico até então vigente muda de direção, voltando-se para o mercado interno. A importação de produtos prontos e acabados foi substituída pela fabricação nacional, assim como a agricultura de subsistência passa a produzir para o consumo interno. Daí a denominação, a partir de 30, de modelo de substituição de importações, porém continuou-se a importar equipamentos e tecnologia.

Esse mercado interno começa a se alterar através de seu agente primeiro, o consumidor que demandará a modernização tecnológica, propiciando o acúmulo de capital. Entretanto, essa modernização tecnológica não se deu via criação nacional, mas sim via importação do *know-how* e de maquinário. Diferente das economias autônomas, onde o progresso tecnológico é a fonte do desenvolvimento, gerando então, a acumulação de capital e essa conjuntura forma um novo tipo de consumidor.

Houve, portanto, uma transferência da renda nacional, do setor agrícola para o setor industrial, fato que provocava uma readaptação do Estado até então ligado à oligarquia rural. Emergia uma nova ordem que se defrontava com a velha ordem, responsável pela crise econômica e política.

A crise política configurava-se pela rearticulação de grupos no poder, por mudança constitucional e pela moralização das eleições. Essa correlação de forças, levou Getúlio ao poder. A princípio um Governo Provisório, de 30 a 34; depois um Governo Constitucional, de 34 a 37; o Estado Novo, ditadura, de 37 a 45 e após um interstício de 4 anos com Dutra, Vargas reassume o poder, via eleições, de 51 a 54.

A princípio, a falta de sustentação política, levou Vargas a mediar interesses contraditórios, tanto do setor moderno quanto do setor tradicional, pelas facções políticas representadas pelos militares superiores, por alguns cafeicultores, pela elite política da oposição, pela pequena “classe” média e pela ala jovem das forças armadas. Cada grupo convergindo para seus próprios interesses.

O período anterior ao chamado período Constitucional desencadeará a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, que nos bastidores do movimento pró-Constituição, os objetivos implícitos eram a manutenção dos interesses latifundiários e dos privilégios econômicos.

A Constituição de 1934 que marca “o declínio do liberalismo econômico e a ascensão de formas de intervenção do Estado no domínio econômico (realiza) um Estado designado Estado Social, (...) com alcance de programaticidade social e econômica”. (Ferraz;1993:38/39). Determinava a gratuidade do ensino primário integral e de frequência obrigatória.

---

<sup>10</sup>Crise de 29: A bolsa de Nova York se quebra e a consequência direta no Brasil vem com a supressão da entrada de capital externo. Este financiava a superprodução de café, permitindo a compra de parte desta produção, e assim os produtores obtinham lucros. O mercado estava saturado, impossibilitando manter os níveis de exportação. Sem capital externo não se podia importar. Cf. Fausto;1973:227/255, in “Brasil em Perspectiva”, org. Mota,C.G.

A Constituição de 1937, outorgada “no país que nem suspeitava de sua elaboração”, foi chamada de “polaca”, devido à clara influência da Polônia, esta de caráter fascista. (Porto;1993:44). Esta Constituição “omitia o direito à educação e à responsabilidade precípua do Estado na garantia desse direito”. (Xavier; 1990: 122).

No âmbito da educação, tornou-se público através de jornais e publicações em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. “Ele representou o auge da luta ideológica”. (Romanelli; 1980:44). O aspecto geral da Escola Nova <sup>11</sup>, acreditava na “reforma da sociedade pela reforma do homem” (Xavier;1990:63), que elegia a escola como sendo aquela instituição a elaborar esse novo homem. Os expoentes desse movimento de renovação educacional criticavam as reformas efetuadas até então pelo seu empirismo; preocupavam-se com o desenvolvimento científico-técnico responsável pelo avanço das forças produtivas em nível internacional e condição para a autonomização progressiva do processo de modernização em curso no país; clamavam por aspectos filosófico (fins da educação), social, e pelo aspecto técnico (aplicação) dos métodos científicos.

O Estado deveria assumir a Escola, por ser entidade representativa de toda coletividade e não aos interesses de classes, chegando aos interesses do indivíduo, porém subentendendo um contexto idealizado, a partir de um modelo capitalista, onde via “escola única” todos tivessem uma educação comum, relegando ao desenvolvimento individual, as aptidões vitais, isto é, “os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa”. (Xavier;1990:87).

Buscando um caráter realista, os pioneiros justificavam as escolas privadas, já que o Estado não tinha condições de arcar exclusivamente com esse dever, admitindo sem querer o dualismo educacional, instrumento de estratificação social, que fica formulado legalmente na reforma Francisco Campos.

O Manifesto não se opondo às escolas particulares, reclama para o ensino oficial os princípios vitoriosos dos países em que a democracia política implantara a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação.

Propunham os pioneiros, uma grande transformação na escola primária, secundária e superior. Especial atenção davam à escola secundária, pretendendo dispor no mesmo nível a chamada “profissional” (manual e mecânica), e a educação humanista e científica (intelectual), ambas com base de 03 anos. A secundária deixava de ser para “um grupo social” para ser aparelho flexível, adaptável à variedade dos grupos sociais, às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A concepção era de desenvolvimento da capacidade produtora.

---

<sup>11</sup>Modelo de escola destinado a reformar a sociedade; uma escola diferente produzindo pessoas diferentes. Segundo pensamento de J. Dewey, expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova: “criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”. (Xavier;1990:64).

Segundo Xavier (1990:92), “o ensino profissionalizante, salvo o ensino superior, acabou por se situar, assim, como uma espécie de ‘mal necessário’ do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho”.

A reforma Campos enfatizou o ramo comercial, preterindo o industrial. Aparentemente foi priorizado no discurso renovador, pois ficava impedido legalmente o acesso dos egressos do ramo médio profissional ao ensino superior, exceto para o curso específico que lhe dá continuidade, portanto a reforma organizou o ensino comercial em um sistema fechado, não propiciando uma articulação entre os vários ramos do ensino médio.

As Constituições de 34 e 37, adotando o ensino religioso facultativo, refletirão as lutas ideológicas dos pioneiros da Educação Nova pela laicidade e gratuidade, tendo como opositores os educadores vinculados à Associação Brasileira de Educação - ABE - em sua maioria católicos, que se viam ameaçados pela perda do monopólio da Igreja Católica, abalado desde a Primeira Constituição Republicana, em favor do Estado, com a efetivação do ensino público, de âmbito nacional, obrigatório e gratuito.

Aponta-se a contradição entre a ação do Estado e a ideologia propagada pelos pioneiros, que defendiam o ensino público obrigatório e gratuito como forma de assegurar a todos um direito, já que pela sociedade de classes só possível, se a oferta fosse pela gratuidade do Estado a todos, por isso laico e para ambos os sexos, quando se observa a Reforma Campos em seu art. 100 e inciso II.

O que se pode deduzir é que muito da velha ordem já estava cristalizado, ou como diz Romanelli (1980: 51), “a evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então. O ‘Manifesto’ representa o pensamento da primeira. As Constituições e a legislação do ensino representam, daí para cá, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas. Na prática educacional continuou o predomínio das velhas concepções”.

A emergência de novas necessidades econômicas irá se refletir pela crescente demanda por escolas, sendo a de ensino elementar para a classe operária e a de ensino secundário para a classe média e alta. Compactuava da mesma ideologia o próprio Estado, isto é, no discurso e na ação era sentida a necessidade de instrução frente às alterações que estavam se processando. A urbanização e a industrialização vão requerer agentes com habilidades de leitura e escrita, assim como o desdobramento dos parâmetros demandam serviços, que também vão requerer agentes com níveis de instrução.

A implantação de escolas ia ao encontro dos interesses de ascensão ocupacional via ascensão escolar. “Essa aspiração social difusa foi absorvida pelas elites progressistas, antigas defensoras da ‘redenção’ pela escola, que se incumbiram de respaldá-la no ideário adequado e de pressionar o Estado”.(Xavier;1990: 63).

As tendências reformistas , no dizer de Xavier (1990: 65), operavam as mudanças estritamente necessárias para expandir as atividades econômicas e alargar o campo de participação política, sem comprometer as bases da concentração de renda.

Nesse contexto , aflorava a crença na construção de um novo país através da escola, quer se tratasse de difundir a escola primária para “redimir os analfabetos e criar base para o exercício da democracia e para a recomposição do poder, quer se tratasse de remodelar o sistema educacional para criar uma nova ordem econômico-social...”. (Xavier;1990:65).

O liberalismo nacional definiu aí seus traços característicos e consolidou-se numa ideologia educacional incorporada decisivamente à consciência pedagógica.

Quando Vargas sentiu-se apoiado pelas forças armadas, redefiniu o Estado. No Estado Novo superou a política liberal econômica, ascendendo formas de intervenção do Estado no domínio econômico.

“O Estado Novo promove o amadurecimento da indústria paulista. Incentivado por uma política oficial que busca dar ao País indústrias de base, o empresariado amplia em quatro vezes a capacidade de sua metalurgia e em oito vezes a sua produção de papel. Garante 90% do consumo de cimento, 99% de ferro-gusa, 75% de aço em lingotes. A taxa de crescimento industrial chega a 11,2% ao ano em todo o Brasil. Só em São Paulo, é de 14%. Em 1941, a cidade de São Paulo já é o maior centro industrial da América Latina: tem 14 mil fábricas”. (Godoy; 1992:73).

Por volta de 1940, São Paulo contava com uma população aproximada de 1,4 milhão de habitantes, com ares cosmopolita, recebia grandes levadas migratórias de toda parte, atraídas pela colocação na indústria e na construção civil. Expandiam-se os cinturões residenciais nos subúrbios onde se concentravam as áreas fabris, nascendo as “vilas operárias” e os “jardins”.

Quando Vargas inicia o Estado Novo, preocupou-se com a ausência de indústria de base bem como passou a intervir no comércio exterior de modo que o país pudesse trocar seus produtos primários por “máquinas de fabricar máquinas”. Esse direcionamento irá suscitar questões nacionais, pois acusava as necessidades de infraestrutura, como transportes, energia e preparação de técnicos. Vargas conseguiu fazer da industrialização uma verdadeira ideologia, associando-lhe os conceitos de nacionalismo e de segurança nacional.

Com a eclosão da Segunda Guerra, Getúlio soube negociar a entrada do Brasil em favor dos aliados, em troca de financiamento dos Estados Unidos para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda. Entretanto, desse acordo ocorre a primeira missão de técnicos norte-americanos com a finalidade de diagnosticar a economia nacional. Os resultados dessa missão, chamada missão Cooke, serão conhecidos só em 1948, que apontavam como fatores adversos ao desenvolvimento industrial: “o inadequado sistema de transportes e de distribuição de combustíveis, a falta

de recursos para investimentos industriais, a insuficiente produção de energia elétrica e o baixo nível das instituições de treinamento técnico de mão-de-obra”. (Godoy;1992:88).

Com o sopro dos ventos liberalizantes, após a Guerra, em 45, Getúlio sem respaldo político e nem militar, vê-se obrigado a deixar o governo.

Os efeitos da missão Cooke serão logo notados. “A Segunda Guerra trouxe dinheiro e enormes créditos comerciais para o país. São Paulo comia, bebia, vestia e andava com marcas importadas. São Paulo ganhou luzes, estradas, cultura e até televisão. (...) O período de 46 a 54 foi a base para o segundo surto de industrialização. (...) Foi incentivada a indústria de transformação, firmou-se o setor de peças para veículos, foram construídas as primeiras refinarias, desenvolveu-se o setor de eletrodomésticos...Tornávamo-nos progressivamente fornecedores de nossas próprias fábricas”. (Ângelo;1992:97 - B).

Dentre as providências complementares para a consecução da política getulista de desenvolvimento econômico, figurava a melhoria do ensino técnico-profissional. Apontava a Constituição de 37, no art. 129, que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre -lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”. (Romanelli;1980:153).

Embora em outro contexto, a história se repete. Mais uma vez, o Estado associa a idéia de trabalho como uma categoria pertencente a um determinado segmento social. Fica explícito que o ensino profissional deveria atingir os “desvalidos”.

Começaram ainda no período do Estado Novo, reformas parciais no campo da educação, que foram denominadas de Leis Orgânicas do Ensino <sup>12</sup>.

O Ministro Gustavo Capanema valendo-se de decretos-lei, irá cuidar de normatizar, em 1942, os ensinos industrial e secundário e data do mesmo ano a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI . No ano seguinte, 1943, foi normatizado o ensino comercial.

Após o Estado Novo , em 1946, o Ministério da Educação, com Raul Leitão Cunha, continuará apoiando-se em decretos-lei, contemplando então o ensinos primário, normal e agrícola. É do mesmo ano a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial - SENAC.

---

<sup>12</sup>Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-Lei nº 4048 de 22/01/42; Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-Lei nº 4244 de 09/04/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial - Decreto-Lei nº 6141 de 28/12/43; Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8530 de 02/01/46; Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei nº 8529 de 02/01/46; Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9613 de 20/08/46.

Embora a política educacional contemplasse as três áreas da economia através dos três ramos de ensino técnico-profissional, diversificando o ensino básico bem como o ensino médio, continuava a tradição, permitindo o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente.

O ensino profissional institucionalmente fica destinado às camadas populares, pois objetivava a formação de mão-de-obra nacional, já que o modelo de substituição de importações urgia de agentes qualificados. O Estado relegava oficialmente às escolas de aprendizagem cursos aos aprendizes menores, impelindo as empresas industriais e comerciais a empregá-los e dar-lhes instrução profissional, como também delegou ao SENAI e SENAC o ensino de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização aos demais trabalhadores.

O decreto definia que essas escolas de aprendizagem seriam estabelecidas junto às próprias empresas e deveriam conter disciplinas de formação geral, de formação técnica e de prática das operações do ofício. Na tentativa de responder às necessidades do desenvolvimento, os cursos de aprendizagem tendiam ao treinamento rápido.

“As camadas populares passaram a procurar mais as escolas primárias e as escolas profissionais”. (Romanelli;1980:168). Quanto às escolas profissionais angariavam maior demanda aquelas promovidas pelo SENAI e SENAC, pois além de poderem preparar melhor, já que o ensino profissional ofertado oficialmente estava longe de acompanhar o avanço tecnológico pelo ônus que acarretava, ainda as escolas de aprendizagem pagavam aos seus alunos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres”. (Romanelli; 1980:169).

Quanto ao ensino secundário, Capanema organizava-o em dois ciclos. O primeiro compreendendo um só curso: o ginásial, com duração de 04 anos. O segundo, compreendendo dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, ambos com duração de 03 anos. O segundo ciclo aprofundava o curso ginásial, deixando para o curso clássico, a formação das ciências tidas como humanas e para o curso científico, a formação marcada por um estudo maior das ciências tidas como exatas. Também no segundo ciclo havia a Escola Normal, de caráter profissional, pois formava o professor primário.

Fixava a idade de onze anos para a matrícula no ginásio e determinava a sua conclusão para o prosseguimento de estudos, como também requeria para a matrícula, a conclusão do curso primário e mais a aprovação em exame de admissão. Este exame se propunha a revelar aptidão intelectual para a continuidade dos estudos.

O ensino secundário podia ser ministrado pelos poderes públicos, em estabelecimentos equiparados, os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e os reconhecidos, aqueles mantidos pelos Municípios ou pessoa natural ou jurídica. O ensino secundário ficava livre à iniciativa particular.

O Decreto-lei nº 4244, de 09/04/42, referente à “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, tratava no Título VII - **Dos estudos secundários dos maiores de dezessete anos:**

**“Art.91 - Aos maiores de dezessete anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em consequência dos estudos realizados particularmente sem a observação do regime escolar exigido por esta lei.**

**Art.92 - Os candidatos aos exames de licença ginásial, 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 ginásial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.**

**Art.93 - O certificado ginásial 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 ginásial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo”.**

Desta feita, o Estado não mais se justifica pela oferta de exames aos maiores de dezessete anos, mas fica pressuposta, pelo art. 91, a limitação da ação do Estado, quando aceita que estudos sejam realizados particularmente. De outra forma, a própria lei abre um campo à iniciativa privada, redundando em forte contradição e colocando sob suspeita seus bons propósitos para com os “desvalidos”.

Com a criação , em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o auxílio tão almejado pelos educadores desde 20, isto é, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que passou a vigorar somente em 1946. Assinala-se que com esta criação o Governo Central estabelecia a partir, as diretrizes para esse nível de ensino, subsidiando os Estados e os Municípios na sua difusão. O programa previa auxílio na construção de escolas, na preparação de professores e ainda dotava “25 % de seus recursos para uma campanha especificamente destinada à alfabetização e educação da população adulta analfabeta”. (Paiva;1985:48).

Com a deposição de Getúlio e mais o fim da Segunda Guerra, retomam-se os ideais liberais nos pressupostos democráticos como forma de assegurar a legitimidade dos governos e a educação volta a ser tema em pauta. Nesse momento, a criação da UNESCO avalia a questão educativa dos países subdesenvolvidos e levanta a necessidade de educação das massas. Expõe os índices de analfabetismo, onde o Brasil apresentava altos percentuais, o que levará a algumas medidas em resposta à solicitação da ONU. “Denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países, logo após a 2ª Guerra Mundial, e destacando o papel que deveria desempenhar a educação, em especial de adultos, no processo de desenvolvimento destas nações ‘atrasadas’ ”. (Haddad;1987:12).

O ano de 1946 passa a ser o marco de uma divisão no trato do ensino elementar, constituindo-se a educação de adultos uma questão própria, vinculada à recomposição do poder político, como forma de ampliar as bases eleitorais a curto prazo, “dentro do

sistema ou fora dele, seja através de intentos de sedimentação da ordem vigente”. (Paiva; 1985:49). Isto sob o prisma interno, já pelo prisma externo, a educação de adultos serviria ao desenvolvimento econômico.

No período de transição, de volta à normalidade democrática, será promulgado o Decreto-lei 8.529, de 02/01/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário, que se apresentava subdividido em três categorias: primário elementar, primário complementar e primário supletivo.

O primário elementar, de duração de 04 anos, e o primário complementar com duração de 01 ano, ambos destinados à criança dos 07 aos 12 anos de idade.

**O primário supletivo com duração de 02 anos era destinado à educação de adolescentes e adultos que não tivessem recebido esse nível de educação na idade própria.** Inicia-se, portanto, a sistematização do ensino dos jovens e adultos não escolarizados.

#### **O currículo do ensino primário supletivo ficava assim composto:**

- I - Leitura e Linguagem Oral e Escrita;**
- II - Aritmética e Geometria;**
- III - Geografia e História do Brasil;**
- IV - Ciências Naturais e Higiene;**
- V - Noções de Direito Usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar);**
- VI - Desenho;**
- VII - Economia Doméstica e Puericultura, só para os alunos do sexo feminino.** (Romanelli; 1980: 160/161).

A partir de 1947, as classes de ensino supletivo foram instaladas nos municípios, para os maiores de 14 anos, nos horários vespertino e noturno. (Romanelli;1980:63).

A sistematização do ensino para jovens e adultos não escolarizados merece algumas considerações:

a) “as classes de ensino supletivo irão contribuir para a diminuição das taxas de analfabetismo”. (Romanelli; 1980: 63). “Segundo o recenseamento de 1950 (...), 49,5 % da população brasileira, sabia ler e escrever. Mas a divisão equitativa da população entre alfabetizados e analfabetos é apenas o resultado da média , segundo Lambert (1973). “Na capital do Estado de São Paulo, a proporção de indivíduos de mais de 10 anos que sabe ler e escrever, oscila entre 83 e 87%, e no interior do Estado ela é superior a 65%. Na zona rural, no interior de São Paulo, a porcentagem de analfabetos era de mais de 50%”. (Lambert; 1973: 200);

b) o índice de urbanização em grande parte decorrente da industrialização acarreta a densidade demográfica, propulsionando uma crescente demanda social por educação;

c) os preceitos legislativos refletem a conjuntura dualista da sociedade brasileira, ótica inaugurada na Colônia e que se mantém presente mesmo quando o pensamento oficial decide interferir nessa dualidade. Tão incorporada está a concepção, que busca soluções igualmente duais. O desenvolvimento de formas de produção, cuja execução requer mais agentes com níveis de instrução a simples manobreiros, traz à baila tipos diferenciados de cursos, mas com destino próprio. Por outro lado, a evolução de estruturas sociais democráticas, exigindo para todos uma certa igualdade de possibilidades para se instruir e o aumento considerável do número daqueles a quem deve ser ministrado o ensino, concretiza concepções paralelas.

Fica claro que o ensino para jovens e adultos foi iniciado segundo um pressuposto político. Em momentos de crise, a educação costuma servir de bandeira ideológica para as várias facções, entretanto é bom lembrar que qualquer alteração por essa via, demandará tempo, não se constituindo eminente perigo para a ordem estabelecida.

A Constituição de 46 caracterizou-se pela restauração da liberdade de pensamento, valorizando os ideais democráticos e liberais. Chamava para a União, a incumbência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; organizava o sistema educacional, descentralizando-o administrativamente, mas deixando para União a proposição das linhas gerais. Previa a dotação de recursos para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, garantindo a todos o direito à educação. Desta feita, alcançava o ensino primário gratuito a todos através dos poderes públicos, mas não impedia a iniciativa privada de ministrar o ensino dos diferentes ramos.

No inciso III do art. 168, dividia responsabilidades, obrigando as empresas industriais, comerciais e agrícolas a manter o ensino primário gratuito para seus servidores e seus filhos, onde trabalhassem mais de cem pessoas.

Inspirado na doutrina da Constituição, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, propôs uma reforma geral da educação nacional, dando entrada a um projeto na Câmara Federal, em 1948. Atende ao art. 5º, inciso XV, alínea d, da Constituição Federal de 1946.

Sob o prisma econômico, com Getúlio, ficara à iniciativa privada a indústria de consumo, incumbindo o Estado não só da Siderurgia Nacional, mas também da exploração do petróleo, dos setores de infra-estrutura, criando ainda os departamentos de Estrada e Rodagem, Trabalhos Contra Seca e Navegação Costeira. Ainda ficavam no âmbito federal, as hidrelétricas.

Sua política de proteção à indústria e às matérias primas embasada no populismo, levaram-no novamente à Presidência, pelo voto popular. Era apoiado pela burguesia industrial e pelas camadas populares urbanas, que se sentiam protegidas pelas leis trabalhistas promulgadas e pela criação da previdência social.

A ação governamental contemplava o bem-estar social, prevendo para a educação o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos para todo o país. Segundo Haddad (1987:12), esse movimento nasceu em 1947 com o Serviço de Educação de Adultos, um organismo do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Responsabilizava-se pela coordenação geral dos planos anuais deste ensino, cuja orientação influenciou a criação de infra-estrutura nos Estados e Municípios, para posteriormente integrar-se às administrações locais; integrava os serviços já existentes; produzia e distribuía material didático; mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais, municipais e a iniciativa privada. Essa mobilização estendeu-se até fins da década de 50.

## **AS CAMADAS POPULARES**

No Estado de São Paulo, até 1930, a Secretaria da Educação e da Saúde Pública tinha por concepção administrativa e pedagógica, o princípio segundo o qual o poder público se incumbiria da educação elementar até que todos a tivessem alcançado. Durante a República Velha, a política educacional concentrava recursos somente no âmbito do ensino primário. Relegava à iniciativa privada, a educação secundária, empreendendo “as tradicionais características seletivas do ensino secundário: a inexistência de outros estabelecimentos públicos impedia que a população sem recursos financeiros prosseguisse seus estudos, restando como alternativa, aos mais favorecidos economicamente, os estabelecimentos particulares de ensino”.(Spósito;1984:43).

Pelo Código da Educação de 1933, as classes noturnas destinavam-se à educação elementar de adultos, maiores de 14 anos, preferivelmente que trabalhassem no período diurno, recebendo tais cursos, a denominação de Cursos Populares Noturnos.

Até 1945, eram poucos os cursos secundários, entretanto a disseminação deste ciclo percorreu dois caminhos: os cursos noturnos e as secções<sup>13</sup>. Fato que ampliou os horizontes educacionais de segmentos desfavorecidos economicamente.

Entretanto, a volta dos ideais liberais-democráticos acionará o sistema político representativo que passa a depender do voto, de forma a provocar o militante político, que na tentativa de conquistar o eleitor, vai considerar as necessidades de setores amplos da população. Segundo Beisiegel<sup>14</sup>, “situado em posições decisivas para a realização das atribuições da Administração Pública no Ensino, o agente político utiliza as possibilidades de ação que essas posições lhe conferem: atendendo às reivindicações, consolida relações de compromisso, prestigia seus cabos eleitorais nos municípios e conquista votos”.

Podemos ilustrar bem essa dinâmica, pela trajetória de Jânio Quadros. Enquanto vereador buscava fonte de inspiração nas vilas operárias, envolvendo-se com as

---

<sup>13</sup>Secção: visando o aumento da oferta de vagas, desdobra-se o espaço, utilizando-se de outros estabelecimentos para sua instalação.(Spósito;1984:58).

<sup>14</sup>Citação in Spósito (1984; 192),tirada de “Ação Política e Expansão da Rede Escolar”.

necessidades dos grupos que naquele momento se organizavam em movimentos populares. Eleito prefeito da cidade de São Paulo em 1953, estabeleceu a livre entrada das Associações de Bairros em seu gabinete, reservando dia e horário para esse atendimento exclusivo. Dentre as reivindicações, geralmente de infra-estrutura ou de bens de consumo coletivo, não raro surgiam as de âmbito educacional. Eleito governador em 1955, não se afastou dos redutos que o tinham em alto conceito administrativo e empreendedor.<sup>15</sup>

Enquanto prefeito e governador expandiu a rede de ensino e em especial a secundária, o que provocava críticas nos editoriais do jornal “O Estado de São Paulo”, denunciando sua total desconsideração para com o planejamento. Seu estilo peculiar ignorava seu secretariado ou mesmo os órgãos técnicos, ingerindo-se pessoalmente na área educacional. Seu populismo reverteu-se em sucessivas conquistas eleitorais.

A Campanha de Educação de Adultos irá implementar em São Paulo, o Serviço de Educação de Adultos, SEA, órgão criado pela Lei Estadual nº 76, em 23/02/1948, que oficialmente implantou a Educação Supletiva no Estado de São Paulo.

O Governo Federal destinou ao Estado de São Paulo recursos para a manutenção de mil classes de Ensino Supletivo, sendo ampliados os recursos nos anos subseqüentes. Dessa forma, São Paulo ocupou sua capacidade ociosa no período noturno na rede de escolas primárias e procurou aproveitar professores normalistas e voluntários para seu funcionamento.

A lei estadual definia no art. 4º, a competência do SEA:

**“ I - Promover e superintender, em todo o Estado, campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos, por meio de classes de emergência de ensino fundamental supletivo a analfabetos de ambos os sexos e maiores de 14 anos;**

**II - Manter, com as autoridades municipais e com as instituições particulares, entendimentos no sentido de melhor difusão de Educação de Adultos;**

**III - Organizar e fazer cumprir, com a colaboração das autoridades do ensino primário, os programas do curso fundamental supletivo;**

**IV - Instituir, de acordo com as autoridades escolares da região e autoridades municipais, comissões locais destinadas a incentivar as campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos e a preferência das classes de emergência do ensino fundamental supletivo”.**

No art. 9º, orientava o Currículo :

- “a) leitura, escrita e cálculo elementar;**
- b) noções de geografia e história do Brasil;**
- c) educação sanitária, moral e cívica;**
- d) conhecimentos gerais”.**

---

<sup>15</sup>Mais sobre a trajetória de Jânio, cf. Spósito; 1984.

O ensino fundamental supletivo teria a duração diária de 2 horas, com organização de 04 anos e em 04 graus. Cada grau com duração de 08 meses, ficando a cargo do professor a elaboração e distribuição das matérias .

Alguns dados sobre a evolução dos cursos, matrículas e aprovações no Estado de São Paulo, quanto ao Ensino Supletivo.

Tabela 1

Cursos do Ensino Supletivo no Estado de São Paulo de 1947 a 1955.

ANO	CURSOS FINAL ANO	MATRÍCULA EFETIVA FINAL	APROVAÇÕES	APROVAÇÕES %
1947	1789	54.405	27.730	50,9
1948	1649	47.903	26.067	54,4
1949	2380	68.133	41.794	61,3
1950	2337	63.224	37.655	59,5
1951	2624	69.603	47.573	68,3
1952	3086	84.515	61.607	72,9
1953	3154	99.492	64.680	65,0
1954	2966	88.033	56.915	64,6
1955	2748	70.425	44.753	63,5
TOTAL	22.733	645.733	408.774	63,3

Fonte:SES - DEB - CENB - SE - S.P.

Uma análise dos dados que constam na Tabela 1, fornecida pelo SES, aponta que a porcentagem de aprovação subiu em quase 13% no período de 1947 a 1955, entretanto foi um período que apresentou oscilação, já que no ano de 1952, esse índice atingiu um total de aproximadamente 73%, o que representa um aumento de quase 23% no espaço de 05 anos, porém a tabela não demonstra a matrícula inicial, desta forma não se pode analisar os índices de abandono aos cursos no ano. É interessante observar os totais apresentados nesta série histórica, pois apesar de desprezar a matrícula inicial, a porcentagem de aproveitamento em relação à matrícula final é de 63,3%.

Outra questão que não passou despercebida pela política do bem-estar social foi o êxodo rural para os centros urbanos. Na tentativa de fixar o homem no campo bem como educá-lo em prol do desenvolvimento nacionalista, originou-se em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural. No Estado de São Paulo, esta Campanha desenvolveu-se em Pinhal, Ilhabela, Avaré e Apiaí.

“Os esforços empreendidos durante as décadas de 40 e 50 fizeram cair os índices de analfabetismo (...) Permaneciam, no entanto, índices elevados; mais do que isto, começava -se a questionar a eficácia de tais campanhas”. (Haddad; 1987:12).

“Se a precariedade dos resultados das campanhas é evidente, seu funcionamento simultâneo com os mecanismos então criados para ampliação das oportunidades de educação primária parece, no entanto, ter contribuído para reduzir os índices de analfabetismo. Esses índices, que apresentam uma tendência histórica a se reduzir, caem mais rapidamente nas décadas em que se localizam as campanhas: passam de 55% em 1940 para 49,3% em 1950 e para 39,5% em 1960, considerando-se a população de 15 anos e mais, apesar do elevado crescimento populacional. Uma avaliação justa de tais campanhas deve se ater à sua duração temporal: elas têm sentido num período restrito de tempo que pode ser situado em torno de cinco anos de duração”. (Paiva; 1990: 10/11).

Do contexto até aqui apresentado, a partir de 30, percebe-se a identificação do nacionalismo com o industrialismo. “Acreditava-se que a industrialização era a forma de o país se libertar da dependência externa”. (Saviani;1990:11).

Até o momento, a industrialização é bandeira de forças antagônicas, que vão da burguesia nacional, passando pela burguesia internacional, pelas camadas médias e pelas forças de esquerda.

Quando se esgota o modelo de substituição de importações, essas forças estarão se desaglutinando. O modelo de substituição de importações de bens de consumo não duráveis passará à substituição de bens de consumo duráveis, a qual implicou o processo de internacionalização da economia, com a decorrente contradição entre o modelo econômico desnacionalizante e a ideologia política nacionalista. Época então do governo J.K., que adotou a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

“Arrastando o obsessivo ‘*slogan* : São Paulo não pode parar’, a cidade parecia perfeita para abrigar o projeto que permitiria ao país cumprir 50 anos em 5”. (Werneck; 1992:128).

Estabelecia um programa de 30 metas, agrupadas em cinco setores: energia, transportes, indústrias de base, educação e alimentação, prevendo investimentos para os dois últimos setores na ordem de 4,3% e 3,2% respectivamente, contra uma variação de investimentos nos demais setores, não inferior a 30%.

“Plano ousado para um país de 62 milhões de habitantes que, naquele início de governo 1956, amargava uma renda per capita de apenas US\$ 205 e, além dos altos índices de analfabetismo e mortalidade infantil, patinava ainda num estágio tecnológico equivalente ao dos Estados Unidos de quase um século antes - 1860”. (Werneck;1992: 126).

Entretanto, para alcançar aquele desenvolvimento eram necessárias grandes inversões de capitais e, para sua consecução em tempo recorde, somente incentivando a associação de indústrias brasileiras aos investidores estrangeiros. A legislação brasileira chega ao limite de ser uma das mais liberais, atraindo e criando condições facilitadoras de ingresso do capital internacional. O país proliferou-se em multinacionais.

A ideologia do nacionalismo até a década de 50 era claramente de direita, passando a partir desse momento a figurar mais na argumentação das forças de esquerda, que então vão requerer as reformas de base no início da década de 60. (Saviani; 1990:08).

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB - era o órgão em que intelectuais fomentaram a ideologia e formularam um programa de modernização nacional, “a partir de uma análise do Brasil calcada na oposição entre a velha e a nova sociedade”. (Werneck;1992:127). No ISEB havia predominância do pensamento de esquerda, fato que vai refletir nos acontecimentos educacionais.

Na prolongada discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os educadores progressistas vão se manifestar promovendo a Campanha em favor da Escola Pública. Os efeitos da decisão oficial, perante o substitutivo Lacerda, também atingirão a educação de adultos. Mais adiante estaremos esclarecendo o substitutivo.

Recebe atenção especial o discurso do próprio Presidente da República por ocasião do IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958, que se referia a esse tipo de educação como “preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira”. (Paiva;1985:207). Em verdade, consubstanciará “o caminho da subvenção aos movimentos privados”. (Paiva;1985: 213).

Por outro lado, o Congresso centrou discussões em torno da alfabetização como meio de incorporar a massa nas decisões políticas, já que os índices percentuais revelavam que metade da população não tinha representatividade, por não poder votar. Delineou-se uma nova perspectiva educacional para adultos, inserindo a reflexão sobre o social na elaboração das idéias pedagógicas. Aponta-se o método Paulo Freire como expoente dessa nova releitura da ação pedagógica junto à massa de jovens e adultos não alfabetizados.

Embora o Congresso apontara os poucos resultados das campanhas desencadeadas até então, em janeiro de 58, outra Campanha iniciava-se, desta feita denominada Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Alguns economistas e educadores do governo Juscelino Kubitschek propunham “o desenvolvimento educacional como pré-condição para o desenvolvimento econômico”. (Paiva;1985:214).

A Campanha visava “combater o analfabetismo em todas as frentes (criança e adulto), enfocando-o como fenômeno social que tem causas sócio-econômicas que devem ser conhecidas”. Pelo fato de o projeto receber verba do Orçamento, a portaria ministerial de criação estabelecia a “execução de plano piloto, como elemento básico preliminar de fixação de métodos e processos e de aferição do custo e investimento”. (Paiva, 1985: 215).

Em São Paulo houve alguma repercussão em São José dos Campos e em Caraguatatuba. As Campanhas aqui foram manifestações pontuais que não afetaram substancialmente o Ensino Supletivo no Estado, cujo “funcionamento estável se deve fundamentalmente à atuação do Serviço de Educação de Adultos”. (CEDI; 1993:10).

No período de 61 a 63, onde figuraram Jânio e Jango na presidência, vamos observar projetos que se estruturavam em programas privados, com observância de subvenções de verbas públicas. Destacam-se a criação do Movimento de Educação de Base, MEB, em convênio com a CNBB, (escolas radiofônicas), e o Movimento de Cultura Popular (MCP), com grande alcance nas regiões do Norte e Nordeste do país.

É de 61 a promulgação do projeto da LDBEN, que percorreria um longo período, 13 anos, até a sua aprovação. Constituiu-se numa verdadeira batalha ideológica, que se pode dividi-la em dois momentos: um, fase de debates em torno dos conceitos centralizador versus federativo-descentralizador, e outro, a luta contra o “monopólio estatal” em favor das instituições privadas de ensino.

A primeira fase demonstra a dificuldade dos políticos em aceitar para o governo federal, a incumbência “restrita” em estabelecer as diretrizes e as bases do sistema educacional, após 15 anos de regime centralizador.

A segunda fase, inaugurada com Lacerda em 58, deflagrou uma luta contra um pretense monopólio do Estado, reivindicando igualdade absoluta de condições para o ensino privado e público”. (Romanelli, 1980:175). Utilizando-se do argumento do “direito da família sobre a educação” contrapunha-se à função democrática de o Estado se responsabilizar pela educação pública e gratuita ao povo. Nessa linha de debates, reclamava a destinação de recursos oficiais para subvencionar o ensino particular.

Em 20/12/61, João Goulart sancionava a Lei 4024. “A lei, iria fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação, criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento”. (Romanelli; 1980:179).

Da lei, interessa-nos destacar o **art. 99**, das Disposições Gerais e Transitórias - Título XIII ::

**“Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de Certificados de Conclusão do Curso Ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, em dois anos no mínimo, e três anos no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar.**

**Parágrafo único - nas mesmas condições, permitir-se-á obtenção do Certificado de Conclusão do Curso Colegial aos maiores de 19 anos”.**

Bem como alguns artigos do Capítulo II - Do Ensino Primário :

**“art.27 - O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão**

**ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.**

**art.31 - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.**

**Parágrafo 1º - Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas na forma que a lei estadual estabelecer”.**

Em 69, após oito anos, haverá uma alteração no art.99 da Lei 4.024, eliminando-se a obrigatoriedade de os exames de madureza terem a duração mínima de dois anos e máxima de três anos. Decreto -lei de julho de 1969. (Ferraz; 1970: 432).

Como se verifica, a atividade legislativa rotineira manteve-se. Nenhuma observação para a sua ocorrência, levando-nos ao pressuposto de uma teoria geral: são oferecidas as oportunidades a todos, vencendo os mais capazes. No bojo dessa teoria fica implícito : ausência de objetivos educativos desses exames e a manutenção e a acomodação das relações com a iniciativa privada. A utilização da expressão “exames de madureza” perdera seu significado original, ficando o vocábulo madureza associado à maturidade cronológica.

Endossa essa análise, o comportamento dos candidatos ao exame de Matemática do 1º e 2º ciclos, segundo os meios de estudo utilizados:

Tabela 2

## Meios de Estudos para Exame de Matemática - 1970

MEIOS	1º CICLO		2º CICLO	
	Nº	%	Nº	%
SOZINHO	1941	36,5	1869	60,7
TELEPOSTO	671	12,6	172	5,6
CURSINHO MADUREZA	2850	53,5	1186	38,5
CURSO TV-2 (EM CASA)	593	11,1	163	5,3
CURSO RÁDIO CULTURA	124	2,3	13	0,4
CURSO CORRESPONDÊNCIA	36	0,7	12	0,4
TOTAL	5322	100,0	3081	100,0

FONTE: "O Madureza em São Paulo" - Fundação Carlos Chagas. (1970).

A Tabela 2 aponta que dos meios utilizados para o preparo para o Exame de Madureza no 1º ciclo, o meio mais utilizado foi o cursinho, com um índice de 53,5% dos candidatos, seguido do estudo feito por conta própria, com 36,5%. No 2º ciclo, a ordem se altera, quando 60,7% se preparam sozinhos e 38,5 dos candidatos recorrem aos cursos de Madureza.

No entanto, "o grande surto evolutivo que vem caracterizando o Estado de São Paulo tem atraído, de outros Estados, um contingente populacional com grande número de analfabetos e semi-alfabetizados, o que justifica a transformação de Campanha de Alfabetização para Serviço de Ensino Supletivo". (Ferraz;1970: 425).

Percebe-se que a ação oficial em São Paulo se pautou mais pela sistematização e organicidade do ensino elementar supletivo e pela oferta de exames de madureza. Em 69, o SES deixava de ser órgão técnico-administrativo para se tornar somente um órgão técnico, ficando a administração das classes de Educação Supletiva para as Delegacias de Ensino Básico.

A Lei Estadual 10.125, de 5/6/68, e o Decreto 52.324, de 7/10/69, revigoraram e estimularam aspectos importantes do Ensino Fundamental Supletivo, ao estabelecer:

**"incremento ao número de cursos de educação funcional de adolescentes e adultos; organização de serviços especiais para a educação continuada e a educação**

**de indivíduos residentes em área de rarefação demográfica, não atingidas pelo ensino comum;**

Tais propósitos seriam atingidos:

**mediante a utilização de recursos não convencionais propiciados pela tecnologia (rádio, televisão, instrução programada, serviços educacionais volantes); preparação de pessoal docente e técnico adequados a esse tipo de ensino".** (Ferraz; 1970: 426).

O Decreto 52.324/69 extinguiu o SEA e em substituição, criava o Serviço de Ensino Supletivo. (CEDI; 1993: 11).

O período em referência prolongou-se , “uma vez que a ideologia nacional desenvolvimentista teve uma sobrevida até 68. (...) é à luz dela (...) contra a situação política e contra a situação educacional” (que) ocorre o golpe militar. (Saviani; 1990:14).

### **ALGUMAS CONSTATAÇÕES:**

Esse primeiro capítulo objetivou a trajetória da educação de adultos no âmbito da sistematização oficial do ensino.

Procurou-se colocar a seqüência dos atos oficiais em relação à questão, dentro do contexto que se apresentou nas várias etapas.

A partir de 30, podemos perceber que a educação de modo geral passou a ser objeto de considerações por parte das categorias econômicas, políticas e sociais. De acordo com Paiva ( 1985) e Haddad (1987), nesse período define-se a educação de jovens e adultos , em termos formal e político.

Paralelamente ao desenvolvimento do capitalismo industrial, concorreu uma pressão interna e externa no que tange à ação educativa do Estado, que embora tenha se expandido não acompanhou lado a lado esse desenvolvimento.

O que nos faz colocar duas premissas, já anteriormente enunciadas. Primeiro, a constatação de que o desenvolvimento industrial aconteceu independente do desenvolvimento educacional, claro está que o setor social arcou com as conseqüências desse desequilíbrio. Segundo, a expansão do ensino, via ação do Estado, confirma uma intervenção limitada, na medida em que se decompõe em organismos especializados, de ordem administrativa, sem no entanto defini-los por ordem de um objetivo global e totalizador.

A ação do poder público concentra prioritariamente os recursos para a expansão da infra-estrutura da acumulação do capital, vide obras viárias em detrimento das aplicações sociais, como educação, obras sanitárias, etc. Não podendo atender ao conjunto das demandas sociais, o Estado concentra seus investimentos naquelas funções

urbanas necessárias ao funcionamento do polo dominante, isto é, do capital. Enquanto permanecem afastadas as necessidades habitacionais, de transportes e equipamento social da população.

Pelo fato desse desenvolvimento a ser atingido partir muito mais de uma determinação de fora, fica o ensino profissional para adultos como resposta à necessidade do mercado de trabalho, portanto uma resposta imediatista. Claro está que não deixa de ser fator de infra-estrutura para a consecução de certo equilíbrio.

Politicamente, o analfabeto também se torna empecilho para o desenvolvimento, pois é mensurável e escancara interna e externamente o problema; quando encarado como um entrave a ser superado para alargar os horizontes representativos, o objetivo primeiro é ser meio para as esferas que se pretendem hegemônicas. Portanto, a educação elementar também trás uma premência de tempo, um tempo mínimo para responder aos dados estatísticos e aos pleitos eleitorais.

Pelo lado dos educadores, o período se traduz em um avanço. Movidos por entusiasmo, por otimismo ou realismo, chegam a perceber o adulto como um aluno diferente, que requer reflexões diferenciadas das destinadas à criança. Chegam a quebrar concepções até então cristalizadas, mas não conseguem impedir a falta de delimitação quanto à responsabilidade, ficando a porta aberta à iniciativa privada.

Essas constatações nos parecem importantes na medida em que vão permear uma prática educativa e se tornarão respostas sociais. Emerge dessa conjuntura, uma questão muito presente entre aqueles que atuam com essa modalidade de ensino: a quem se destina a Educação de Adultos? Para essa resposta, não se pode ignorar as necessidades reais que o adulto tem perante essa mesma conjuntura.

## Capítulo II : O ENSINO SUPLETIVO

### OS ANTECEDENTES CONJUNTURAIS DA LEI 5692/71

No período de 61 a 64, sob a presidência de João Goulart, agravaram-se os problemas quanto ao tipo de desenvolvimento industrial inaugurado em anos anteriores. Um diagnóstico sobre as limitações possibilitou a formulação de uma política planejada, denominada Plano Trienal, a ser executada de 63 a 65.

Os problemas econômicos exigiam soluções urgentes quanto às altas taxas de inflação (em 64 era de 91,6%), e à taxa de crescimento populacional, as quais levaram à planificação de uma política econômica governamental avançada :

- a- manutenção de uma elevada taxa de crescimento do Produto Nacional Bruto;
- b- redução progressiva da pressão inflacionária;
- c- redução das desigualdades regionais de níveis de vida”.<sup>16</sup>

A situação educacional do período de 61-64, tal qual os aspectos sócio-econômico-políticos, foi objeto de planificação, tendo sido criado pela lei 4024/61, o Conselho Federal de Educação, cujo aspecto centralizador, abriu terreno para o que estava por vir.

Jango fracassou, pois acabou contrariando interesses diversos tanto interna como externamente. “O governo populista de Goulart veio aumentar as inquietações de vários setores da sociedade brasileira, em particular da burguesia conservadora. De certa forma forneceu elementos para os que preconizavam uma intervenção militar que pusesse fim a seu governo. (...) o governo americano ( de Kennedy) estava seriamente convencido de que a situação brasileira era pré-revolucionária”. (Werebe;1994:75).

A sociedade se via entre as múltiplas divergências entre o Legislativo e o Executivo. “No governo Goulart, sobretudo, as reivindicações populares, por meio dos sindicatos, foram se aguçando, apoiadas pelos setores de esquerda que defendiam a instituição de reformas sociais em favor das classes trabalhadoras. O golpe de 64 pôs fim a essas reivindicações e retirou do governo as frações da burguesia que, empunhando o populismo e o nacionalismo, cediam certos espaços para as classes populares no gerenciamento da sociedade política. Mesmo o tímido reformismo passou, nos meses anteriores ao golpe, a ser tomado pela propaganda ideológica conservadora como ‘avanço do comunismo’ ”. (Ghiraldelli Jr.;1990, citado por Werebe;1994:76).

A vitória do movimento liderado por Fidel Castro em Cuba, chegou a desencadear uma crise de liderança dos Estados Unidos, que passou a reforçar seu apoio à América Latina bem como a formular programas de desenvolvimento econômico aos países em desenvolvimento. “...já se notava que o mundo não se dividia somente por fronteiras

---

<sup>16</sup>Ianni, Octávio - Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970), Ed.Civilização Brasileira, RJ,1979, citado por Fazenda;1985:30.

físicas, mas também por fronteiras ideológicas e econômicas bem explícitas”. (Arapiraca;1982:103).

A política iniciada em 61, encontrou ressonância na Carta de Punta Del Este - agosto do mesmo ano, que “recomendava a industrialização de produtos primários pelos próprios países produtores, como meio de superar o subdesenvolvimento, ou a dependência”. (Fazenda;1985:36). O Acordo sugeria um apoio internacional e um apoio nacional para resolução dos problemas locais, que eram bastante sérios.

Esse apoio internacional se traduzia em ajuda financeira, acompanhada de assessoramento técnico. “De fato, as políticas de ajuda têm-se revelado gradualmente como a inovação mais importante na grande transformação contemporânea, da custosa e direta presença colonial para um controle indireto bem mais proveitoso”. (Arapiraca; 1982:103).

As conjunturas externa e interna deram o suporte necessário para ocorrer o golpe de 64, onde a hegemonia do Executivo sobre o Legislativo a partir de então, confundia-se com o próprio Estado.

Preconizava a Carta de Punta Del Este uma Aliança para o Progresso, progresso este identificado por uma “modernização” institucional. À consecução dessa modernização delineava-se um planejamento cujo pensamento racional figurava como ordem principal.

A ação econômica do governo passou a seguir um programa para atenuar os desníveis econômicos setoriais e regionais e as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais.

A política de investimentos para assegurar oportunidades de emprego produtivo viabilizava-se pela entrada de capital externo e tecnologia estrangeira, detectado que fora a importância relativa e absoluta das corporações e das multinacionais. Era necessário dar garantias e segurança aos investidores estrangeiros. Nesse sentido, formulou-se a doutrina golberiana da interdependência, sendo em 65, a assinatura do Acordo de Garantia de Investimentos entre o Brasil e Estados Unidos, onde ficava pressuposto um regime estável para consubstanciar uma política sólida que apoiasse e concedesse um sistema razoável de remessa de lucros.

“No fundo mesmo, financiamos a acumulação do capital daqueles que nos financiaram as importações de seus produtos; e hoje continuamos financiando os seus lucros ao lhes proporcionar matéria-prima e mão-de-obra baratas, por cuja qualificação pagamos caro”. (Arapiraca;1982: 105).

Restava ainda a manutenção da paz social para garantia da segurança nacional. A educação emerge, com sentido de salvaguardar a soberania do sistema. Seria necessário um planejamento integral da educação, isto é, uma planificação globalizada. Para integração nacional, as decisões relativas à educação são centralizadas, via Conselho Federal de Educação, C.F.E., que por sua vez direcionava e avaliava as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação, C.E.E..

Esse planejamento vai obedecer uma ordenação racional, a saber: o diagnóstico da situação educativa em termos quantitativos e qualitativos; a utilização dos dados apurados para suporte de uma idealização, cujo arcabouço se edificara a partir de um financiamento externo. A mobilização eficiente do planejamento requer uma palavra de ordem: “economia”. O paradigma vai permear as idéias e essa correlação tão estreita justificará a ajuda técnica externa que estaria “ensinando” a gerenciar todos os recursos nacionais.

Inaugurava-se uma reordenação internacional dentro da concepção de capitalismo monopolista, transportando indistintamente o modo sistêmico de organização, cujas teorias fordistas e tayloristas estarão como modelo. Depreende-se da teoria taylorista, a reunião de uns para pensar aquilo que outros executam, sob o signo do menor tempo para executar tarefas para se atingir então, maior eficiência na produtividade.

“Os valores do capital, coerentemente embutidos nas propostas de ajuda, começaram a ser repetidos dentro do ‘aparelho’ escolar, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se, explicitamente, uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial”. (Arapiraca;1982:110).

Registra-se o papel da Comissão Econômica para América Latina - CEPAL - que colocava como traço dominante para Educação o “homem como veículo do desenvolvimento, antes de o desenvolvimento do homem enquanto pessoa”. (...) “a Educação precisa ter um papel decisivo na formação da mão-de-obra profissional técnica. Ressalta também o valor econômico de uma educação primária, no sentido de proporcionar ao indivíduo as ferramentas mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor”. (Fazenda;1985:52).

O modelo econômico adotado pressupunha um desenvolvimento à base de uma modernização, entendida por hábitos de consumo, ou seja, “povo desenvolvido é aquele que mais consome os produtos fabricados pelas sociedades tecnicamente desenvolvidas”. (Fazenda;1985:56).

Os compromissos externos assumidos em Santiago, em 1962, na esfera educacional serão avalizados pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* - AID, acordos esses voltados à assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro, denominados de Acordos MEC-USAID.

De 64 a 68, foram executados os Acordos que abrangiam “de alto a baixo todo o sistema de ensino” (Romanelli; 1980:213), atingindo níveis, ramos, reestruturação, planejamento, treinamento do pessoal docente e técnico e conteúdo. Essa invasão foi possível, devido basicamente a três fatores: o Congresso tivera seus poderes reduzidos juntamente com a extinção dos partidos políticos; a repressão civil de estudantes e professores e a importância atribuída ao setor da educação, que afinal consubstanciava antiga aspiração de educadores.

“A Constituição de 1967, que foi reconvalidada em 1969, após o Ato Institucional nº 1/69, é lei suprema que pretendeu criar uma Federação centralizada, com as entidades

federativas subordinadas à União, em quase todos os seus aspectos de maior relevância”. (Martins;1993:71).

O regime cuidava para que “houvesse maior captação de recursos para a educação e maior aproveitamento na aplicação dos mesmos. Mesclavam-se, nessa ação, a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas de exceção da área militar. Essa duplicidade de ação iria constituir-se na linha predominantemente traçada pelo Governo e marcar, durante toda a evolução da implantação do regime, a política educacional adotada. Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão, do outro”. (Romanelli; 1980: 218).

“A importância da Conferência de Santiago do Chile, em 1962, se constituiu no marco da história das conferências interamericanas sobre educação. Pois, na verdade, é realmente nessa reunião de Santiago que o Sistema Interamericano encampa os acenos de *parceria* na expansão do Capitalismo Internacional e resolve assumir as recomendações do Plano Decenal da Aliança para o Progresso, expressos na carta de Punta Del Este em 1961”. (Arapiraca;1982:174).

Os Acordos MEC-USAID desencadearam planos para remodelação do ensino, utilizando-se da tecnologia pela tecnologia, o que provocou um deslocamento da educação do contexto global da sociedade.

Iniciando-se por um diagnóstico da situação, cujo resultado em dados estatísticos, justificava a criação de organismos e grupos de trabalho, onde paulatinamente idealizavam o clima favorável para as reformas, que viriam a ocorrer, em 68, a do ensino superior, e a de 71, para os ensinos primário e médio.

As autoridades federais responsáveis pelo planejamento da educação brasileira chegavam à conclusão da necessidade de “treinamento de autoridades estaduais de educação, no preparo e na execução de planos estaduais de ensino”. (Arapiraca;1982:111).

Dessa conclusão, resultou o Acordo de assistir aos conselhos e secretarias estaduais nos planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino.

Formou-se a Equipe de Planejamento de Ensino Médio, com brasileiros e norte-americanos, a EPEM, que resultou no programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEM. A avaliação deste encaminhada ao MEC, à Diretoria do Ensino Médio - DES, e ao CFE acabou por transformar os ensinos médio e primário, com a promulgação da L.F. 5692/71.

O Acordo ainda previu a publicidade do projeto, através da imprensa, rádio e outros meios, identificando-o como parte da Aliança para o Progresso.

Foram implantadas as EPEMs locais, sob à orientação da EPEM nacional, para elaborar seus planos educacionais.

De 64 a 70 pode-se caracterizar o período como embrionário das reformas, entretanto, todas as ações recebiam financiamento e assessoria de técnicos norte-americanos.

Através de editoriais de A Folha de São Paulo e de O Estado de São Paulo, de 67 a 70, que Fazenda (1985) analisou, pode-se ter uma noção do desenrolar dessa ação. A autora aponta antinomias nas publicações sobre a questão do ensino primário, por exemplo, já que o governo federal e a SE-SP assim procediam. A diferença está que São Paulo se preparava para realizar a sua reforma, idealizava sua estruturação de ensino, enquanto o governo federal se preparava para realizar uma reforma de ordem nacional.

O Plano Nacional de Educação para o período de 62/70, consonante com a Carta, no que se referia basicamente à eliminação do analfabetismo, previa escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginasiais; 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries de ginásio; e, 30% de escolarização para a faixa de 15 a 18 anos, nas séries colegiais. Previa a expansão da matrícula do ensino superior em até metade dos que terminassem o curso colegial.

As estatísticas da Educação Nacional 60/71 do MEC concluíram que as metas foram alcançadas no que toca ao ensino superior, pois os demais índices foram:

- 73,61% da população de 7 a 11 anos;
- 52,24% da população de 12 a 14 anos;
- 27,9% da população de 15 a 18 anos;
- 62,24% da população que concluía o 2º ciclo. (Fazenda;1985:51).

Deste modo, pode-se observar que apesar da divisão das faixas etárias não ser idêntica, as metas para o ensino primário não foram atingidas plenamente.

## **A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

A educação de adultos será retomada pelo MEC, somente em 66, já que “o período imediatamente posterior a abril de 64, caracterizou-se pelo desaparecimento ou paralisação progressiva das atividades de um grande número de movimentos destinados à educação de adultos”. (Paiva; 1985;263).

Os movimentos desencadeados de 59 a 64, realizavam-se vinculados ao Estado, embora ocorressem fora do espaço sistêmico. Somente a título de exemplo, pode-se citar o movimento Paulo Freire e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação, em Natal, no Estado do R.G. Norte; quando não contavam “com o patrocínio, pelo menos com o respaldo do governo (fosse da instância federal, estadual ou municipal)”. (Bezerra;1987:23).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>Movimento de Educação de Base - iniciativa da Igreja, nos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, R.G.Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Ainda, no R.G.Norte: Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal; Paraíba: Campanha de Educação Popular -CEPLAR, Sistema Rádio-educativo da Paraíba - SIREPA; Pernambuco: Movimento de Cultura Popular, Serviço de Extensão Cultural da

Para esses, a Educação Popular é consubstanciada pelas comunidades eclesiais, pelos sindicatos e entidades da sociedade civil, cujos programas engendram uma dimensão educativa em qualquer tipo de trabalho com comunidades: orientação sanitária, de saúde, da habitação, do associativismo, do desenvolvimento agrícola, entre outros.

O que se pode perceber, ainda hoje, é uma reação ao sistema que no limite passa a negá-lo, encontrando nas teorias reprodutivistas um grande amparo para manter a cisão.

Há que se considerar o elemento mediador entre a instituição e o público.

“...(Estado) aparece como inimigo, na medida em que se dá por suposto uma perfeita identidade entre ele e as classes dominantes, entre ele e o capital”. (Paiva; 1987:82).

“Para perceber o espaço da contradição dentro do aparato do estado e dentro da educação é preciso não confundir o momento presente com a totalidade da história. E só na medida em que percebemos a dialética que está aí presente é que podemos resgatar o sentido positivo da educação formal pública ou das experiências populistas em matéria educacional. Também só deste modo podemos ver, por exemplo, a qualificação como uma faca de dois gumes que, ao mesmo tempo que prepara força de trabalho para a realização do capital, eleva o valor desta força de trabalho - o que permite perceber melhor o lado positivo da expansão das oportunidades educacionais. Do mesmo modo, podemos perceber que a escola oferece aos seus alunos não somente a ideologia dominante, mas também os instrumentos úteis à sua sobrevivência e até mesmo a sua liberação. Ao que parece, os trabalhadores se dão conta destas verdades, na sua prática, bem melhor do que seus ‘intelectuais orgânicos’ ”. (Paiva;1987: 83).

São significativas as observações de Beisiegel, quando evidencia um denominador comum no interior de cada um dos campos, comprometido com a mudança social: “menos privilégios para as minorias dominantes e menos miséria para as maiorias dominadas”. (Beisiegel; 1986:64).

“Outras ações, de caráter disperso, permaneceram após o golpe de 64. Algumas, ainda vinculadas aos ideais anteriores, mas de previsível vida curta. Foi o caso da ação pela União dos Estudantes em Osasco, da Operação Ubatuba e do Movimento de Educação (MOVE), que permaneceram até 1968, tendo como base de mobilização o movimento estudantil. Outros programas de caráter conservador, se mantinham, como os programas de treinamento do SENAC, SENAI e SESC, instituições de serviço social patronal dos setores do comércio e da indústria”. (Haddad: 1991:81).

Uma das metas do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso era “realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação de mão-de-obra, extinção do analfabetismo. Desta maneira, pode-se conseguir que mais de 50 milhões de adultos analfabetos participem efetivamente, em níveis mínimos, da vida cultural, social e econômica de seus países”. (Arapiraca; 1982:140).

---

Universidade Federal; Sergipe: Centro Popular de Cultura da UEE, Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação; Bahia: Centro Popular de Cultura.(Bezerra; 1987:37/38).

A retomada oficial do assunto vem pela elaboração de Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação. O adendo “manifestará a luta entre os educadores ligados ao MEC e os tecnocratas da educação concentrados no Ministério do Planejamento, uma luta entre um enfoque ‘cultural’ e um enfoque ‘economicista’ da educação”. (Paiva;1985:266).

Do enfoque “cultural” vinha a justificativa para os programas de erradicação do analfabetismo, numa conceituação de “vergonha nacional, chaga, mancha, pudor nacional, ignorância, miséria, o analfabeto era um homem destituído de um instrumento essencial para que pudesse manifestar-se como homem”. (Paiva;1985: 266). Por outro lado, o enfoque “economicista” apoiava-se nos conceitos de “marginalidade, elemento incapaz, ...mal produzem e consomem abaixo do mínimo, (...) pessoas desejosas de participar do progresso, do desenvolvimento social, mas que estão impedidas pela inabilitação total para o FAZER”. (Paiva;1985:267).

Embora previsto no Decreto nº 57.895/66, que os saldos não aplicados dos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser utilizados pelo MEC no ensino das pessoas analfabetas de mais de 10 anos de idade, os recursos a serem aplicados nos programas de Erradicação do Analfabetismo, figurados no Plano Complementar, não foram bem sucedidos, basicamente por escassez de recursos. As prioridades dos programas do Plano Complementar seriam: “o atendimento imediato às áreas sócio-economicamente mais desenvolvidas e o atendimento condicionado a concomitantes projetos de desenvolvimento econômico”.(Paiva;1985:265). A idéia de descentralização também se fazia presente e conclamava a ajuda dos homens de empresa na alfabetização de seus operários e famílias; forças armadas, de seus soldados; do clero; dos governos locais - Estados e Municípios; ou instituições privadas de ensino.

O Departamento Nacional de Educação tinha a incumbência de elaborar o Plano Complementar e apresentá-lo ao Conselho Federal de Educação. Identificava como fatores que originavam o analfabetismo, causas imediatas e mediatas. Das imediatas, seriam as principais: escassez de recursos, falta de professor e elevado índice de crescimento demográfico. Das mediatas, seriam as principais: evasão escolar, despreparo do professor e desarticulação dos trabalhos educativos. (Paiva;1985:267).

“Em 1969, a Fundação Padre Anchieta, em convênio com o Serviço de Educação de Adultos da S.E., desenvolveu projeto experimental de ensino pelo rádio e pela televisão: o Curso Madureza Ginásial, destinado à preparação dos candidatos aos exames de madureza”. (CEDI;1993:11).

## **O MOBREAL**

Os estudos realizados pelo DNE serviram de base para a criação do MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 08/09/67, como “entidade coordenadora de esforços nacionais em matéria de educação de adultos”. (Paiva;1985:268).

No período de 67 a 70, os organismos federais estudaram fontes de financiamento de um programa nacional de educação de adultos e um Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, a ser coordenado por um Movimento Nacional.

Em dez/67, foi criada a Fundação Mobral, que se incumbiria de promover a educação dos adultos analfabetos, “financiando 1/3 de seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 09 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico”. (Paiva;1985:293).

Em 69, adquiriu recursos próprios, independente do Orçamento, vindos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda das empresas, assumindo um caráter de campanha de massa para atender aos objetivos políticos do governo militar. Desvinculou-se do DNE e, embora a campanha fosse descentralizada, manteve centralizada a direção do processo educativo.

“O curso era aligeirado, sem fundamentação pedagógica, revestido de um discurso preconceituoso em relação ao aluno alfabetizando. Os recursos eram aplicados em materiais, que se legitimavam mais por sua qualidade gráfica do que por seu conteúdo. O seu planejamento era muito mais de caráter estratégico-político do que educacional”. (Haddad;1991: 88).

Estruturalmente, organizava-se através de convênios municipais, sob a supervisão de coordenadores estaduais, que asseguravam o controle doutrinário.

O Mobral assinou também convênios com o MEB da CNBB; com o SENAI e o SENAC; com o Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, através do Projeto Minerva; com o Centro Brasileiro de TV Educativa, com a Fundação Padre Anchieta e outros.

“Como decorrência da Lei 5379 de 15-12-67, o Estado de São Paulo estruturou a Coordenação do Mobral em 1971, o que ocorrera em 1970 no âmbito da capital paulistana”. (CEDI;1993:11).

Em São Paulo, o Mobral atuava até jan./72, em 533 municípios dos 571 existentes e a Coordenação Estadual projetava, em uma segunda fase, entrosá-lo com o Ensino Supletivo do Estado. A primeira fase tinha por fim a Alfabetização Funcional e a segunda, a Educação Continuada de Adultos e Adolescentes, objetivando a semi-qualificação para o trabalho, com sentido de Educação Integrada. Haveria ainda um Programa de Desenvolvimento Comunitário.

Em várias regiões, dentre elas São Paulo, recorria-se ao leigo para atuar em seus cursos. Os resultados do Mobral em termos de alfabetização foram bastante criticados, adquirindo a fama de considerar alfabetizado todo aquele que soubesse apenas assinar o próprio nome. Era pertinente o uso da expressão “analfabeto funcional”.

“Em 1986, com a ‘Nova República’, a EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, substituiu o Mobral, como resposta às críticas crescentes que o antigo órgão vinha recebendo”. (Haddad;1991:115).

A Fundação Educar vinculou-se ao MEC e lançou o Programa de Educação Básica (PEB), em substituição ao Programa de Alfabetização Funcional e ao Programa de Educação Integrada do Mobral.

O PEB estruturou-se em um ano para alfabetização e, outros dois semestres, destinados à Educação Geral. A maioria dos convênios firmados pela EDUCAR realizou-se com Prefeituras Municipais.

O período iniciado em 64 até 70, serviu para engendrar as diretrizes e bases da educação, que foram promulgadas na Lei Federal 5692/71. O objetivo delineou-se em modernizar o ensino primário e o ensino médio em nosso país e assegurá-los como direito a todos os brasileiros, para atingir-se o desenvolvimento nacional. No dizer de Fazenda (1985:107), entretanto, a política educacional centrou-se na “formação do operário e não do cidadão”.

### **A LEI FEDERAL 5692/71**

O arcabouço da lei vinha projetado em torno de conceitos-chaves, que acabavam por definir os princípios filosóficos: integração, continuidade, terminalidade, flexibilidade e gradualidade.

Sob o princípio da integração abarcava os cursos e o currículo. Integrava no plano vertical, os cursos primário e ginásial e, no plano horizontal, os cursos do ensino secundário. No primeiro caso, instituiu-se o 1<sup>o</sup> grau em oito anos, obrigatório, sem interrupção. No segundo caso, instituiu-se o 2<sup>o</sup> grau, onde desaparecia os ramos normal, agrícola, comercial, industrial e os de formação geral - científico e clássico, dando lugar ao ensino profissionalizante.

Quanto ao currículo, compunha-se por uma parte de educação geral e outra de formação especial com o objetivo de preparar para o trabalho. Predominava no 1<sup>o</sup> grau, a formação geral, cujo tratamento metodológico das matérias, iniciava-se por atividades, transformando-se no decorrer, em áreas de estudo. No 2<sup>o</sup> grau, o predomínio da formação especial com tratamento metodológico de disciplina, visava à habilitação profissional.

O C.F.E. fixava no Parecer 853/71 e na Resolução n<sup>o</sup> 8/71, um núcleo comum obrigatório para todo território nacional, na parte da formação geral e por uma parte diversificada que seria definida pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Já no Parecer 45/72 e na Resolução n<sup>o</sup> 2/72, o C.F.E fixava um mínimo para cada habilitação profissional do curso de 2<sup>o</sup> grau.

O princípio da continuidade ficava garantido pelo núcleo comum tanto na formação geral quanto na formação especial, do 1<sup>o</sup> ao 2<sup>o</sup> grau.

O princípio da terminalidade pressupunha a antecipação onde e quando necessária. O 1<sup>o</sup> grau propunha-se a uma iniciação ao trabalho e o 2<sup>o</sup> grau seria profissionalizante. Configurando-se então, uma terminalidade real quando ocorresse antecipadamente, de outra forma, alcançava-se a terminalidade geral.

O princípio da flexibilidade ficava expresso na adaptação da continuidade/terminalidade, conforme a idade e a aptidão do aluno; na possibilidade de matrícula por disciplina; e, no aproveitamento de estudos entre os sistemas regular e supletivo.

O princípio da gradualidade refere-se à implantação a ser adequada às peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino bem como da maior para a menor globalização da educação.

A lei fazia sugestão da entrosagem e intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino, entre si ou com outras instituições, a fim de aproveitar a capacidade de uns para suprir deficiências de outros.

O caráter profissionalizante do 2<sup>o</sup> grau trazia subjacente o objetivo de aliviar a grande procura por vagas nas universidades, conquista que era ponto de honra das camadas médias na área educativa. O alcance do nível superior configurava-se como meio a atingir a propalada ascensão social.

O objetivo profissionalizante da lei não se realizou, visto que a necessidade de infra-estrutura - material e de pessoal - requerida, era incompatível com a realidade.

Assim no Parecer CFE 76/75, já se previa a habilitação parcial ou básica por áreas. No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, por intermédio do Parecer 77/77, previa a habilitação por setor da economia. Artifícios que procuravam reinterpretar a lei, já que a mesma se mostrava inexecutável.

Com a aprovação da Lei Federal 7044/82, em 18/10, a compulsoriedade profissional tornou-se facultativa. Conforme o parágrafo 2<sup>o</sup> do art. 4<sup>o</sup>: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2<sup>o</sup> grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”.

## **A LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA**

Do contexto até aqui desenvolvido, pode-se perceber o significado da Lei 5692/71 para a educação de jovens e adultos. Pela primeira vez, o pensamento oficial manifestava-se com maior abrangência, dedicando um capítulo inteiro ao Ensino Supletivo, o de número IV, constituído pelos artigos de n<sup>o</sup> 24 ao de n<sup>o</sup> 28.

No Parecer C.F.E. n<sup>o</sup> 699, aprovado em 06/07/72 e no Relatório do Grupo de Trabalho, instituído por Decreto n<sup>o</sup> 66.600, de 20/05/70, vamos ter as explicações de motivos, que se iniciam por uma retrospectiva histórica calcada nas ocorrências havidas desde os preparatórios, passando pelos exames de madureza até se chegar ao Ensino Supletivo.

Nessa trajetória, o legislador ateu-se mais à exposição de épocas em que a aferição fora do processo - exame do Estado - acabava por transformar em desnecessários os estudos regulares, registrando, também, o momento dos cursos com aferição no processo, em 1931.

O legislador utiliza-se desse histórico para justificar que “o que se impunha era uma nova concepção de escola, que veio a traduzir-se na idéia de ‘supletividade’ e ocupar todo um capítulo da Lei 5692/71. A antiga ‘madureza’ passou (...) a (se) constituir apenas uma dentre várias modalidades possíveis; e o próprio Ensino Regular, no que tem de ‘avançado’, muito deve à incorporação de categorias ‘supletivas’ às soluções tradicionais”. (Parecer 699/72).

A L.F. 5692/71 estabelecia dois tipos de ensinos: o Regular e o Supletivo. Aludia, em face da distinção que se estabelecia, sobre a possibilidade de se estar oficializando um dualismo, que reconhecia ter até então existido, porém alegava como “solução capaz de evitar a deformação” a “interpenetração dos dois sistemas”. (Parecer 699/72).

Essa asserção baseia-se numa crença na legislação que encontra explicação em nossas “tradições”. “O decreto, a regulamentação, a norma codificadora constituem, nos países de origem colonial, o instrumento por excelência para reforma. Tal fato decorre do processo colonizador que é, antes de tudo, um processo de transplante cultural. Enquanto ‘os povos de cultura própria recorrem à legislação para fixar e preservar práticas e costumes que se mostram altamente eficientes no processo de organização social’ consolidando, com a imposição da norma jurídica, as instituições, os modos peculiares de vida historicamente elaborados; nos povos de origem colonial, o colonizador realizou um extraordinário esforço para interromper as tradições autóctones e desviar o curso do processo histórico autônomo, para subordiná-lo aos seus próprios objetivos”. (Reis Filho, 1981: 35).

Ainda do mesmo autor, a explicação do papel da legislação como “instrumento da ação do Estado moderno na educação (...) Os liberais (...) ao atribuírem, ao Estado, o dever de criar para todos oportunidades iguais da educação, tiveram que admitir a legitimidade da ação legislativa do Estado, muitas vezes sob inspiração de modelos externos, tem-se transformado em meras reformas de papel: antecipação de modelos inexequíveis pelas condições da realidade sócio-cultural. (...) Nesse sentido, a República manteve o procedimento já utilizado no Império”. (Reis Filho;1981:37).

O legislador apostava na improbabilidade do dualismo, “dada a riqueza e flexibilidade de que passou a revestir-se o Ensino Supletivo, a partir das suas quatro funções básicas”. (Parecer 699/72).

O conceito de riqueza pode ser entendido a partir da normatização do Ensino Regular. A lei 5692/71 definia em detalhes como se configurava o Ensino Regular, introduzindo as inovações que atingiam o ensino fundamental que passava a ter a duração de 08 anos, denominado 1º grau, bem como o ensino médio com a denominação de 2º grau, em 02 ou até 05 anos, com objetivo profissionalizante. (L.F. 5692/71 - Art. 22 - Parágrafo Único).

Uma vez caracterizado em forma de lei o Ensino Regular, tudo o mais, em termos de ação educativa, estaria dentro da abrangência com que se propunha o Ensino Supletivo, definindo-o de “plurifuncional”. Trazia subjacente a essa concepção plurifuncional, uma mediação com as classes populares, já que interrompidos que foram

os movimentos educativos e culturais a partir de 64, necessária se fazia uma ação substitutiva.

Entretanto, essa mediação substitutiva precisava acompanhar a linha traçada que objetivava um determinado desenvolvimento nacional. A própria Lei 5692/71 tinha como objetivo principal a profissionalização, que conciliava duas grandes questões: o desenvolvimentismo interdependente e as pressões por mais vagas no ensino superior.

Nesse sentido, o legislador inicia o Parecer 699/72 afirmando que o “Ensino Supletivo encerra o maior desafio proposto pela Lei 5692 de 11-08-71,(...) ele constitui e constituirá cada vez mais daqui por diante - um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no País como no mundo”. (Parecer 699/72). Sem dúvida alguma a escolarização de adultos recebia uma conotação nunca dantes obtida; a mediação ideológica parece clara.

Não era mais possível, como outrora, o pensamento oficial se pautar em medidas paliativas. Entretanto, o salto de um extremo ao outro, requeria sustentação e o Ensino Supletivo podia fazer essa ponte, já que sua clientela incorporava os já “engajados na força do trabalho ou a ela destinada a curto prazo”. O discurso tornava-se perfeito pois destacava como concepção imprópria a oferta de “possibilidades apenas ‘acadêmicas’(...)”. Na hora em que o preparo de recursos humanos se tornava preocupação absorvente”. (Parecer 699/72).

Esclarecia a lei o conceito de flexibilidade pelo fato de as funções poderem se realizar quer via curso quer via exames, mas seriam “organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos conselhos de educação”. (L.F. 5692/71, Art. 24, Parágrafo Único).

O Art. 25 descrevia o âmbito do ensino supletivo que partia “desde a iniciação do ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplina do ensino regular e a atualização de conhecimento”. Ficava, portanto, definido que a manifestação em dois graus de ensino igualmente ocorreria no Ensino Supletivo.

O fundamental que emerge nessa definição é que a mesma escolarização definida para o regular estaria sendo ofertada pelo supletivo. Podia, portanto, o aluno passar pelo supletivo e posteriormente “seguir estudos em caráter regular” (Art. 26), ou realizar estudos na forma de curso ou de exames, que poderiam acontecer em “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” (Art. 26, § 2º), sendo de competência dos Conselhos de Educação, esta regulamentação. (Art. 26, § 3º).

Ficava garantida a seqüência de graus, via cursos ou exames, desde que estes englobassem a educação geral, definida no currículo pelas disciplinas do núcleo comum.

O legislador ao se referir à metodologia, lançava conceitos e chamava a atenção para o emprego da Tecnologia e dos meios de Comunicação de Massa. Vislumbrava para o Ensino Supletivo uma “crescente autonomia funcional”, quando seria alcançada uma “escola-função contrapondo-se à escola-endereço do passado”. (Parecer 699/72).

Abria um espaço, onde não ficava definido quem poderia ocupá-lo, se o público ou o privado, e é clara a intencionalidade da não definição, onde os cursos supletivos seriam ministrados não só em classes, como aconteceriam pela “utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. (L.5692/71, Art. 25, § 2º).

Lançava um desafio para o futuro, o domínio que se viesse a ter sobre os meios, convocando para a busca de respostas “as entidades ou empresas e os especialistas, que diretamente lidam com a comunicação e sua tecnologia, com as instituições que superintendem programas nacionais ou regionais de Ensino Supletivo e sobretudo as universidades, as federações de estabelecimentos superiores e as faculdades isoladas de educação ou escolas congêneres”. (Parecer 699/72).

Aquilo que prognosticava em termos de “escola-função”, titulando o uso intensivo de classes ou salas de aulas, como estilo tradicional, era uma nuance de modernidade a ser atingida pelo Ensino Supletivo, onde o recurso dos meios de comunicação seria predominante ou único, enquanto para o Ensino Regular, o recurso seria auxiliar. A idéia subentendia a educação de massa.

Para essa escola-função que se previa, eram dois os agentes fundamentais: o aluno e o professor.

Para o aluno, o legislador preocupou-se detalhadamente com a questão idade. Se o Ensino Regular estava circunscrito para o 1º grau à faixa dos 7 aos 14 anos (L.5692/71, Art. 19 e 20), e indiretamente definia a idade para o 2º grau regular, o tema no Ensino Supletivo não se superposicionava ao Ensino Regular, já que dos 14 anos em diante no 1º grau, e em princípio, dos 18 anos em diante no 2º grau. Essa demarcação bem clara atingia os cursos na função Suplência, recebendo outras delimitações os exames e as demais funções, que estaremos vendo mais adiante.

A formação do professor receberia atenção no Capítulo V - Dos Professores e Especialistas (L.5692/71), embora o Parecer 699/72 tenha desenvolvido os motivos do Art. 32 daquele capítulo: **“O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”**.

Por “preparo adequado” entendia o legislador “não só ao tipo de escola como ao aluno, à metodologia a empregar, ao nível de estudos a desenvolver e às peculiaridades locais e regionais que devem ser atendidas”. (Parecer 699/72).

Formulava um caráter de ajustabilidade na formação do professor, preconizando, caso não houvesse essa observação, “uma caricatura do ensino tradicional a projetar-se em esquemas de segunda classe que urge ser evitado por todos os meios”.

A escola-função até então explicada, requeria a formação de “um novo professor adaptado às diversas modalidades (...) e às variações possíveis. Um mestre, por outro lado, ajustado a um novo tipo de aluno mais maduro, mais pragmático, mais estruturado e, se mais experiente, também menos plástico e menos amoldável a tratamentos pedagógicos de tendências inortodoxas”. (Parecer 699//72).

A caracterização do aluno do Ensino Supletivo recebia do legislador uma análise surpreendentemente forte, que provoca dúvidas em relação a que tipo de referencial o legislador se utilizara.

O “novo professor” deveria estar preparado para o aluno jovem e/ou adulto trabalhador, cuja configuração vamos tentar explicar. Por “maduro” entendeu-se por ter mais idade; “mais pragmático”, por ser potencialmente um trabalhador; “mais estruturado”, de difícil interpretação, principalmente se a recorrência foi aos aspectos sociais, econômicos ou políticos e, se assim o foi, com certeza ignoraram-se ou generalizaram-se as variáveis segundo as condições de tempo e de lugar; “mais experiente”, pode-se entender por experiência de vida, que se torna redundante na contraposição criança/adulto, porém figura de retórica na correlação entre experiência de vida e vivência de conteúdos formais historicamente acumulados; e por fim, a contradição “menos plástico e menos amoldável a tratamentos pedagógicos de tendências inortodoxas”. O paradoxo emergia, já que o inusitado das explicações vislumbrava uma “escola-função”, o que não passou despercebido pelo relator, já que alegava “que as condições da vida moderna acabarão por alterar substancialmente esse quadro”. (Parecer 699/72).

Ficava lançado para um futuro “uma nova idéia da função docente para estendê-la, coerentemente, até mesmo aos criadores e apresentadores de programas lançados à distância”. (Parecer 699/72).

Este seria o projeto a se consubstanciar numa outra etapa, não explícita como ou quando, entretanto no “desde já” determinava que “muito há que fazer para cumprir o princípio legal da ‘adequação’”, concluindo por uma “revisão desse preparo em termos de incorporar-lhe aqueles elementos, sobretudo *culturais*, que respondem pelo êxito do leigo e outros, resultantes do novo estilo de ensino, de cuja falta ambos - leigo e diplomado igualmente se ressentem”. (Parecer 699/72).

Em princípio, equalizava leigos e diplomados para formação do “primeiro núcleo docente do Ensino Supletivo”, que estaria colhendo experiências *in concreto* para desenvolver “uma Didática mais ‘adequada’ à nova escola; e nessa tarefa, que é urgente, parece-nos imprescindível a colaboração e mesmo a liderança das universidades”. (Parecer 699/72).

Lançava novamente para um futuro, “a sedimentação de técnicas a transmitir, para enveredar para a formação regular e autônoma e, mesmo assim, em esquemas sempre expostos a modificações e enriquecimentos”. (Parecer 699/72).

Deixava claro que um novo tipo de professor era necessário, frente aos meios tecnológicos, a uma nova didática, a um dado aluno novo, quando deveria incorporar até elementos culturais, dentro de uma escola-função, isto é, com ação própria. Para consecução desse ideário, partia do que existia e nesse limite, para ambos leigos e diplomados, a palavra de ordem era adequação.

É inegável “os resíduos da filosofia da Escola Nova, que tinha como princípio ‘uma educação nova para a formação do homem novo numa sociedade nova’. Partiam do pressuposto clássico do liberalismo humanista de que era possível *recortar* um segmento

social como a educação, e *tratá-la* separadamente e de modo psicológico, desfocado do sentido de globalidade histórica e do ponto de vista das contradições que, em última instância, regulam o processo social”. (Arapiraca; 1982:171).

Procede a assertiva sobre o professor, quando o Parecer 699/72, apresenta: “Estudos de um nível não podem ser ministrados por mestres de nível mais baixo, pois só se transmite o que se tem. Não se identifica, porém, o nível real com a mera presunção de um diploma ou certificado, particularmente discutível em setor de escassa experiência como a do Ensino Supletivo”.

Com certeza a certificação não é sinônimo de qualificação, mas embora a asserção refira-se ao professor, ela é igualmente válida para as demais variáveis educativas e, nesse caso, procede uma interrogação quanto aos exames supletivos.

O legislador conclui reafirmando “a nova concepção de escola”, da qual a idéia central é a “abertura, de que poderão fluir os acertos tão esperados e as distorções sempre temíveis”. (Parecer 699/72). Para evitar as distorções recomenda “um controle do Poder Público, inicialmente mais intenso, que se reduza de maneira gradual refletindo o amadurecimento local para o novo modelo”.

Em relação às possíveis distorções, o legislador descreve-as com muita propriedade, apontando de fato os pontos vulneráveis da nova legislação: “às condições favoráveis sempre corresponderão as naturais resistências da estrutura a substituir, em que não há de subestimar nem a sincera oposição de alguns, nem a indiferença de outros, nem muito menos o falso entusiasmo dos eternos aproveitadores”. E ainda em outro momento, “que (não) se veja na idéia de ‘abertura’ uma forma cômoda de diplomar a qualquer custo, mesmo ao custo da própria Educação, para aliviar pressões ocasionais, satisfazer vaidades pessoais ou avolumar estatísticas, ou que se interprete flexibilidade como afrouxamento, para a criação de centros de facilidades montados com propósitos mercantis; ou, ainda que se acabe reeditando a pura madureza...”

## **AS FUNÇÕES DO ENSINO SUPLETIVO**

Sob a classificação de “uma escolarização menos formal e mais ‘aberta’ ”, o legislador justifica as funções do Ensino Supletivo, pela “importância que iam adquirindo os cursos de atualização em todos os níveis, diante de novas condições que impunham constante e crescente volta à escola, o aumento explosivo do número de candidatos, atingindo as proporções de massas; o impacto da Tecnologia e dos Meios de Comunicação, causa em grande parte daqueles problemas e, paradoxalmente, uma de suas mais visíveis soluções em período não muito longo...”. (Parecer 699/72).

Retomando os conceitos de riqueza e flexibilidade, o Parecer 699/72 explicava as quatro funções básicas previstas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

*Suplência* - definição: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. (L.F. 5692/71, Art. 24, a).

O currículo definido para a Suplência constituía-se das matérias do núcleo comum, quer a Suplência se organizasse em cursos ou em exames.

Fixava a idade mínima para os exames em 18 anos para o 1º grau e 21 anos para o 2º grau. (L.F. 5692/71, Art. 26, §1º, a e b.).

Já para os cursos situava em nível de 1º grau, o mínimo de 14 anos e, em nível de 2º grau “à altura dos dezoito anos, em princípio”, com aferição no processo. (Parecer 699/72).

Para a Suplência previa estudos de forma sistemática e/ou assistemática, com duração total livre, porém sem dispensar planejamento.

O Grupo de Trabalho da L.F. 5692/71, ao se referir à clientela dos então exames de madureza, qualificou-a como “interessada apenas em exames, já que constituída geralmente por autodidatas”, porém afirmava “a quase inexistência de *self-taught student*, a não ser em algumas especializações profissionais”, daquele momento em diante.

Já o legislador no Parecer 699/72, encontra em termos de “desafio a mais”, a justificativa da “aferição independente do processo” (exames), afirmando que o Ensino Supletivo “visa a captar e avaliar o conhecimento e experiência do candidato *como ele se encontra no momento*, sem referência a um processo que já não se leva em conta”. Orienta o uso de “técnicas adequadas” para que “preponderem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”.

A incumbência de promover os exames ficava delegada pelo Art. 26, §§ 2º e 3º, aos Conselhos de Educação. Entretanto, a título de economia, em face da grande procura, e da seriedade, quanto à provável correção manual, converge à progressiva unificação e centralização dos exames pelos sistemas de ensino.

Ao que tudo indica, os dois documentos refletem óticas diferentes. O Grupo de Trabalho acredita mais na provável expansão dos cursos de Suplência, que a partir da lei estariam sendo implantados. Daí a asserção de que não houvesse mais autodidatas. Já os elaboradores do Parecer, não demonstram tanta certeza quanto ao cumprimento da lei em termos de expansão dos cursos. Numa expressiva eloquência acabam por valorizar o autodidatismo, ao desconsiderar o processo pelo qual o candidato atinge o conhecimento.

A partir de novembro de 1983, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo normatizou as funções do Ensino Supletivo através da Deliberação 23/83, que ainda está em vigor, revogando as anteriores, num total de dez Deliberações, que regulamentaram o Ensino Supletivo em São Paulo, de 1972 a 1983.

A Suplência, enquanto curso, é considerada a modalidade que mais se aproxima do ensino regular. Essa proximidade ocorre por intermédio do conteúdo proposto, composto do Núcleo Comum mais as disciplinas do Art. 7<sup>o</sup> da lei 5692/71<sup>18</sup>; pelo objetivo comum, isto é, a formação geral; por apresentarem aferição no processo; e, a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Difere do Ensino Regular quanto à organização, a saber:

1) ao 1<sup>o</sup> grau regular correspondem dois cursos: a Suplência I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), e a Suplência II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série). A integração vertical que uniu o curso primário mais o curso ginásial no ensino regular não ocorre no Ensino Supletivo;

2) a duração do curso de Suplência I é de dois anos, estruturados em dois termos<sup>19</sup> anuais e a Suplência II, também com duração de dois anos, organizados em quatro termos semestrais;

3) a Suplência de 2<sup>o</sup> grau corresponde ao 2<sup>o</sup> grau regular, com duração de dois anos, sendo o primeiro termo anual e os outros dois termos são semestrais;

4) a idade mínima para a Suplência I e/ou Suplência II é 14 anos e para a Suplência de 2<sup>o</sup> grau é 19 anos. O mínimo de idade definido pela legislação do Ensino Supletivo torna-se referencial importante, onde a normatização desce a detalhes cuidadosos, determinando o controle mesmo nos termos subseqüentes.

*Suprimento*: organiza-se apenas em forma de curso, com o significado de “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).

Entende o legislador que o Suprimento é a função “mais característica do Ensino Supletivo”, já que seu caráter de reciclagem, educação continuada, educação permanente e outros, é premente no mundo moderno. Mundo complexo quanto às formas de vida e de trabalho, passando por mudanças sucessivas e rápidas, que está “a exigir constante atualização em ‘repetida volta à escola’”. Um dinamismo típico do futuro contrapondo-se à escola tradicional ou regular.

A modalidade Suprimento colocada como escola inteiramente aberta desenvolver-se-ia “paralelamente a qualquer nível de escolarização regular, conforme o progresso educacional e cultura alcançados pelas várias comunidades; o Suprimento vai do 1<sup>o</sup> grau à pós-graduação universitária e da formação geral ao aperfeiçoamento profissional, num feliz encontro das ‘duas culturas’ secularmente estanques”. (Parecer 699/72).

---

<sup>18</sup>As disciplinas do art. 7<sup>o</sup> são: Educ. Moral e Cívica, Educ. Artística, Educ. Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso.

<sup>19</sup>O vocábulo “termo” corresponde ao vocábulo “série”, utilizado no ensino regular.

Previa apenas freqüência ou freqüência e aproveitamento, conforme o curso, ficando a aferição, quando houvesse, a cargo da instituição que o ministrasse.

No Estado de São Paulo, a função Suprimento fica definida na Deliberação CEE 23/83 para cursos em nível de 1º e de 2º graus, com duração variável e para maiores de 14 anos. Recebe para quaisquer de suas manifestações, a tradução de educação permanente, visto que se manifesta em forma de cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização ou treinamento profissional.

*Aprendizagem*: tem a função de “formação metódica no trabalho”, organizada em forma de cursos, promovidos pelo SENAI e SENAC. O próprio legislador observa uma certa “resistência” por parte daqueles que já atuavam nessa área, considerado ensino regular desde 1940, quando da criação dessas instituições.

Fixava apenas a faixa etária, abrangendo aprendizes de 14 a 18 anos, fazendo a equivalência em nível de 5ª a 8ª série do 1º grau, deixando a possibilidade de vir a ocorrer em nível de 2º grau, “onde e quando isto indique ou mesmo se torne imperativo”. (Parecer 699/72). A condição de aprendiz cessa automaticamente aos 18 anos de idade.

Com a fixação da faixa etária, conseqüentemente fixava a duração do curso, exceção apontada no Art. 25, § 1º, da Lei 5692/71, que legalizava os cursos supletivos em termos de estrutura, duração e regime escolar ajustados “às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”.

A Constituição de 67 definira para o Estado o dever da escolaridade dos 07 aos 14 anos bem como consagrara as modalidades Aprendizagem e Qualificação, que somente com a Lei 5692/71 ficavam ambas regulamentadas.

O Conselho de Educação do Estado de São Paulo definia a clientela para os cursos de Aprendizagem como aquela vinculada a empresas, nos termos da legislação trabalhista, dentro da faixa etária dos 14 aos 18 anos. O atendimento aos aprendizes ficava no âmbito das “Instituições mantidas pelas empresas e criadas por leis específicas para esse fim”. (Deliberação. CEE 23/83).

Dividia a Aprendizagem em dois tipos de cursos:

1) Aprendizagem I, curso de duração variável e sem direito ao prosseguimento de estudos, com currículo formado somente de componentes profissionalizantes;

2) Aprendizagem II, curso com equivalência as quatro últimas séries do 1º grau regular, com direito ao prosseguimento de estudos, com currículo formado pelos componentes do Núcleo Comum e Art. 7º, e mais os conteúdos específicos da Parte Diversificada. Exigia também a escolaridade anterior para o ingresso nessa modalidade II.

*Qualificação Profissional*: é a preparação para o trabalho, sem a preocupação com a educação geral, podendo ser realizada via curso ou via exame. Seu objetivo é a

formação de “um tipo de profissional diverso dos que a escola técnica regular já oferecia”. (Parecer 699/72).

O legislador refere-se à Qualificação como “um recurso precioso para aumentar, diversificar e, sobretudo, acelerar a formação de recursos humanos ajustados às peculiaridades das diversas regiões do País”. (Parecer 699/72).

Essa função pela lei 5692/71, entretanto, propunha apenas a terminalidade real e não a geral, impedindo a continuidade de estudos, já que para a continuidade o pré-requisito é a formação geral e não somente a formação profissional.

Por outro lado, o C.E.E. do Estado de São Paulo dividiu os cursos de Qualificação Profissional em dois níveis: de 1º e de 2º graus, abrindo caminho para que a Qualificação Profissional também garantisse o prosseguimento de estudos.

Classificou os cursos em Qualificação Profissional I e Qualificação Profissional II em nível de 1º grau, e, Qualificação Profissional III e Qualificação Profissional IV em nível de 2º grau. Adequava o curso de Qualificação Profissional I ao 1º ou 2º graus, dependendo da finalidade profissionalizante e, para tanto, atribuía duração variável, mas não dava o direito ao prosseguimento de estudos, já que os componentes curriculares estariam afeitos apenas à profissionalização.

Os cursos de Qualificação Profissional II, em nível das quatro últimas séries do 1º grau apresentam na formação do currículo os componentes da parte diversificada e mais os referentes ao Núcleo Comum e as disciplinas do art. 7º, dando o direito ao prosseguimento de estudos. Estabelecia o mínimo de idade em 14 anos.

Em nível de 2º grau, portanto requerendo do aluno a conclusão da fase anterior, estão os cursos de Qualificação Profissional III e de Qualificação Profissional IV; aos currículos são previstos apenas a Parte Diversificada.

A diferença entre um curso de Qualificação Profissional III e de Qualificação Profissional IV, é relativa à habilitação, isto é, o Q.P. III promove a Habilitação Parcial - Auxiliar de Técnico e o Q.P. IV promove a Habilitação Profissional Plena de Técnico.

A carga horária mínima do curso Qualificação Profissional III é de 300 horas, enquanto para o curso Qualificação Profissional IV as cargas horárias levam em consideração o vínculo do curso ao setor da economia a que se destina, prevendo 1200 horas para os cursos do setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo) e setor secundário (industrial); e, 900 horas para os cursos do setor terciário (comércio e prestação de serviços).

A idade mínima na modalidade III é 14 anos e para a modalidade IV é 18 anos.

A possibilidade de prosseguir estudos viabiliza-se somente à função Qualificação Profissional IV, desde que o aluno comprovasse estudos de formação geral.

A legislação parece ter sido prevista com essa finalidade para os cursos de Qualificação Profissional IV, quando se observa a idade mínima de 18 anos. Fica pressuposto que o interessado já tivesse realizado o 2º grau regular ou supletivo, via curso ou exame.

*Os Exames Supletivos:* A Lei Federal explicita claramente a questão dos exames quanto à função Suplência (Art. 26, §1º, a e b), em relação ao limite de idade: 18 anos, o mínimo para o 1º grau e 21 anos, o mínimo para o 2º grau.

Em relação à Qualificação Profissional, os exames em São Paulo seguem os mínimos legais para a idade definidos para a Suplência, porém incorpora aos pré-requisitos um mínimo de experiência profissional na habilitação pretendida bem como a conclusão do grau anterior.

A Deliberação CEE 23/83 também tratou da questão dos Professores e dos Estabelecimentos de Ensino.

No Estado de São Paulo fica deliberado a partir de 83, que os professores que atuam no Ensino Supletivo, tenham a mesma formação exigida para o Ensino Regular, mas o Art. 31 faz referência sobre a necessidade de “preparo adequado às características especiais deste tipo de ensino”.

Os cursos mantidos pela rede privada teriam a supervisão oficial e aqueles mantidos pela rede municipal estariam afeitos à supervisão própria, porém ambos deveriam encaminhar seus Regimentos e Planos de Cursos ao Conselho Estadual de Educação para obterem autorização de funcionamento.

No Capítulo IV - Das Disposições Transitórias - o Artigo 32 deliberava:

**“A Secretaria de Estado da Educação poderá manter, diretamente ou mediante convênios, Centros Estaduais de Educação Supletiva, com estrutura e duração flexíveis, com metodologia própria, sendo seu regimento e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.**

**§ 1º - As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas, poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do ‘caput’ deste artigo, sendo seu regimento e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.”**  
(Deliberação CEE 23/83).

## **A REDE ESTADUAL DE ENSINO SUPLETIVO EM SÃO PAULO**

É inegável que tanto na esfera federal quanto na estadual, o pensamento oficial pela primeira vez, de fato, considerou a escolarização formal dos Jovens e Adultos. Não se desconsideram as razões subjacentes já expostas, porém não se pode deixar de notar

que o tema recebeu uma grande atenção e quer pela riqueza de detalhes ou quer pelos “cuidados” sugeridos, pode-se supor a participação consciente na elaboração legislativa.

Entretanto, o que se pretende de ora em diante é apontar as conseqüências da legislação. O que de fato acabou se consubstanciando? Sob a vertente da administração estadual paulista, qual foi a política implementada? Da teoria à prática, da implantação à implementação, o que se consolidou?

Observa-se, num primeiro momento, que da promulgação da L.F. 5692/71 à Deliberação CEE 23/83, doze anos se passaram. Pela quantidade de preceitos legais ocorridos durante esse período - 10 Deliberações -, pode-se supor que essa fase foi um período de absorção da nova ótica imposta, pelos vários agentes do sistema estadual. O que nos leva a estar centrando nossas observações mais para o período subseqüente, ou seja, a década de 80 até o primeiro quartel dos anos 90.

Tradicionalmente, a educação formal no Estado de São Paulo tem encontrado maior consecução sob a dependência administrativa estadual. A rede estadual de ensino é a que apresenta atendimento mais abrangente em todos os níveis.

As décadas de 60 e 70, caracterizam-se pelo crescimento intenso, destacando-se o desabrochar do interior, onde se consolidaram uma moderna agricultura e a diversificação e incrementação industrial. Como conseqüência, o interior urbanizou-se. Devido à tecnificação da agricultura e ao crescimento industrial, as migrações internas foram num crescente, acarretando nas décadas subseqüentes o congestionamento urbano. Advém desse redesenho, o processo de metropolização sustentada na concentração industrial.

Conforme as análises de Rus Perez (1994), dos anos 60 aos anos 80, a política educacional expandiu os níveis do sistema de forma simultânea. Como a escolarização básica ainda não se encontrava universalizada, visto que as taxas de crescimento da educação primária retomam seu crescimento somente nos anos 80, pode-se dizer que a ampliação da oferta nos níveis mais elevados (ensino médio e superior), foi realizada na proporção das pressões das classes média e alta. Oitenta por cento dos paulistas viviam em cidades na década de 80, com características à metropolização e ao surgimento de um significativo número de cidades de porte médio e grande pelo seu interior.

Com o desenvolvimento econômico consolidou-se a classe média constituindo-se em força política suficiente para requisição de serviços sociais, dentre eles a educação. Esta por sua vez vem acompanhando em termos de expansão a mesma trajetória do desenvolvimento econômico: intensa expansão (de 60 a 75); desaceleração do ritmo de crescimento ( de 75 a 85); e, retomada do crescimento ( a partir de 85).

“Em 1991 a grande maioria da população paulista - 92,8% - encontrava-se concentrada nas zonas urbanas (contra 88,5% em 1980), dado que revela a intensidade e velocidade do processo de urbanização no Estado”. (CEDI;1993: 13).

Consolidou-se nos anos 80, a retomada pelos civis à frente da direção do país. Já em 1982, ocorreu a eleição direta para o governo estadual. Em São Paulo, após uma turbulenta gestão biônica feita pelo Eng. Paulo Salim Maluf, de 79 a 83, foi eleito o Prof. André Franco Montoro, que se manteve filiado ao PMDB durante sua gestão de 83 a 87. Foi sucedido pelo advogado Orestes Quércia - 87 a 91 - e a gestão seguinte de 91 a 94, ficou a cargo do também advogado Luís Antônio Fleury, vindo dos quadros da Polícia Militar. Ambos com a mesma filiação partidária, o PMDB.

No final da década, promulgaram-se as novas Constituições, sendo em 88, a Federal e em 89, a do Estado de São Paulo.

A Constituição Federal de 88 garante o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos Jovens e Adultos. Estabelece o regime de colaboração entre as esferas de governo - federal, estadual e municipal - no tocante ao ensino e amplia-se a discussão sobre a municipalização, quando explícita no Art. 211, § 2º, que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Ainda, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias compromete-se no Art. 60: “Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art.212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”.

A Constituição Estadual de São Paulo, no Art. 249, § 3º, determina “O ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que na idade própria, a ele não tiveram acesso, e terá organização adequada às características dos alunos”. Ainda no § 4º, “Caberá ao poder público prover o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequado às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho”.

Contraditoriamente, a gestão 91-94 ao propor o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, conhecido por Escola-Padrão, posicionava-se frente ao Ensino Supletivo, da seguinte forma: “A política da Secretaria é no sentido de não expandir a oferta de vagas para essa modalidade de ensino, já que o centro de suas preocupações é universalizar o ensino regular”. (S.E.;1991:13). A Secretaria da Educação do Estado, que naquele momento tinha como titular o escritor e jornalista Fernando Moraes, implementava uma política educacional onde a escolarização de Jovens e Adultos não configurava dentre as prioridades.

### **A Organização:**

Criaram-se mecanismos de sustentação para a implantação da escolarização de adultos, através de organismos em todas as esferas administrativas. Sob a denominação de Assistência Técnica do Ensino Supletivo, encontramos o setor na COGSP (Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo); na CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior); e, o já citado Serviço do Ensino Supletivo, SES, que substituiu o SEA desde

1969, na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Esses departamentos podem ser considerados como pertencentes à estrutura central.

Na linha da desconcentração, tem-se a Assistência Técnica do Ensino Supletivo nas DREs ( Divisão Regional de Ensino), que se responsabilizam administrativa e pedagogicamente por regiões, quer na Grande São Paulo quer pelo Interior. As DREs foram extintas no início de 1995 e suas atribuições foram devolvidas às Delegacias de Ensino.

Como última instância administrativa antes de se atingir a escola, há as Delegacias de Ensino, onde pelo menos um Supervisor de Ensino responde pelo Ensino Supletivo.

Portanto, a lei 5692/71 acionou a constituição de setores especializados dentro do sistema de ensino, organizando-se praticamente um sistema paralelo.

A incorporação desses setores na ampla esfera administrativa ficou ao sabor dos posicionamentos individuais. Como se sabe a estrutura administrativa da rede estadual é formada pelos profissionais da carreira do magistério e dentre eles, há uma separação não explícita entre os a favor e os contra à escolarização de adultos, perceptível através de pequenos manifestos, queremos crer, de caráter ingênuo ou alienante. Citamos o mais comum: “entre a criança e o adulto, é claro, que se deve considerar a criança”. Considera-se esse tipo de manifestação como indício de um dualismo cristalizado em muitos educadores.

A ingenuidade do discurso advém de uma suposta atenção maior aos adultos não escolarizados, quando o objetivo da lei é claramente de incorporação e nunca de exclusão. Considera-se , por outro lado, alienante, por desconsiderar a totalidade histórica dos fatos, já que a grande maioria de Jovens e Adultos não escolarizados é formada pelos excluídos da escola formal na idade própria, quer pelo próprio sistema escolar, quer pelos determinantes impostos pelo macro sistema.

Conclui-se que a política desencadeada criou condições estruturais para a implantação do Ensino Supletivo, atingindo como consequência mais significativa, a divulgação e o envolvimento dos profissionais da educação com esta vertente educativa dentro da rede estadual de ensino. Hoje mais que ontem, o tema ocupa um lugar.

### **A funcionalidade:**

Embora o Ensino Supletivo tenha recebido por parte da legislação uma atenção nunca dantes encontrada, o impacto da ampliação do ensino básico obrigatório para 8 anos na rede estadual, com a consequente extensão dos turnos, atingiu de frente a escolarização de adultos, já que se restringiu o espaço físico. Os Grupos Escolares constituídos pelos então cursos primários, asseguravam o espaço físico no período noturno, uma vez que o curso primário não atuava nesse turno.

Da orientação legal à prática, restou iniciar pelos quesitos que não demandavam maiores confrontos, já que a palavra de ordem era racionalização.

O caminho a ser percorrido para a implantação do Ensino Supletivo, começa pelos exames, afinal eles já existiam e em última instância, era uma questão de nomenclatura.

No mesmo ano da promulgação da lei, 1971, foi instituída a Comissão Central de Exames Supletivos, que substituiu os exames de madureza pelos exames de Suplência - Educação Geral, e, em 1976, já iniciava os Exames de Qualificação Profissional, muito embora recebam equivocadamente a denominação de Suplência Profissionalizante. O equívoco parece advir do fato destes exames requisitarem comprovação de tempo de experiência na habilitação profissional pretendida, transplantando a conceituação da Suplência no tocante a “não ter sido realizado na idade própria”.

Há uma linha muito tênue separando a certificação profissional através de exames, de uma vertente meramente burocrática a uma forma oficial de reconhecer a qualificação profissional.

Exceção feita aos Conselhos Regionais, responsáveis pela regulamentação de determinadas ocupações, a exemplo do CRECI (corretor de imóveis) ou COREM (enfermagem), que estabelecem pré-requisitos para vinculação da demanda, não se tem notícias de estudos oficiais para a oferta de exames para determinadas habilitações. A explicação mais plausível encerra um caráter de seletividade, só entendida pela ótica de contenção da demanda.

Os exames profissionalizantes estão sob a dependência administrativa estadual que vem restringindo o número de oferta. De uma realização anual na década de 80, passou a uma oferta bienal, nos anos 90, contradizendo a Deliberação CEE 11/74, Art. 2º: **“Os Exames Supletivos para exclusivo efeito de habilitação profissional, a nível de 2º grau, serão realizados anualmente e destinar-se-ão às modalidades relacionadas no catálogo anexo, que integra esta Deliberação”.**

As habilitações eleitas na forma de exames acabaram por se fechar sempre num mesmo elenco, tais como: auxiliar de enfermagem, eletrônica, eletrotécnica, ótica, prótese, mecânica e transações imobiliárias.

O que se pode concluir é que a política desencadeada para os exames de qualificação profissional privilegia as habilitações afeitas aos setores secundário e terciário da economia, principalmente à prestação de serviços. Nesse caso, salvo algumas exceções, são ocupações que sobrevivem no mercado informal de trabalho, reforçando a premissa de contenção da demanda.

Segundo Weber (1971:278), “a burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários, preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames por todo mundo. Acima de tudo, a evolução é muito estimulada pelo prestígio

social dos títulos educacionais, adquiridos através dos exames. É ainda mais o caso, quando o título educacional é usado com vantagem econômica”.

Os exames profissionalizantes acabam por confirmar a mesma ótica lançada mão para os exames de educação geral, ocorrida no passado, conforme as análises realizadas no capítulo primeiro deste trabalho: recurso utilizado pelo Estado devido à limitação de oferta de cursos. A observação de Weber sobre as vertentes burocrática e econômica parece encontrar ressonância junto a esses exames, já que ao candidato é requerido experiência profissional na área.

## **OS EXAMES DE SUPLÊNCIA**

Neste contexto observa-se que a escolarização regular vem mantendo um traço: os altos índices de evasão e repetência, que potencialmente promovem uma clientela à Suplência, exames e cursos, para um futuro não muito remoto.

Segundo Haddad (1987:39): “Uma característica marcante dos candidatos aos exames de Suplência é o elevado nível de escolaridade regular por eles alcançados. Velloso *et alii* (1977) detectaram uma média de seis anos de escolaridade anterior para os candidatos ao 1º grau e nove anos para os candidatos ao 2º grau, média esta muito superior àquela da média da população urbana do País. A quase totalidade da clientela concluiu as quatro primeiras séries do 1º grau, sendo inexpressivo o número de candidatos aos exames de 1º grau que nunca freqüentaram escolas (menos de 1%) ou que tiveram experiências supletivas anteriores que não aquela de prestação de exames. Os candidatos oriundos do MOBREAL não alcançam 2% da clientela das pesquisas em que são citados. Os dados de Velloso são confirmados, a nível de 1º grau, pelos Bonitatibus (1977) e Gatti & Oliveira (1981), que também encontraram 90% ou mais candidatos com as quatro séries iniciais completas ou mais. Também a nível de 2º grau os dados de todos os autores indicam que a ampla maioria freqüentou ou concluiu o antigo **ginásio**, e parcelas elevadas (de até 40%) freqüentaram cursos regulares de 2º grau”. (grifo do autor).

A política educacional no campo dos exames, a partir da lei, denominados de Suplência, parece apoiar-se numa tese geral: os exames sempre existiram e sempre existirão. Eles representam uma forma de mediação do Estado perante à sociedade civil, para camuflar um dever que de antemão já se é sabedor sobre o não cumprimento, ou seja, a garantia do direito a todos de escolarização.

Quando a lei abriu a brecha para os exames, calcada na possibilidade de o processo não ser considerado, aliando-se à ênfase de recorrer aos meios de comunicação, ficava selado indiretamente um pacto com o setor privado.

“Em 1976, teve início também a recepção organizada do Projeto Minerva (Suplência de 1º grau, via rádio), serviço este que perdurou até 1983. Em 1978, foram ao ar as primeiras emissões do Telecurso 2º Grau, produzido pela Fundação Roberto

Marinho em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Em 1981, foi a vez do Telecurso 1º grau. (CEDI;1993:11).

O setor privado já vinha vitorioso desde a Lei 4024/61, sendo reforçado pela Constituição de 67, em seu Art. 168, §2º: fortalecer o ensino particular assegurando-lhe explicitamente “ajuda técnica e financeira do governo, inclusive bolsas de estudo”.

Segundo Freitag (1986:81), “numa análise empírica da realidade educacional gerada por essa lei (Constituição de 67), vamos constatar uma penetração e expansão da rede particular do ensino em três áreas: no ensino propedêutico para as universidades (os famosos cursinhos pré-vestibulares), no ensino supletivo (...) e no ensino superior de graduação e pós-graduação”.(grifo do autor).

A legislação federal e a estadual não desconsideraram a experiência funesta adquirida no passado em relação aos exames. Em vários períodos, as denúncias de facilidades e falcatruas rondando as ações, principalmente quanto aos exames, emergiram. Explicitamente, a lei maior recomenda uma ação centralizada por parte das unidades federadas e cuidados especiais para as sedes de exames.

Entretanto, os cuidados não foram suficientes mais uma vez, pois os preceitos legais não asseguram total controle. Em relação a exames, “nas diferentes unidades da federação o grau de dificuldade desses exames é distinto”.(Freitag;1986: 121).

A proliferação de “cursinhos” preparatórios para exames supletivos e a farta propaganda de caráter duvidoso, fazem supor algum tipo de desvirtuamento: “ ‘cursão de macetes grátis’, ‘apostilas grátis’, ‘dicas de madureza grátis’, ‘supletivo com fim de semana’, além de reservas de passagens de ônibus, avião, trem, vagas em pensões e hotéis e outras ‘providências’ - inscrições, documentos, notas fiscais (da cidade onde se realizam os exames) , certificados e demais papéis”.(Freitag; 1986:121).

Os cursos preparatórios para os vários tipos de exames são considerados cursos livres e são classificados como estabelecimentos comerciais, sofrendo fiscalização apenas por parte do SEDECON - Serviço de Defesa ao Consumidor.

“O setor privado descobriu, aqui, uma nova chance de lucro. Montou e vai expandindo sua rede de cursinhos que procuram atender a uma demanda inesgotável oferecendo múltiplas vantagens” (grifo do autor). (Freitag; 1986:122/123).

A T.V.-Campinas em meados da década de 80, veiculava em horário tido nobre, uma propaganda de um curso que garantia o certificado de conclusão para ambos os graus em um mês. O “curso” restringia-se a “dicas” para os exames, o “aluno” comprometia-se em notas promissórias de valores elevados durante vários meses, e a administração do “curso” incumbia-se em efetivar inscrições para exames em várias unidades federadas.

“Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu como resposta para diversas necessidades. Era preciso reorganizar o antigo exame de Madureza, colocando-o dentro

de uma nova concepção e coibindo os seus desvios, já que ele ‘encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e conclui-la’. Entendiam que o Exame de Madureza, ao facilitar a certificação, propiciava uma pressão por vagas na continuidade dos estudos nos graus seguintes, em especial no universitário”. (Haddad,1991:96).

A proliferação de faculdades de fins-de-semana, sob a manutenção do setor privado, no Estado de São Paulo, é indicativo que o pressuposto legal não foi consubstanciado e que, de alguma forma, o poder público encontrou um caminho de acomodação. Não se pode, entretanto, ignorar que este segmento de “ensino superior” abarca em sua grande maioria as licenciaturas, até porque demandam pouco investimento na sua consecução.

Embora a formação do professor não seja objeto deste trabalho, é quase inevitável levantar-se uma hipótese ainda a ser comprovada. Do dualismo proclamado na história da educação brasileira ao alerta do legislador sobre o Ensino Supletivo “não se transformar em nova dualidade de sistemas, que importaria na existência do Ensino Regular ‘para os nossos filhos’, ao lado do Ensino Supletivo ‘para os filhos dos outros’ (Parecer 699/72), parece ter surgido uma segunda categoria, pelo menos no que tange à formação do professor, isto é, o profissional formado nos fins-de-semana.

Com a deterioração dos salários de professores no magistério público estadual, os profissionais de fins-de-semana acabam encontrando neste setor o seu maior mercado.

O desdobramento desse movimento aponta para o Ensino Supletivo, já que as classes supletivas são escolhidas por professores contratados, pois o mecanismo legislativo da rede pública estadual impede que professores efetivos<sup>20</sup> atuem nos cursos de Suplência da rede estadual, sob a alegação de essas classes serem provisórias, já que o contingente não escolarizado na idade própria tende à inexistência.

Corroborando na vertente de acomodação, a citação de Rus Perez, (1994): “a expansão do sistema, em níveis superiores, justifica-se à medida em que níveis inferiores estejam saturados e surjam pressões por escolarização mais elevada. Alguns estudiosos argumentam que à proporção que todos têm acesso a um nível de ensino, a credencial de importância que lhe era dada quando poucos tinham acesso a ele (a qualidade tem por certos grupos, uma importância social e econômica relevante), deixa de existir (desvalorização educacional), e se transfere a níveis mais altos. (...) A posse de certos níveis educativos se desvaloriza continuamente em função do aumento daqueles que têm níveis mais altos”.

Esse ideário denuncia no limite a manutenção da sociedade de classes na forma muito peculiar com que se constituem as comunidades periféricas; a ideologia de ascensão social via escolarização ou educação formal, tenta encobrir uma divisão

---

<sup>20</sup>Professor efetivo é aquele que se submeteu a concurso público de títulos e provas, portanto sofreu algum tipo de seleção.

pré-estabelecida pelo macro sistema. Mas, a polarização com que se caracteriza a nossa sociedade, ou o desequilíbrio acentuado nas últimas décadas quanto à distribuição de renda, reflete um vezo político.

A oferta dos Exames de Suplência<sup>21</sup> ao longo do período observado vem paulatinamente decrescendo. Conforme a Deliberação CEE 15/72, no art. 5<sup>o</sup>: **“Haverá, para cada grau, dois exames supletivos por ano, sempre que possível um no primeiro semestre e outro no segundo semestre do ano civil”**.

A orientação foi cumprida durante a gestão 1984-1987. Na gestão seguinte, 1987-1991, restringiu-se a uma oferta anual. Sendo que na gestão 1991-1994, apesar de ter havido inscrições em 1993, os exames ocorreram somente em janeiro do ano seguinte.

O inusitado, entretanto, fica para o ano de 1994, quando o valor da taxa dos Exames de Suplência ficou estabelecido à razão de R\$ 14,00 por disciplina, levando-se em consideração a quem se destinam os exames. O aumento em relação ao ano de 1993 foi de 1.282%, tendo como referencial o dólar, já que, no ano anterior, a taxa para cada disciplina custava Cr \$ 100,00, o equivalente a US \$ 1,2.

O candidato para realizar todas as provas relativas ao 1<sup>o</sup> grau, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, precisaria desembolsar R\$ 70,00. O candidato ao 2<sup>o</sup> grau, num total de oito disciplinas, Português e Literatura Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna, gastaria R\$ 112,00. O valor do salário mínimo na época era de R\$ 64,79. O Estado de Santa Catarina na mesma época taxava seu exame em R\$ 2,00 por disciplina.

O jornal “A Folha de São Paulo” publicou na edição de 03/08/94, as explicações da Secretaria da Educação para a majoração: “a Secretaria não deve ter lucro com as provas, mas não pode mais bancá-las porque o serviço é feito por empresas contratadas”. E continuava, informando dados do ano anterior, quando houve 23 mil inscritos e apontando um total de 9 mil ausentes. Esses dados permitem alguns questionamentos: a) o número de absenteísmo, não compromete os recursos públicos empregados na oferta de Exames, já que o candidato arca com os custos antecipadamente; b) seria “precioso” a S.E. avaliar o objetivo desses exames, isto é, qual é a real finalidade dessa certificação; c) com uma rede tão vasta, com alguns organismos oficiais sobrepondo-se na orientação pedagógica da rede, tais como: CENP; FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e mais o CARH (Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos), criado na gestão 91-94, será mesmo necessário contratar empresas privadas para elaboração dos Exames?

---

<sup>21</sup>Haddad (1987), elaborou um trabalho comparativo das pesquisas sobre os Exames de Suplência, apoiando-se em 20 obras, onde identificou quatro núcleos temáticos abordados com maior frequência, ou seja: “caracterização da clientela; desempenho dos candidatos nos exames e seus condicionantes pessoais, sociais e de escolaridade; análise das provas e desempenho nos vestibulares”.

## **OS CURSOS**

### **O Suprimento**

A noção de educação permanente implícita na função Suprimento não se consolidou, ficando antes subjacente à função Suplência. A idéia de cursos de atualização ou reciclagem teria efeitos positivos genericamente. A princípio pode-se apontar para a geração escolarizada sob a lei 4024/61, quando o ensino secundário se dividia entre os cursos “de humanas” e os “das exatas”. O Suprimento teria uma clientela certa oriunda deste segmento, pois com certeza a atualização abriria caminho profissional. Quantos vindos do antigo curso clássico, não se interessariam por uma atualização na Matemática? Já a geração pós-ditadura militar, poderia reciclar-se na História ou Geografia, uma vez que esses conteúdos foram severamente “orientados” durante aquele período. Observa-se também que a evolução tecnológica requer conhecimentos básicos como fio condutor ao aprofundamento e/ou à criação.

Essa modalidade acaba se manifestando nos Centros Estaduais de Educação Supletiva, pois estão autorizados a promoverem cursos de Suprimento.

### **A Qualificação Profissional**

Os cursos de Qualificação Profissional não encontraram muita repercussão na rede estadual de ensino, salvo algumas exceções. É bom lembrar que sequer o 2º grau profissionalizante proposto pela L.F. 5692/71 se efetivou, fato que nos leva a afirmar que os objetivos da lei não foram alcançados. Entretanto, os objetivos do 1º e do 2º graus não foram claramente redefinidos, mesmo após a Lei 7044/82, já citada anteriormente. Quer pela tradição ou quer pela formação do professor, o 2º grau continuou e continua sendo passagem para o ensino superior, sendo preparatório para o ensino superior.

O relator Valnir Chagas que assim atuou tanto no G.T da L.F. 5692/71 como no Parecer 699/72, já apontara a impropriedade de se estar oferecendo apenas possibilidades acadêmicas para quem esteja engajado no mercado de trabalho ou venha a estar a curto prazo.

Algumas reflexões parecem necessárias.

A associação da formação geral à idéia de formação inacabada, “necessitando” do ensino superior para só então se dar a profissionalização, demanda revisão nos conceitos. Mesmo levando-se em consideração a ideologia propagada em vários períodos históricos, quando as políticas de educação acabavam por definir tipos diferenciados de ensino para as diferentes classes sociais, ratificando a estratificação social, há que se notar uma tendência a permear as ações educativas através do poder público no âmbito da formação geral. O Estado consegue alguma eficiência, ou pelo menos tem mais chances de sê-lo, no âmbito da educação geral.

A Constituição de 88 avança quando se direciona para a questão da definição da abrangência das várias esferas administrativas, embora deixa para legislação específica a normatização das referidas abrangências. A sobreposição das administrações -federal, estadual e municipal-, nas ações educativas resvala na dispersão e desperdício.

A conjuntura mundial delineada nos anos 80, dá indícios de mais uma crise do capital, que historicamente é cíclica, delimitando etapas de esgotamento, onde fica pressuposta uma nova divisão internacional do trabalho.

As idéias neoliberais acabam tomando corpo e alma no transcorrer do tempo e o requisito de qualidade total configura-se a cada dia em um perfil mais delineado. Quer nos parecer que cada vez mais, o capital e o trabalho estarão se reorganizando, rumo à concorrência a ser vencida pela qualidade.

Uma sólida formação geral não permitiria uma sociedade mais pronta para acompanhar o “bonde” da História? Por outro lado, a educação geral objetivando a cidadania consciente, seria um papel ao alcance da escola pública para a criança, para o jovem e para o adulto. O primeiro e o segundo graus, alcançando o estudo das diversas ciências, teriam por objetivo uma observação aprofundada do cotidiano, quando haveria maior probabilidade do homem influir e participar da sociedade em que vive.

Os cursos de Qualificação Profissional IV encontraram espaços nos Colégios Técnicos, que na gestão 1991-1994 deixaram de pertencer à Secretaria da Educação<sup>22</sup>, sendo transferidos à Secretaria de Ciência e Tecnologia. A Universidade Estadual de Campinas mantém dois Colégios Técnicos, um em Campinas - o COTUCA -, e outro em Limeira - o COTIL -, onde ocorrem os cursos de Q.P. IV. É interessante apontar que os cursos de Q.P. IV encontraram um terreno novo nos Conservatórios Musicais e em algumas outras escolas particulares.

## **A Suplência**

Apesar da Deliberação CEE 23/83 fixar em 14 anos completos, a idade do candidato aos cursos de Suplência I e Suplência II, a Resolução da Secretaria da Educação de nº 312 de 02/11/84, estipulava a idade mínima para a Suplência I, em 14 anos e para a Suplência II, em 18 anos de idade, aos alunos da rede estadual de ensino. Observa-se que para a rede particular a idade mínima era 14 anos para ambas as etapas da Suplência.

Em 12/02/85, o Diário Oficial do Estado publicava o Parecer CEE 87/85, solicitado pelo próprio Secretário da Educação do Estado ao egrégio Conselho Estadual de Educação, uma apreciação sobre a Resolução SE 312/84, no tocante a idade de 18 anos como limite mínimo para matrícula de alunos nos cursos de Suplência II, mantidos pela rede estadual.

---

<sup>22</sup>Secretaria da Educação ou S.E. referem-se à Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, bem como a sigla C.E.E. se refere ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Após breve histórico, o Relator ressaltava que se a idade mínima para ingresso na Suplência I era 14 anos e a duração do curso abrangia dois anos, o aluno teria que aguardar igual tempo para atingir a idade mínima para ingressar na Suplência II. Concluía então, que para a rede de ensino estadual permanecia a idade de 18 anos para matrícula inicial ao curso de Suplência II, abrindo a possibilidade para os concluintes dos cursos de S.I seguirem estudos em cursos de Suplência II, sem observância do limite de idade de 18 anos. Reduzia, em termos, o limite mínimo para 16 anos

Somente em 31/01/91, o D.O.E. publicava uma Resolução da S.E. , sob o nº 14, que estabelecia o limite de 14 anos de idade para os cursos de Suplência II na rede estadual de ensino.

Entretanto, o Parecer CEE 87/85 apresenta-se rico de argumentações passíveis de reflexão. Alguns parágrafos falam por si:

“...a Secretaria da Educação, já há alguns anos vem-se dedicando ao atendimento a Suplência I, verificando-se que, nos últimos anos, essa clientela torna-se cada vez mais jovem, seja por motivos de força de trabalho ou por exclusão do ensino regular, configurando-se, assim, um desvirtuamento do Ensino Supletivo. Esses dados vêm crescendo assustadoramente: 13% da população de 15 anos em diante é analfabeta e 800 mil jovens estão fora da escola”. ( Parecer 87/85).

A procura pelo Ensino Supletivo pelos mais jovens se caracterizava aos olhos dos membros do Conselho por um desvirtuamento, porém esse conceito curiosamente se encaixava somente aos alunos da rede estadual, já que na rede particular a idade limite sempre fora 14 anos.

“Uma análise da situação tem mostrado que a articulação dos problemas gerados pela crise econômica combinada com a qualidade do ensino regular são fortes motivos que fazem com que o jovem se evada da escola e posteriormente procure e reivindique a Suplência numa corrida em busca de um certificado ‘enxugado’ que lhe possibilite um possível emprego”. ( Parecer 87/85).

A chave do problema parece estar mais em relação à reivindicação por ampliação da oferta de cursos de Suplência II que fatalmente acarretaria, caso o limite de idade fosse abaixado. Entretanto o fechamento deste parágrafo é contraditório, senão discriminatório: se a ideologia do desenvolvimento nacional apregoava a escolarização como meio a atingi-lo, o Parecer entrava em contradição com a Lei 5692/71. Quanto à referência “certificado enxugado”, vem à tona um preconceito interiorizado que muitos educadores possuem em relação ao Ensino Supletivo; porém, mais uma vez o Conselho expressava sua contradição, afinal a definição do tempo de duração dos cursos da Suplência, fora definido pelo próprio C.E.E. na Del. 30/72, revogada, porém mantida a mesma duração, na Deliberação CEE em vigência, a de nº 23/83.

Continua o parágrafo seguinte, expondo que “atualmente, a S.E. conta com 6 escolas que mantêm cursos de Suplência II e inúmeros são os pedidos para instalação de

novos cursos, tanto por parte da população, como das autoridades diretamente responsáveis pela escola”. Supõe-se novamente a noção de contenção de demanda. Por outro lado, se a rede contava com 06 escolas com S.II e os dados de analfabetismo e dos fora da escola eram “assustadores”, a pergunta que se faz é a quem deveria esse contingente recorrer. Se havia “pressão” por oferta de cursos, ela nos parece legítima.

O parágrafo subsequente afirmava: “Diante desse quadro social e educacional, não acreditamos que reforçar a possibilidade de oferecer um ensino de S.II a criança de 14 anos e justamente para uma parcela da população que mais precisa da escola seja a solução mais adequada e democrática”. A questão de “a criança de 14 anos” precisar de escola, sem dúvida é um conceito do senso-comum, porém subjacente a essa premissa está a necessidade de a criança de 14 anos precisar trabalhar, que fica camuflada, chocando-se com a expectativa que se tem sobre a visão de um educador. Essa postura de ignorar a totalidade dos fatos, via de regra, acaba transferindo unicamente ao indivíduo a assunção da problemática conjuntural. A desconsideração da realidade sob a argumentação de “solução mais adequada e democrática” parece traduzir uma inadequação despótica. Questiona-se também o conceito negativo introjetado em relação ao curso de S II, já que o argumento utilizado referia-se ao fato de “aquela parcela da população precisar de escola”. Afinal, a Suplência II, via de regra, realiza-se em escolas.

“A prioridade da política educacional desse governo é enfrentar o desafio justo e legítimo de encontrar alternativas válidas que permitam o acesso e permanência no ensino regular, propondo medidas que visem a melhoria das condições do ensino, enfrentando, também, os problemas do período noturno, antes que a médio prazo a Suplência se torne a solução dissimuladora das falhas apresentadas pelo ensino regular em nosso Estado”. (Parecer 87/85).

A argumentação em favor do ensino regular seria legítima se correspondesse a uma única política educacional adotada; como havia diferentes posturas na orientação das diferentes redes, ela se fragiliza. Baseando-se no fato de à rede particular, a idade limite ficara sempre em 14 anos, uma dúvida fica em relação a qual ótica aqueles Conselheiros se ativeram mais: a expansão de cursos de Suplência na rede estadual consubstanciaria uma frente à rede particular ou à rede estadual caberia a incumbência de retenção da demanda?

Mesmo dentro da visão bastante peculiar com que se posicionavam os membros do CEE naquele momento, a declaração de voto vencido do Conselheiro Renato Alberto T. Di Dio expressava lucidez: “Não vejo razões lógicas, jurídicas ou pedagógicas que justifiquem dois limites mínimos de idade: 16 anos para os concluintes de Suplência I e 18 anos para o demais. O limite mínimo deve ser igual para todos”. (D.O.E. de 12/02/85, pág.07 e 08).

Consolidaram-se de toda a legislação proposta, os cursos de Suplência, cujo objetivo se remete ao ensino regular e, conforme já apontado, não bem clarificado.

As idéias-força da Suplência , via cursos, são o tempo - circunscrito a dois anos - e a idade mínima. No bojo dessa correlação, o predominante é a recuperação de um tempo perdido. O que se questiona é se realmente isto é possível.

O desdobramento do questionamento, bate às portas das universidades . A produção científica quanto à metodologia, à didática, à psicologia da aprendizagem do adulto defasado na escolaridade, ao currículo e outros, circunscrita em seu âmbito acaba sugerindo escassez. Deveria receber divulgação pela rede estadual de ensino.

Encontra-se no Relatório da Pesquisa: “Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo”, realizada pelo CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação - , Programa Educação e Escolarização Popular, com apoio do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -, à página 06, a seguinte informação:

“O primeiro (e um dos maiores) convênio relacionado ao PNAC <sup>23</sup>foi assinado entre o MEC e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) em 19/11/90. Naquela data, os reitores de 69 instituições de ensino superior subiram a rampa do Palácio do Planalto com o Presidente da República, para assinar um convênio no valor total de Cr \$ 850.000,00 milhões (valores da época), sendo Cr \$ 535,3 milhões para 34 universidades federais, Cr \$ 197,4 milhões para 21 universidades privadas e Cr \$ 117,3 milhões para 13 instituições estaduais e municipais. A presidência do CRUB não soube informar sobre os valores atribuídos às universidades paulistas, mas confirmou que elas foram beneficiadas pelo convênio MEC/CRUB. Localizamos no Diário Oficial da União de 18/01/91 (p. 1404-5) extratos de termos de convênios com as seguintes instituições privadas de ensino superior no Estado de São Paulo: Cr\$ 15.600.000,00 para a Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Cr\$ 13.000.000,00 para a Universidade Metodista de Piracicaba; Cr\$ 19.400.000,00 para a Universidade São Francisco ( com campi em Itatiba, Atibaia e São Paulo); Cr\$ 2.100.000,00 para a Universidade Sagrado Coração (Bauru); Cr\$ 8.000.000,00 para o Instituto Metodista de Ensino Superior (São Bernardo do Campo). Em relação a essas instituições, somente conseguimos apurar as seguintes informações: o IMES assinou convênio com a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo para desenvolvimento do Programa Alfabetização-Cidadania, de educação de adultos junto a entidades do movimento popular e sindical local; a PUC de Campinas prestou assistência pedagógica e promoveu a formação de professores à Fundação Municipal de Educação Comunitária de Campinas (FUMEC), responsável pela manutenção das classes de Suplência I naquele município”.

Na gestão 1984-1987, houve promoção de cursos de Capacitação para os professores atuantes na Suplência I e II da rede estadual. A Divisão Regional de Ensino de Campinas, assim como outras DREs, ofertou cursos pautados na divulgação da lei do Ensino Supletivo. Num outro momento, promoveu a troca de experiências entre os

---

<sup>23</sup>PNAC : Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, criado em setembro de 1990, ano da extinção da Fundação Educar.

professores, já que eram convocados os professores das cidades jurisdicionadas àquela Regional, num total de 13 Delegacias de Ensino (83 municípios).

As ações de Capacitação realizadas pela Rede Estadual para a Suplência I, II e de 2º grau, nas gestões seguintes, foram decrescendo.

Dos Convênios realizados entre a S.E. e as Universidades para Reciclagem dos Professores da Rede Estadual, houve poucos cursos cujos temas estivessem ligados ao Ensino Supletivo, quando sim, referiam-se à alfabetização de adultos.

Não se têm informações sobre a inserção de disciplinas vinculadas ao Ensino Supletivo nos cursos de Graduação das várias Licenciaturas, a não ser alguma complementação temática dentre algumas Faculdades de Educação.

Portanto, o caráter provisório de “adequação” sugerido pela legislação a ser cumprida nos primeiros momentos da implantação da Lei Federal, acabou prevalecendo até o momento.

Por isso quando se ouve nos bastidores da Rede Estadual que a Suplência é um “Regular Compactado”, parece que a denúncia procede. O professor da Suplência “seriada” recebe uma única orientação oficial: o conteúdo programático a ser cumprido deve ser o mesmo utilizado para o ensino regular. Resta, portanto, a cada professor procurar por si mesmo o caminho e executar o Adendo Regimental para a Suplência.

A CENP chegou a produzir livros didáticos para o aluno e para o professor, destinados à Suplência I, o Termo I e o Termo II, que foram fartamente distribuídos pela Rede, durante a gestão 1984-1987. Este material e mais o sempre Método Paulo Freire são os referenciais mais utilizados.

“O crescimento do atendimento público na rede estadual foi perceptível até 1988, com a ampliação da Suplência I (correspondente às séries iniciais do 1º grau) a taxas de 20% ao ano, instalação dos cursos de 5ª à 8ª do 1º grau ( a partir do 2º semestre de 1984), e de 2º grau (a partir de 1987), e de novos CES na capital e interior”. (CEDI; 1993: 11/12).<sup>24</sup>

Reservamos um capítulo à parte para os CEES - Centros Estaduais de Educação Supletiva - por representarem o que de novo se consubstanciou após a promulgação da L.F. 5692/71.

---

<sup>24</sup>Mais sobre os temas Suplência II e Suplência de 2º Grau, verificar Haddad (1987:87), que analisou 16 títulos referentes ao assunto, levantando os principais aspectos constitutivos desses cursos: clientela, formação dos professores, metodologia empregada, evasão e repetência, entre outros.

## CAPÍTULO III - O CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS

### *BUSCANDO O FIO DA MEADA*

Em âmbito nacional, a trajetória das manifestações oficiais no campo da Educação de Jovens e Adultos <sup>25</sup> expõe ações similares entre si, onde prevalecem uma sistematização de exames em nível do ensino secundário e a alfabetização de adultos, realizada basicamente por intermédio de campanhas e movimentos.

Durante o período de 1958 a 1963, a ação do Estado em relação à alfabetização de jovens e adultos esteve engajada em uma postura educacional de cunho político-social, que logrou desdobramentos significativos ainda hoje, entretanto o consubstanciado, a partir de meados da década de 40, deu-se em termos de campanhas. Em 1946, com o Prof. Lourenço Filho, deflagrou-se a Campanha Nacional de Educação de Adultos, a qual persistiu até os dias do surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. As campanhas de alfabetização orientadas pelo governo federal traduziram-se em cursos especiais criados pelos governos dos Estados e Municípios.

O poder público procurou estender à população adulta necessitada, pelo menos a instrução correspondente ao antigo ensino primário. O ensino secundário parece ter ocupado o espaço de um hiato.

No Estado de São Paulo a preocupação com a extinção do analfabetismo remonta a 1918 com Sampaio Dória. Por volta de 1922, registram-se dois movimentos significativos: “um da Maçonaria, que resultou na criação das escolas ‘7 de Setembro’ e outro, encabeçado pelo Arcebispo de São Paulo, D. Duarte Leopoldo e Silva, que criou as ‘Escolas Populares’ para operárias e empregadas domésticas, em vários bairros da Capital. Ainda em 1946, no centenário do Ensino Normal, Carlos Silveira propôs uma obrigação de os alunos das Escolas Normais alfabetizarem 02 adultos por semestre. Também foram instalados cursos nos quartéis”.(S.E.N.E.;1973:90).

Em 1947, os cursos populares noturnos, regidos por professores remunerados e voluntários, atingiam o índice de 1500, espalhados entre os bairros da Capital e pelo Interior do Estado de São Paulo, funcionando nos grupos escolares. É dessa época a Escola “Paula Souza”, mantida pelos alunos da Escola Politécnica.

Em 1951, os cursos populares do SESI foram integrados à rede e em 1953, foi firmado acordo especial entre o Ministério de Educação e Cultura e o Estado de São Paulo para execução do plano nacional de ensino primário supletivo. “Em 1972, funcionavam 5.809 cursos, dos quais 4.725 no Interior e 1.084 na Capital”.(S.E.N.E.;1973:90).

---

<sup>25</sup>Daqui para frente, a referência à Educação de Jovens e Adultos estará abrangendo os não escolarizados ou semi-escolarizados.

Da alfabetização pulava-se para o ensino secundário, porém a oferta se dava via exames, identificados por exame de madureza.

As transformações sociais levaram à valorização do ensino secundário “como instrumento de mobilidade social, de obtenção de prestígio e de vantagens econômicas” (Barroso;1971:5), “ocasionando, paralelamente, a crescente demanda da escola secundária e o aumento explosivo da procura do certificado de aprovação no madureza, cuja utilidade para a maioria era a habilitação para o vestibular”. ( S.E.N.E.; 1973: 92).

De 1931 até 1961 ficara estabelecido um exame de madureza muito próximo do atual exame supletivo, destinado aos que não tivessem estudos regulares, com limite mínimo de idade e sem exigência de certificado de estudos anteriores.

A posição do poder público até então se manteve inalterada, ou seja, continuou a realizar exames, indistintamente àqueles que vinham dos cursos especiais de alfabetização ou àqueles que não tivessem concluído o ensino primário ou mesmo secundário. Por essa época, é possível afirmar que não havia em número suficiente, a oferta dos ensinos primário e secundário, mesmo para aqueles que na idade própria assim os almejassem. Fica claro, portanto, que o poder público não interferia nos estudos preparatórios para os exames.

Em 1969 realizou-se o primeiro exame estadual unificado em 47 estabelecimentos (23 na Grande São Paulo e 24 no Interior), a ele acorrendo 10.372 candidatas. “Naquele ano, os candidatos continuaram a preferir os exames dos colégios particulares, pelo regime federal, embora estes cobrassem 5% do salário mínimo como taxa de inscrição e, geralmente exigissem deslocamentos consideráveis, pois só eram realizados no interior”. (Barroso;1971:24).

Ocorre também “em junho de 1969 a elaboração de um extenso programa educativo em que se considerou prioritária a necessidade de atender a população não escolarizada , através de um curso de madureza , realizado pela Fundação Padre Anchieta, que recebera , por doação do Governo do Estado, o controle da TV-2 Cultura e da Rádio Cultura. O curso ganhou grande projeção no conjunto das transmissões da TV-2, porém a nova técnica de ensino exigia hábitos de aprendizagem ainda não formados; considerando as dificuldades representadas pela competição dos outros programas (atendendo aos diversos interesses dos membros da família); e ainda, a desvantagem de ser uma atividade isolada (destituída das compensações do convívio humano), a experiência foi cercada de algumas precauções, como a instalação de telepostos - centros de recepção organizada - coordenados por um monitor<sup>26</sup> encarregado de promover o curso, matricular os alunos, controlar-lhes a freqüência e orientá-los nos estudos. Foram instalados em torno de 180 postos, merecendo destaque os dos Centros Juvenis da prefeitura da Capital e os dos presídios”. ( S.E.N.E.; 1973: 93).

---

<sup>26</sup>Os monitores eram alunos de cursos superiores que recebiam um único treinamento específico feito pelo SENAI. Reuniam-se periodicamente para troca de experiências na sede da T.V. .

Em 1970 houve 87.389 candidatos inscritos para as provas, quando ocorreu a participação dos candidatos preparados pela T.V. Em 1971, quando os exames já estavam unificados inscreveram-se 184.874 candidatos. Em 1972, sob a égide do poder estadual, ao exame inscreveram-se cerca de 161.000 candidatos.

Por ocasião das inscrições, em 1972, foram levantados alguns dados que merecem destaque:

Quanto à escolaridade: Dos candidatos a exame do 1º ciclo, tinham concluído o curso primário 40,21% e chegado ao final da segunda série ginasial 22,64%. Dos candidatos a exame do 2º ciclo tinham concluído o curso ginasial 47,73% e interrompido a primeira série colegial 11,99%.

Quanto às causas da procura do madureza, foram apontadas, entre outras, pelos candidatos a exame dos dois ciclos, respectivamente:

a) não ingresso no curso regular por falta de escola - 10,61% e 3,22%;  
necessidade de trabalhar - 56,88% e 44,09%; desinteresse - 9,13% e 3,12%.

b) abandono dos estudos por: necessidade de trabalhar - 32,96% e 22,96%;  
desinteresse - 17,08% e 6,38%; jubilação - 6,01% e 1,71%.

Em termos de distribuição por área geográfica as inscrições assim se distribuíram, pelas Divisões Regionais de Educação:

Grande São Paulo - 121.795 - 65,88%;

Campinas - 15.434 - 8,34%;

Litoral - 8.904 - 4,82%;

Bauru - 7.314 - 3,96%;

Vale do Paraíba - 7.195 - 3,89%;

Sorocaba - 6.593 - 3,57%;

Ribeirão Preto - 6.522 - 3,53%;

São José do Rio Preto - 4.415 - 2,39%;

Presidente Prudente - 3.136 - 1,70%;

Araçatuba - 2.975 - 1,60%; Outros Estados do Brasil - 591 - 0,32%.

FONTE: Relatório da Equipe Técnica da Divisão de Orientação Técnica, do DESN, da CEBN.(S.E.N.E.;1973:93).

“Números bastante elevados para que não se indagasse sobre os meios utilizados pela clientela no sentido de preparar-se. Para a grande maioria, o autodidatismo e os meios informais de complementar os conhecimentos há muito demonstraram sua insuficiência, levando-a a procurar os cursinhos de preparatórios. Em face da elevada demanda, estes rapidamente proliferaram. Livres da inspeção dos órgãos oficiais, organizaram-se dentro de padrões próprios muito variáveis e, nem sempre em nível suficiente para atingir os objetivos”.(S.E.N.E.;1973:93).

As intenções políticas, econômicas e sociais já comentadas no capítulo anterior, basicamente a partir de 64, vão definir na Lei Federal 5692/71, uma possibilidade institucional até então ausente no terreno da Educação de Jovens e Adultos.

Essa possibilidade institucional projetada e subvencionada pela esfera federal irá se propagar nas diversas unidades federadas com a denominação de Centro de Estudos Supletivos ou Centro de Educação Supletiva, CES, ou ainda suas extensões denominadas Núcleos Avançados de Estudos Supletivos.

A proposta deste capítulo é portanto analisar, basicamente na esfera estadual, esse tipo de Projeto, enquanto realização institucional por parte do poder público no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, que se configura como inusitada, quando se põe em revista todo o histórico desenvolvido.

Enquanto objetivo político, a nova ordem do governo militar não perdeu de vista que o setor da escolaridade básica de jovens e adultos não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, já que representava um canal importante de mediação com a sociedade. Por outro lado, o novo discurso político direcionava-se para a proposta de um grande país, cujo modelo sócio-econômico preconizado, não se compatibilizava com os baixos índices de escolaridade, tão conhecidos interna e externamente.

Como resposta para os níveis iniciais de escolaridade - a alfabetização - a implantação do MOBRAL procurava harmonizar o discurso e a ação.

Entretanto para os níveis pós-alfabetização, já que a legislação estendera a escolarização fundamental, a resposta oficial precisava de um modelo que acompanhasse o espírito definido na L.F. 5692/71, em termos de “uma nova concepção de escola” ou ainda na formulação de uma “escola-função”.

Revisando alguns pressupostos considerados na concepção do Ensino Supletivo, pode-se elencar:

. deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriada aos grandes números característicos desta linha de escolarização e ao tipo de aluno definido basicamente em termos de idade. (Haddad;1991:95);

. deveria germinar a educação do futuro, que se identificava de antemão com os avanços Tecnológicos e Meios de Comunicação - rádio e T.V. - ou mesmo com a

Instrução Programada, recurso metodológico de maior propagação na época. (Ferraz;1970:426);

. deveria, principalmente, acompanhar um dos objetivos implícitos da Lei Federal, quanto a pulverizar a pressão por vagas na continuidade de estudos em nível superior, que no campo da Educação Supletiva associava-se à demanda dos exames de maturidade.

Não se pode perder de vista também, o objetivo máximo da L.F. 5692/71 canalizando esforços na formação técnica ou profissionalizante, como se apresentava o texto legal. Essa estratégia que pressupostamente desviaria a atenção de significativa parcela das camadas médias quanto ao alcance do nível superior, também assegurava a introdução de cursos sistematizados para o jovem e o adulto trabalhador que não tivessem alcançado terminalidade nos estudos primário e secundário.

O vazio instaurado há muito entre educação primária e os estudos subsequentes, já podia ser preenchido sem que por um lado se constituísse em qualquer tipo de ameaça e sem que por outro, escancarasse as recônditas intenções. Antes, servia de argumento a mais para endossar a ideologia, para mediar com esse segmento social e para servir de contra-argumento acaso o implícito emergisse.

A ação federal no campo da Educação de Jovens e Adultos nos anos 70 seguiu uma estratégia coerente. Justificava a elaboração legislativa a partir de uma avaliação quantitativa sobre a demanda, trazendo no bojo, o discurso da conciliação econômica e cultural.

A reintegração do adulto e do adolescente maior de 14 anos na comunidade em desenvolvimento objetivava a sua “realização em termos de pessoa humana, tornando-os mais capazes de participarem ativamente e com todas as suas potencialidades no processo de desenvolvimento no país”. (DSU;1974:03). Não deixava de aludir que via estudos podiam alcançar melhoria de *status* dentro daquela sociedade de mudanças rápidas.

O sistema educacional ficava subdividido em dois subsistemas, o Ensino Regular e o Ensino Supletivo, este pressupondo na concepção de homem sua função social e humana.

“No plano dos valores, o Ensino Supletivo deve colocar o homem diante da cultura do seu tempo, desenvolvendo-lhe a capacidade de atuar com acurado senso de responsabilidade e de solidariedade na execução das tarefas. Do respeito ao ser humano é que depende uma existência bem realizada, útil e que traga satisfação interior. (...) A necessidade de integração na vida elimina a hipótese de que os problemas da educação possam ser solucionados pelo uso exclusivo do bom senso e manifesta a necessidade de fundamentar toda a ação em dados científicos”. (MEC/DSU;1973:16)<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>Em 1973, era presidente da República, o Gal. Emílio Garrastazu Médici, o Ministro da Educação e Cultura, o Cel. Jarbas Gonçalves Passarinho; e o Diretor do DSU, Sr. Joaquim Alfredo Soares Vianna.

A criação do subsistema Ensino Supletivo é sem dúvida uma demonstração que os não escolarizados estavam sendo considerados por parte do Estado, de forma nunca antes ocorrida. Esse argumento não se pode negar, embora existissem razões subjacentes já apontadas ao longo desse trabalho. “Passava de uma mera aferição de conhecimentos de educação geral, realizada exclusivamente por meio de provas aplicadas por estabelecimentos indicados, para um sistema de cursos e/ou exames (grifo nosso), norteados ora por um processo didático-pedagógico, ora por um exame de conhecimentos e habilidades para conclusão de grau profissionalizante ou educação geral”. (Mafra;1979/80:11,12).

Os cursos de Suplência foram classificados pelo Conselho Federal de Educação - Parecer 699/72, “em cursos de baixo teor de supletividade e cursos de alto teor de supletividade”.

Caracterizavam os primeiros conforme sua maior semelhança com Ensino Regular, pela direta relação aluno/professor, pela avaliação dos resultados feita no decorrer do processo e submetidos à inspeção regional.

Os segundos ficavam caracterizados por cursos livres, portanto não sujeitos à inspeção, que podiam manter relação professor/aluno ou utilizar recursos da tecnologia, com aferição dos resultados fora do processo, através de exames realizados pelo Sistema Oficial de Ensino.

Equiparados ao Ensino Regular, os cursos de baixo teor de supletividade ficavam a cargo dos governos estaduais e municipais, enquanto os outros, de alto teor de supletividade, oficializava o domínio da rede privada. Na essência, sob esse prisma, a postura federal permanecia inalterada.

O Relatório e conclusões do Grupo de Trabalho constituído pela Portaria Ministerial nº 317/72 e coordenado pelo Cons. Valnir Chagas, apontava dentre as diretrizes de uma política do Ensino Supletivo, a vinculação do Ensino Supletivo ao esforço de Desenvolvimento Nacional:

“Já não se trata de viver o tempo no tempo, escolarizando a criança e o adolescente na idade própria, mas de recuperar o tempo perdido e, por esta via, incorporar à vida e à produção um grande potencial humano marginalizado pela falta de uma educação indispensável à realização individual, ao trabalho e a cidadania consciente”.(...)

“Estabelecer a maior liberdade de organização dos cursos, como forma de estimular a criatividade dos educadores e permitir ajustamentos a situações novas que venham a definir-se, assegurando, entretanto, ao Poder Público, como medida indispensável à manutenção da organicidade do sistema, a autorização, a verificação e a supervisão”. (...)

“Desenvolver uma metodologia específica, de acordo com as peculiaridades do Ensino Supletivo, fugindo ao formalismo tradicional e buscando aproveitar os novos recursos que a tecnologia, mais e mais, coloca a serviço da educação”.

Reclamava a ausência de uma escola “estruturada com intenções de superar as diferenças sociais”, almejando a uma sociedade mais cultural e humanamente preparada.

Entendia o Ensino Supletivo como um ensino integral, criativo, objetivo, que pudesse harmonizar, “sistema de valores com a teoria, a práxis e a tecnologia pedagógica específica” (grifo nosso).(Mafra;1979/80:13).

Na conciliação de todos esses argumentos e seguindo a exacerbada visão tecnocrática da época, nasce a proposta CES.

### **A CONCEPÇÃO FEDERAL**

Na apresentação do documento “Centro de Estudos Supletivos”, elaborado pelo Departamento de Ensino Supletivo - DSU - do Ministério da Educação e Cultura, em junho de 1974<sup>28</sup>, havia dados oferecidos pelas Secretarias de Educação onde “uma população de aproximadamente 21.000.000 de pessoas na faixa etária dos 15 aos 39 anos de idade e 14.000.000 de adolescentes e adultos na faixa etária compreendida de 15 a 24 anos”, estavam fora da escola e estes eram considerados uma clientela em potencial para o Ensino Supletivo no País. (DSU;1974:03).

Os mesmos dados eram utilizados por Mafra (1979/80:11), no documento “Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos”, de responsabilidade do MEC/SEPS, especificando que a faixa dos 14.000.000 adolescentes e adultos, necessitava de escolarização em nível de 1º Grau:

---

<sup>28</sup>Em 1974, o presidente da República Federativa do Brasil era o Gal. Ernesto Geisel, tendo como Ministro da Educação e Cultura, o Sr. Ney Braga.

Quadro 1 -

Alunado no Brasil em 1970.

Escolaridade	Clientela	Professor	Número de Salas
Primário (Ens.Reg.)	14.481.000	457.406	268.354
Médio (Ens.Reg.)	4.563.427	308.552	83.000
Superior	607.688	54.389	11.000
Supletivo	21.000.000	<i>1.050.000*</i>	<i>525.000*</i>

Fonte: IBGE - Censo de 1970

*\* Necessidades previstas para a solução nos moldes do ensino regular.*

A análise realizada por Mafra (1979/80:11), sobre a correlação demanda/professor/sala de aula para o Ensino Supletivo, ponderava sobre o orçamento necessário para realizar essa equação bem como o tempo a ser despendido entre formação de professor e construção de salas.

Chamava atenção para o fato de muitos daquele total já estarem engajados na força do trabalho e questionava até que ponto a escola tradicional podia ser compatível com a sobrecarga de jornadas, jornada de trabalho ( 8 h em média) mais jornada diária de estudos (média de 3 h).

Apontava o descompasso entre as condições de trabalho mais as de estudo, relacionadas a determinadas categorias, tais como: viajantes, vendedores, caminhoneiros, aeroviários, etc.

O MEC ponderava sobre a impossibilidade de se utilizar os mesmos tipos de metodologias em uso pelo Ensino Regular e propunha equacionar o problema “através de uma solução que pudesse, ao mesmo tempo, atender ao trinômio tempo-custo-efetividade” (grifo nosso). (DSU;1974:02).

Esses argumentos eram fatores impeditivos para solucionar a questão pela via tradicional, aliado ao fato dos altos custos a serem despendidos, o que nos permite afirmar que a vontade política tinha limites no campo da educação de adultos.

A estratégia montada baseada em dados concretos, apresentando argumentos coerentes e mais a vontade política de solucionar a questão sem despende os recursos financeiros necessários levava a um impasse, cuja solução imediata, como era reclamada, só poderia vir, como veio, dos técnicos.

“E os técnicos do MEC partiram para a mais efetiva solução de operacionalizar o Ensino Supletivo: os CES - Centro de Estudos Supletivos, escola-função capaz de atender à clientela potencial do Ensino Supletivo do Brasil, aliando-se baixo custo operacional, alto padrão de rendimento do ensino, utilização de tecnologias educacionais, novas e diferenciadas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem”. (Mafra;1979/80:12).

“Realmente, a idéia dos CES - Centros de Estudos Supletivos nasceu da imaginação dos técnicos de Ensino Supletivo do MEC”.(grifo nosso).( Mafra; 1979/80:19).

A implantação de Centros de Estudos Supletivos, era apontada como solução mais viável para solucionar o problema a curto prazo.

## **A METODOLOGIA E O ENSINO MODULAR**

Os CES foram classificados como versáteis, pois “permitem o emprego de metodologias adequadas, que preservam o desenvolvimento e a iniciativa individual, dentro de novas formas de abordagem da clientela, diferentes recursos de verificação e critérios mais dinâmicos no que tange à organização, administração e controle”. (DSU;1974:03).

Na verdade , a doutrina e a filosofia do Ensino Supletivo estão intimamente ligadas à concepção do CES que muitas vezes se confundem.

“Deve-se considerar que o Ensino Supletivo precisa utilizar o ritmo próprio do indivíduo, o seu padrão de velocidade, pois as pessoas não são apenas diferentemente dotadas, como, não raro, no campo do Supletivo, perderam grande parte de sua agilidade para aprender em função de objetivos mediatos, graças à idade e ao desuso de suas capacidades. Por outro lado, seria incompatível com a realidade sócio-cultural desprezar o potencial humano, exigindo que cada um acompanhasse a mesma trilha dos outros e numa mesma velocidade”. ( MEC/DSU,nº 4; 1973:16).

Praticamente o mesmo texto era utilizado em outro documento do MEC, mas para definir o CES: “Nesta escola nova, o processo de aprendizagem há de desenvolver-se por meio de métodos e técnicas que fogem substancialmente ao processo tradicional de ensino, com adoção do ritmo próprio do aluno e do seu padrão de velocidade, sem a preocupação e a exigência de que cada um acompanhe a mesma trilha e a mesma velocidade simultaneamente”.(Mafra;1979/80:14).

A finalidade do CES era o atendimento efetivo ao adolescente e adulto na “preparação de cursos e exames (grifo nosso) do Ensino Supletivo mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se refere a aptidões, interesses e necessidades”. (DSU;1974:05).

Neste tipo de Escola estariam sendo oferecidas todas as funções do Ensino Supletivo - Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação Profissional - , via curso e/ou exames, porém destinada ao atendimento individual e ao ensino por objetivos. Não deveria descuidar-se, além do plano pedagógico, do enfoque social ligado às características psicológicas da sua população alvo. A realização como pessoa humana estaria pressuposta, pois via estudo, ela poderia tornar-se mais participativa no processo de desenvolvimento, no qual já estava inserida, porém “com dificuldades e desperdícios por falta de melhor conhecimento e habilidade de desempenho na força de trabalho”.(Mafra;1979/80:13).

Seriam utilizados currículos circunstanciais e cíclicos, visando exclusivamente o início ou prosseguimento de estudos através de planos individuais de atendimento. “Cada curso ou cada exame terá uma estrutura de funcionamento em razão de objetivos (...), alunos e professores do CES terão suas ações estribadas em quatro aspectos fundamentais: planejar, executar, verificar, replanejar, num completo ciclo permanente na busca de alcançar os objetivos prefixados nos planos individuais de atendimento ao aluno”. (Mafra;1979/80:13).

A metodologia a ser empregada nos CES seria o ensino através de módulos. Apontava também para a utilização de outras técnicas de ensino, como: “estudo dirigido, orientação individual e em grupo, rádio e T.V., correspondência, instrução programada (máquina ou texto), séries metódicas, multimeios”. (DSU;1974:09).

Como a técnica básica a ser utilizada no CES fosse a do Módulo de Ensino, embora ressaltasse que este não seria o texto exclusivo a ser utilizado; em vista da grande diversificação de tipos e técnicas de elaboração de módulos de ensino, sendo necessária a preparação do tecnólogo especializado em módulos, posto que “a construção de módulos não é tarefa fácil” (Mafra;1979/80:17), o MEC resolveu estudar, testar e validar um tipo de módulo que se prestasse à Educação Geral e Formação Especial para uso no CES. A opção recaiu no material básico do Projeto Logus II <sup>29</sup>.

Num momento seguinte, a partir da mesma lógica, o MEC buscou um padrão nacional. Tomando como base os programas dos Exames Supletivos de todas as Unidades Federadas, criou o PLIDESU - Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo, em regime de co-edição MEC/FENAME <sup>30</sup>/EDITORAS.

Dessa forma o CES utilizava-se desse material e as equipes dos CES deveriam preparar material de reforço necessário à aprendizagem e módulos complementares correspondentes à regionalização.

---

<sup>29</sup>O Projeto Logus II foi um processo de ensino que habilitava, à distância, com utilização de módulos de ensino, em todo Brasil, professores leigos que estivessem no exercício do magistério de 1º grau regular das séries iniciais. O Projeto era executado pelo MEC em convênio com o CETEB ( Centro de Estudos Tecnológicos de Brasília ) e Secretarias de Educação.

<sup>30</sup>FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

Para o MEC, o material didático do PLIDESU permitia ao adulto aprender com eficiência, pois aliava os conhecimentos e habilidades possuídas ao que precisava saber para atingir determinada terminalidade previamente proposta. O material foi destinado à clientela do Ensino Supletivo, em todas as suas funções e para qualquer grau de ensino. Os módulos do PLIDESU foram distribuídos ou vendidos nos CES, livrarias e bancas de jornais, podendo ser utilizados por quem procurasse os CES ou por aqueles que pretendessem prestar exames supletivos, estudando sozinhos.

O ensino modular consiste na combinação entre uma determinada forma de apresentação do assunto que se pretende transmitir e uma teoria de aplicação que parte de uma análise formada por psicólogos que afirmam “que os estudantes aprendem em ritmos diferentes e que a grande maioria deles pode tornar-se competente em quase tudo, desde que lhe seja proporcionado tempo suficiente”. (Nagel e Richman; 1974:02).

Essa teoria acabou sendo identificada por Ensino para Competência *Competency-Based Instruction - CBI*, que se baseia num programa de instruções cuja “essência significa um programa flexível e individualizado que liberta ambos, professor e alunos, a fim de que possam trabalhar no seu ritmo próprio, sem receio de fracasso”. (Nagel e Richman;1974:02).

“Ensino para Competência baseia-se neste princípio psicológico e organiza o programa de tal maneira que a aquisição (resultado da aprendizagem) é mantida constante, enquanto o tempo (duração da aprendizagem) varia”.(Nagel e Richman;1974:03/04).

Para estudar no seu ritmo próprio é necessário organizar uma série de materiais e atividades de ensino que possam ser concluídos com o mínimo auxílio externo. O material e a atividade de ensino a serem utilizados na aprendizagem de um determinado assunto forma o módulo. “Um módulo é uma unidade de estudo autônoma e completa em si mesma que apresenta as seguintes partes:

- 1- formulação clara e precisa dos objetivos de ensino;
- 2- pré-requisitos (‘prontidão’, conhecimentos e habilidades);
- 3- pré-avaliação;
- 4- atividades de ensino;
- 5- pós-avaliação;
- 6- atividades para sanar deficiências”.(Nagel e Richman;1974:61).

Dentre as atividades de ensino, neste Programa de Ensino para Competência, recorre-se a recursos variados e meios audiovisuais, porém são empregados após a pré-avaliação diagnóstica e antes da pós-avaliação, que é final. Caso o aluno seja aprovado na pré-avaliação, ele fica liberado daquele módulo e segue para o próximo.

A pós-avaliação tem a finalidade de demonstrar se o aluno atingiu os objetivos propostos no início do módulo. Se o aluno fracassar neste passo lhes serão indicadas outras atividades de ensino até ser aprovado na pós-avaliação.

No Ensino para Competência, o aluno deve saber exatamente o que se quer que ele aprenda, este é o critério, e a aprendizagem ocorre de acordo com o ritmo de cada um, por isso individualizado.

A função do professor será mais para um conselheiro, supervisor ou orientador de aprendizagem, que ocupa seu tempo ajudando seus alunos a planejar, a resolver seus problemas e a avaliar seu desempenho.

“Assim, os MÓDULOS DE ENSINO, instrumentos básicos utilizados pelos CES e elaborados segundo os princípios da instrução personalizada, permitem a auto-aprendizagem segundo o ritmo de quem estuda. Os conteúdos que deles constam, baseados no PLIDESU nacional, abordados por objetivos de realização, propostos de forma clara e voltados para a atualidade, permitem que o adulto aprenda com eficiência, aliando os conhecimentos e habilidades que já possui ao que precisa saber para o atingimento de determinada terminalidade previamente proposta. A auto-avaliação se realiza ao longo do processo, antes, durante e após o estudo de cada módulo. Um conjunto de módulos vencidos significa um crédito alcançado ou um nível de aprendizagem atingido. Quem for estudar através de módulos do PLIDESU, ainda tem à disposição nos CES: plano de estudo elaborado em função do resultado da aplicação de um pré-teste de verificação do estágio de conhecimento e, orientadores da aprendizagem, especialmente preparados para esclarecer dúvidas, indicar materiais suplementares para reforçamento do estudo, aplicar avaliações e indicar tendências ou resultados”. (Mafra;1979/80:18).

O processo ensino-aprendizagem efetivar-se-á através do ensino direto, semi-indireto e, preferencialmente pelo ensino indireto, pela via de teleeducação com utilização dos meios de comunicação de massa. O processo desenvolver-se-á primordialmente na auto-instrução, por meio de instrumentos próprios, onde o aluno assume a responsabilidade de estudar sozinho, em grupo, com ou sem orientação do professor.

A ênfase na auto-instrução parece-nos que se baseava num referencial até então comum, pois o Estado há muito oferecia apenas exames e ausentava-se da preparação ou oferta de estudos para essa clientela.

Analisando a mudança de postura do Estado dentro daquele momento histórico, o que se pode deduzir é que passava do autodidatismo para a auto-instrução. A diferença é sutil, porém existe. No autodidatismo, o aluno se vale dos próprios recursos quer didáticos, quer das fontes de aprendizagem. Na auto-instrução, os recursos didáticos e as fontes de aprendizagem são produzidos e escolhidos institucionalmente. Se por um lado, isso pode significar alguma forma de controle, por outro lado é uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento.

## **A IMPLANTAÇÃO**

Foram implantados em 1973, 10 CES, um em cada uma das seguintes capitais: Manaus, Teresina, Natal, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracaju, Florianópolis, Porto Alegre e Goiana. Para o ano seguinte, 1974, deveriam ser implantados CES em: Belém, São Luís, Fortaleza, Salvador, Vitória, Niterói, Curitiba, Belo Horizonte, Cuiabá, Brasília, Rio Branco, Porto Velho, Boa Vista, Macapá, São Paulo e Guanabara<sup>31</sup>.(MEC/DSU;1974:09).

No início dos anos 80, o sistema CES possuía 40 Unidades em funcionamento em todo país, atendendo a cerca de 25.000 inscritos.

Concebida a forma, a proposta foi testada pelo MEC, cujos resultados obtidos promoveram um reajuste no planejamento. O primeiro CES testado foi o de Natal - RN, seguido do de Goiânia - GO.

O sistema de implantação se dava recebendo assistência do Governo Federal na fase de estruturação em relação à assistência técnica, cooperação técnica entre os Estados, financiamento das despesas iniciais de instalação e de aquisição do equipamento básico, fornecendo ou financiando a compra de materiais instrucionais ( Módulos do PLIDESU, audiovisuais e livros para estudos complementares), e preparando os recursos humanos.

Após esta etapa inicial, os CES ficavam sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, que tinham o compromisso de fornecer informações cujo objetivo era o aprimoramento do sistema, para que o MEC repassasse a outras Secretarias de Educação. O Ministério colocava-se para o acompanhamento do desenvolvimento do sistema CES, considerando imprescindível a informação sobre os CES instalados, as mudanças, as inovações, os materiais utilizados, a validade dos materiais instrucionais ( fornecidos e construídos pela equipe do próprio CES), as necessidades de mudanças de procedimentos, os erros e os acertos.

Deixava entretanto para os respectivos Conselhos Estaduais a decisão para que a iniciativa privada pudesse integrar-se ao sistema CES.

## **CRÍTICA E AUTO-CRÍTICA**

Alguns pesquisadores que elaboraram análises sobre os CES, apontaram as críticas: para o CES de Natal , RN, “um índice de ociosidade de 76,6% da sua capacidade operacional” (Leal;1982). Enquanto a pesquisa desenvolvida por Marti (1979), sobre o CES da Asa Sul em Brasília, concluía que “o ensino personalizado com utilização dos módulos, apesar de todas as vantagens que oferece - pois atende interesses, preferências e aptidões específicas de cada estudante - fecha-o em seu universo, não propiciando a integração e a troca de experiências”. (citado por Haddad;1991:193/194).

---

<sup>31</sup>Em 01/07/74, o Estado da Guanabara é incorporado ao Estado do Rio de Janeiro.

Dez anos após serem implantados, o MEC/SEPS (1983), fazia sua avaliação sobre os CES, apontando significativas reflexões, que passamos a transcrevê-las:

“Reconstituindo, no entanto, a sua trajetória, pode-se evidenciar a ocorrência de um processo de esvaziamento de suas funções, condicionado por fatores diversos, tais como:

- Limitada e parcial fundamentação teórica sobre a educação de adultos, dificultando a compreensão do ‘para que’, do ‘como’ e do ‘onde’ trabalhar com essa clientela. A despreocupação com os processos intelectivos pelos quais os indivíduos desenvolvem a percepção e a compreensão de que o ato de ‘educar-se’ não se separa das realidades da vida e do trabalho, resultou na adoção de ‘módulos instrucionais’ fechados e de pouca significação para aqueles que procuram o CES.

- Forte tendência à formalização das ações educativas, tendo as suas origens ora na cristalização das estruturas organizacional e funcional, ora no modo da inovação, pelas implicações que desta poderiam resultar, alimentando a acomodação. (...)

- Pouca ênfase dada ao acompanhamento e à avaliação da atuação do CES, em tempo hábil, para a correção dos desvios detectados, bem como à oferta de apoio técnico necessário à implementação e/ou implantação de processos avaliativos.

- O despreparo dos recursos humanos, a falta de continuidade na reciclagem e atualização desses recursos e o alto índice de flutuação de pessoal foram fatores a mais na alimentação da acomodação, quando a prática exigia comprometimento e compreensão de realidades complexas e um processo de revitalização constante...

- Supervalorização da função Suplência em detrimento de outras funções, em especial a de Suprimento...”

Alertava para a necessidade de esforço permanente por parte dos agentes dos CES de uma reflexão crítica das atividades desenvolvidas. “Trata-se, pois de instrumental para desencadear um processo de reflexão crítica sobre a realidade - CES, como ponto de partida para a otimização das ações desenvolvidas e geração de outras, todas emergentes do contexto sócio-econômico, político e cultural”.

O documento “Revitalização dos CES” (1983:19), recomendava como resposta às deficiências detectadas:

- diversificação das atividades; e,

- envolvimento das comunidades no planejamento e no desenvolvimento dos programas.

“Os CES vêm atendendo, ao longo dos últimos nove anos, a adolescentes e adultos que na idade própria não conseguiram escolarização regular em nível de 1º e 2º

graus, mediante a realização de cursos de Suplência, predominantemente. Contudo, as demandas sociais pela ampliação das oportunidades educativas levantam a necessidade de que sejam dinamizadas experiências educacionais e culturais em modalidades diferenciadas.

Impõe-se a busca de soluções que explorem todos os meios e recursos (físicos, humanos, ambientais, financeiros, institucionais e tecnológicos), cuja disponibilidade seja mobilizável para enriquecer o processo educativo.

Os CES devem apresentar-se como instrumento útil de educação permanente pelo constante diálogo com as comunidades nas quais atuam, cooperando para a solução de problemas que elas por si não conseguem solucionar”.

O CES “Prof. Severino Uchoa”, de Aracaju - SE, passa por um processo de avaliação e reorganização, anuindo às recomendações de “revitalização”.

O diagnóstico realizado naquele CES objetivou prioritariamente “o atendimento real à clientela, aferido pela permanência do aluno no processo e a conseqüente entrega do certificado de conclusão”; ação que possibilitou a inversão da tendência de esvaziamento dos CES.

Nessa reorganização realizada por educadores paulistas foram confirmadas deficiências já apontadas por outras análises, como:

- formalização das atividades;
- textos com conteúdos mínimos;
- o aluno que não é levado a redigir;
- falta de contato do aluno com o monitor.

A reorganização, realizada pelos professores e técnicos daquele CES, baseou-se nos seguintes procedimentos:

- acompanhamento sistemático dos alunos que não podiam freqüentar regularmente, com intervalos regulares;
- reunião sistemática de grupos de alunos em sessões de orientação;
- instituição de classes de permanência para os alunos de 1ª a 4ª série;
- possibilidade de convênios do Centro com empresas;
- avaliação da alfabetização “real” da clientela, pois numerosos alunos desistiam dos estudos no CES, porque não conseguiam compreender o que liam nos fascículos recebidos.

As providências adotadas foram consideradas suficientes para melhorar os índices de permanência e de conclusões do curso.

## **OS ANTAGONISMOS EM SÃO PAULO**

O Projeto começa a ser implementado no Estado de São Paulo em 1976, ano em que se estabeleceu um convênio entre o Departamento de Ensino Supletivo - DSU - do Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria do Estado de Educação - S.E., tendo o Secretário da Educação submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação - CEE, o Plano Complementar de Aplicação da Quota Estadual do Salário-Educação para o Projeto Operação Escola - Centro de Ensino Supletivo. Em 29/12/76, era aprovado o proposto, ficando, contudo, o detalhamento da aplicação para ser apreciado pelo CEE, após aprovação do Regimento Escolar e Plano de Curso. ( Parecer CEE 1070/76).

Por essa época, começou-se a elaboração da documentação que resultaria no primeiro CES paulista, tendo uma equipe de professores participado em Brasília de treinamento oferecido pelo MEC às diversas Unidades Federadas que pretendessem implantar o CES.

Em 1977, eram aprovados o Regimento Escolar e o Plano de Curso do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES - “Dona Clara Mantelli”, cujo início do atendimento aos alunos deu-se apenas em 1981.

Após análises da metodologia, das técnicas de ensino, das condições de funcionamento, o Conselho Estadual de Educação entendeu tratar-se de uma “experiência pedagógica”, fixando o prazo de 02 anos, a partir da data de funcionamento dos cursos e, dispôs que seriam encaminhados ao CEE, relatórios minuciosos sobre os resultados obtidos, obrigando-se o estabelecimento a adequar os respectivos Plano e Regimento conforme as orientações emanadas do Colegiado.

Em outubro de 1979, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, após selecionar e convocar o pessoal técnico e administrativo necessário ao funcionamento do CEES, promoveu seu treinamento em trabalhos, com duração de um mês, complementando, em seguida, com estágios em Centros congêneres em Natal, Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Niterói.

Foram abertas as inscrições no CEES “Clara Mantelli” em abril de 1981 para o curso de Suplência , em nível de 1º grau, para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau.

O período transcorrido entre o ato de criação e o início das atividades deveu-se à otimização da infra-estrutura. São Paulo optou pela elaboração de seu próprio material, recusando o material elaborado pelo PLIDESU, contando para isso com verbas do MEC para a realização do material auto-instrucional. Houve atraso em relação à edição do material didático, bem como o prédio cedido pela S.E., apresentava-se em mau estado de conservação, sofrendo inundação por ocasião das chuvas. O CEES “Dona Clara Mantelli”

localiza-se na zona leste da capital paulista e é mantido exclusivamente pela Secretaria de Estado da Educação.

Segundo entrevista concedida pelo Prof. João Cardoso Palma Filho a Souza<sup>32</sup> (1993), São Paulo não aceitou o material fornecido pelo PLIDESU. Optou-se pela elaboração de material próprio, porém teve como livro base a técnica analisada por Nagel e Richman, norteando-se pela concepção do ensino à distância. O Prof. Palma foi também responsável pela elaboração dos módulos de Ciências e Programas de Saúde.

Em entrevista concedida para incrementação das informações desse trabalho, o Prof. Diogo Águila Martins<sup>33</sup>, justificou a recusa de São Paulo ao material instrucional, elaborado pelo MEC, pelo fato daquele material apresentar-se claramente apoiado na metodologia da instrução programada. Segundo ele, os educadores envolvidos com o Projeto CES em São Paulo recusavam-se a nortear a proposta em bases fechadas, pretendiam uma educação reflexiva, conscientizadora, não automatizada e nem mnemônica.

“O ensino seria desenvolvido através de ‘módulos’. Cada módulo compreenderia um fascículo abrangendo os textos a serem estudados pela clientela. As matérias envolveriam um número variável de módulos. A atividade nos Centros de Estudos não ficaria restrita ao fornecimento do material didático ou à realização dos exames supletivos: haveria permanente esforço de orientação e de avaliação do nível de adiantamento dos clientes. O tempo dedicado ao estudo de cada um dos módulos, o ritmo de frequência aos centros, a duração total dos trabalhos nos cursos e suas respectivas cargas horárias seriam variáveis, dependendo, sobretudo das características individuais da clientela”. (Parecer CEE n° 084/85).

Em 1982, sob a coordenação da CENP foi encaminhada ao CEE uma avaliação dos trabalhos realizados no CEES “Dona Clara Mantelli”, em relação ao seu primeiro ano de funcionamento. Após um ano, em 1983, o CEE baixa o Processo em diligência, apresentando os seguintes questionamentos:

“a) - A metodologia empregada no CEES ‘Dona Clara Mantelli’ está sendo desenvolvida como foi preconizada na política do ensino supletivo (terceira idéia força) e posteriormente com as orientações emanadas dos órgãos superiores?

b) - Sendo a resposta positiva, como tem sido transferida essa metodologia para os cursos de Suplência de 1º grau que são supervisionados e orientados também pelo Serviço de Ensino Supletivo da CENP?

---

<sup>32</sup>A entrevista fez parte da elaboração do trabalho de Dissertação de Mestrado de Suzani Cassiani de Souza, apresentado na Fac. Educação da UNICAMP em 1995, sob o título: “Supletivo Individualizado: Possibilidades, Equívocos e Limites no Ensino de Ciências”. A Prof<sup>a</sup> Souza fez parte do Corpo Docente do CEES/UNICAMP de 1987 até o início de 1996, tendo baseado sua Dissertação em sua experiência como Orientadora de Aprendizagem de Ciências e Biologia naquele CEES.

<sup>33</sup>Prof. Diogo Águila Martins foi Diretor do SES/CENP em vários períodos e de 1984 a 1993 foi o Assistente Técnico do Ensino Supletivo da DRE-Campinas. Entrevista concedida à autora em 15/07/1996.

c) - Qual o custo-benefício por 'cliente' do CEES 'Dona Clara Mantelli' ? Quantos se matricularam e quantos receberam certificados de conclusão de curso?

(...) Por outro lado, pelo Parecer CEE 158/77, o prazo dessa experiência pedagógica já terminou em maio de 1983 e não houve uma proposta da Secretaria de Estado da Educação no sentido de prosseguimento ou não da experiência". ( Processo CEE nº 2079/82).

Retornou o processo ao Conselho Estadual de Educação em julho de 1984.

A CENP considerava o questionamento sobre a decisão de prosseguimento da experiência ou não pela Secretaria de Estado da Educação, como já tendo sido manifesta, uma vez que anterior ao prazo de término dos dois anos, duas Deliberações CEE de nº 19/82 e 23/83, contemplavam no texto legal a autorização de funcionamento de Centros.

**“art. 35 - A Secretaria de Estado da Educação manterá Centros Estaduais de Educação Supletiva, com estrutura e duração flexíveis, baseadas na metodologia do ensino individualizado, com monitoria, com regimento e planos de curso aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.**

**Parágrafo único - As Prefeituras poderão manter Centros Municipais de Educação Supletiva, em convênio com o Poder Público Estadual.**

**Art. 36 - O órgão técnico especializado, de que trata o artigo 25 <sup>34</sup>, se encarregará da instalação e funcionamento do Banco de Questões, das Comissões Permanentes de Avaliação, bem como das providências necessárias à operacionalização dos Centros de Educação Supletiva a serem mantidos pelos Poderes Públicos Estadual e Municipal”. (Deliberação CEE nº 19/82)**

Essa Deliberação nem bem chegou a entrar em vigor e outra já era aprovada, a 23/83 que está em vigência até hoje. A nova Deliberação, com pequenas alterações, manteve os dispositivos concernentes aos Centros de Educação Supletiva.

**“Art. 32 - A Secretaria de Estado de Educação poderá manter, direta ou mediante convênios, Centros Estaduais de Educação Supletiva, com estrutura e duração flexíveis, com metodologia própria, sendo seu regimento e planos de curso aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.**

**Parágrafo 1º - As Prefeituras Municipais, bem como as entidades criadas por leis específicas, poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público Estadual, nos termos do ‘caput’ deste artigo,**

---

<sup>34</sup> “Art. 25 - A Secretaria de Estado da Educação manterá um Banco de Questões, sob a responsabilidade do órgão técnico especializado, com o fim de construir, armazenar, interpretar, avaliar e tratar cientificamente itens e questões que subsidiarão a elaboração de provas a serem aplicadas à clientela do ensino supletivo, em geral, a partir dos objetivos propostos pelos Centros Estaduais de Educação Supletiva”. (Deliberação CEE 19/82).

sendo seu regimento e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

**Parágrafo 2º - As entidades criadas por leis específicas para a Formação Profissional poderão organizar planos de cursos de Qualificação Profissional, Aprendizagem e Suprimento, baseados na metodologia do ensino individualizado, com monitoria, nos termos de seu Regimento Escolar e Planos de Cursos".** (Deliberação CEE nº 23/83).

A CENP salientava que já não prevaleciam aquelas exigências instituídas pela legislação então revogada: **"O Conselho Estadual de Educação poderá autorizar, à vista de planos devidamente fundamentados, experiências pedagógicas relativas ao Ensino Supletivo, com regimes diversos dos fixados nessa Deliberação".** (Deliberação CEE nº 14/73).

Em relação aos demais questionamentos, a Equipe Técnica do Ensino Supletivo da CENP, apresentou os resultados do trabalho realizado no CEES "Dona Clara Mantelli", com reflexões significativas, no entender do próprio Relator do Parecer CEE 84/85, Consº Celso de Rui Beisiegel:

"Indicavam que o Centro foi objeto de expressiva procura de adolescentes e adultos procedentes das mais diversas regiões da cidade e exercendo ocupações 'do setor terciário', em geral de atendimento ao público, muitas das quais não oferecem possibilidades de freqüência a cursos regulares', tais como '...motoristas, atendentes de enfermagem, telefonistas, policiais militares, que, pela própria natureza da ocupação que exercem, trabalham em período noturno e/ou por turnos. Trata-se de população de baixa renda, excluída da escolaridade regular em intervalos de tempo que variam entre menos de um ano e mais de 20 anos".

Entretanto, a CENP argumentava sobre a questão levantada pelo CEE, que considerava o Centro como altamente oneroso ao erário público por custo de produto acabado, considerando-se os concluintes, afirmando que embora fosse um argumento forte, não poderia ser considerado como decisivo, pois o quadro poderia ser alterado com a continuidade dos trabalhos nos próximos anos.

A Equipe Técnica do Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação assinalava os seguintes dados apresentados nos Relatórios do CEES de maio de 1981 até fevereiro de 1984: "foram matriculados 4.172 clientes", (...) com o seguinte quadro de concluintes: "1981 - zero; 1982 - 44; 1983 - 107 e 1984 - 39, num total geral de 190 concluintes. Portanto, do total de matriculados desde o início de funcionamento - 4.172, somente 190 concluíram o curso. Somente 4,05% concluíram o curso". (Parecer CEE nº 84/85).

A Assistência Técnica do Ensino Supletivo do CEE assim se pronunciou: "As avaliações de rendimento da experiência pedagógica iniciada nos CEES "Dona Clara Mantelli" continuam sendo incompletas e inconclusivas. (...) o projeto de avaliação é de

interesse para o sistema de ensino, sobretudo pela perspectiva de instalação de novos Centros de Educação Supletiva no Estado de São Paulo...”. (Parecer CEE nº 84/85).

A Equipe Técnica do Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação também fazia alusão às apreciações “polêmicas” e “contraditórias” que os CES eram objeto desde a sua instituição no país. Transcrevia na Informação do Processo CEE 2079/82, as impressões expostas no livro “A Problemática dos Cursos de Suplência no Estado de São Paulo”<sup>35</sup>, pelos Professores Walnir Chagas<sup>36</sup> e Raymundo Nonato da Silva.

Walnir Chagas afirmava ver “... com certa desconfiança, o chamado ensino ‘individualizado’ ou ‘personalizado’ que se pratica sob designações, eventualmente em moda, como ‘pacotes’ ou ‘módulos’, sem esquecer a tragédia do ‘ensino programado’. Trata-se de uma reedição, com enfeites ou disfarces, da velha pedagogia formalista (agora talvez mecânico-formalista) que, substancialmente, não tem nada de novo. Troquem-se os módulos ou pacotes e até os ‘programas’ pelos antigos ‘pontos’ ou pelas antigas ‘unidades didáticas’ e ver-se-á que, em essência, nada mudou. Tudo é igual para todos em conteúdo, em método e até ritmo, sem um real atendimento ao aluno individualmente considerado”.

Nonato da Silva observava “... se o sistema de ensino tivesse aderido totalmente à doutrina pregada pelo DSU, sobretudo naquilo que foi preconizado para os Centros de Estudos Supletivos, a situação seria totalmente diferente. Entretanto, os próprios Centros de Estudos Supletivos foram desvirtuados, foram concebidos e tidos posteriormente como fontes de empreguismo, de colocação de pessoas, o que veio perturbar a ordem das coisas”.(Processo CEE nº2079/82, Informação ETES nº177/84, fls. 204).

Outra análise apresentada na citada Informação foi a transcrição das observações do jornalista da “Folha de São Paulo”, José Duarte Bantim, publicada em 09/04/84 (Informação ETES nº177/84):

“O Centro Estadual de Ensino Supletivo ‘Dona Clara Mantelli’ funciona desde maio de 1981 e até fevereiro do corrente ano já tinha feito cerca de cinco mil matrículas. Atualmente atende a cerca de dois mil alunos.

Eis aí a primeira questão: a suposta auto-instrução em massa. Aqueles que defendem essa modalidade de ensino argumentam que, com as mesmas instalações e com tão pouco professores, uma escola comum jamais poderia atender a tal número de alunos (o Centro possui o equivalente a 14 salas de aula). A dúvida está no termo empregado. ‘Atender’, no caso, significa que dois mil alunos matriculados no Centro podem ser ‘atendidos’ durante 15 minutos, duas a três vezes por semana, por um professor (monitor)

---

<sup>35</sup>Livro de autoria da Profª Lourdes Praxedes, Assistente Técnico do Ensino Supletivo do CEE, resultado do Trabalho Final do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da USP, tendo por orientador o Prof. Celso de Rui Beisiegel, membro do CEE e relator do Parecer CEE 84/85.

<sup>36</sup>O Prof. Walnir Chagas foi o relator do Parecer CFE 699/72 que definia a doutrina e a filosofia do Ensino Supletivo no espírito da Lei 5692/71.

cuja função única, é bom frisar, é sanar as dúvidas que o aluno encontrou ao estudar em casa utilizando-se de ‘módulos’ (apostilas) com os quais foi presenteado ao fazer a sua matrícula.

É irrefutável o caráter precário desse atendimento sob o ponto de vista pedagógico. O argumento em defesa do CEES é o de que permite que cada aluno mantenha seu próprio ritmo de estudo de acordo com seu potencial. Isto é aparentemente interessante, mas na prática sofre grandes distorções.

Tive o cuidado de pedir a professores que ensinam há anos no ensino supletivo para que examinassem as apostilas (módulos) utilizados pelos alunos do ‘Clara Mantelli’. As respostas que obtive foram sempre as mesmas: o material é de bom nível, mas é praticamente impossível aprender sozinho, sem o auxílio permanente do professor, isto é, sem aula, a não ser que o aluno já tenha boa formação anterior. Em síntese, aprende quem já sabe. E os egressos do MOBREAL? Dizer que em casos de dúvidas, o aluno pode recorrer a um monitor, por 15 minutos, não resolve a questão, porque só quem já sabe é que tem dúvidas que podem ser esclarecidas em tão pouco tempo. Quem não sabe, precisa é de aula. Por essa razão, traçar um paralelo com a escola tradicional em defesa do CEES é absolutamente artificial porque essa atende de forma bem mais consistente, por pior que seja”.

Em 1983, o governo estadual eleito elaborou sua proposta de Educação de forma participativa, através de debates em comissões. A questão do Ensino Supletivo foi defendida e considerou-se importante ampliar os investimentos públicos nessa área, porém chegaram a pensar em concentrar esforços em um único caminho: ou mediante a criação de novos centros ou mediante a instalação de cursos de educação supletiva. Prevaleceu a aplicação de recursos para as duas formas

Entretanto, a “ala dos contrários ao CES”, manifestou-se elencando as seguintes críticas: “Tratar-se-ia, sob outras roupagens, da tão discutida e já rejeitada ‘instrução programada’; os textos incluiriam apenas conteúdos mínimos, pouco educativos para a clientela; os alunos não redigiam; não teriam contatos mais próximos e frequentes com os professores e colegas; os programas de História e Geografia seriam meramente fatuais, etc...”. (Informação ETES nº177/84).

Chama-se atenção para o fato das críticas elencadas pelos considerados “adversários dos CEES”, serem basicamente as mesmas apresentadas nas análises realizadas no CES de Aracaju, que sofreu a intervenção de educadores paulistas por ocasião de sua reorganização.

Emergente à crítica que aparece documentada, havia a contra-crítica que pudemos encontrá-la através das entrevistas com o Prof. João Cardoso Palma Filho e com o Prof. Diogo Águila Martins, que na época estavam atuando na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, ambos estando em alguns períodos respondendo quer

pelo Serviço do Ensino Supletivo, quer pela própria Coordenadoria, como foi o caso do Prof. Palma, durante a gestão 83/87.

Uma primeira conclusão que se chega é a respeito da cisão interna, dentro do próprio sistema estadual de ensino. Institucionalmente, fica claro que “os adversários” eram as Equipes Técnicas do Ensino Supletivo, a da CENP e a do CEE.

Ambos os entrevistados atribuem grande parte sobre a origem da crítica propagada em São Paulo como formulada por pessoas vinculadas à rede particular, embora encontre também respaldo na rede pública. “O Estado ocupando esse espaço, estaria dificultando a ação privada, principalmente de determinados grupos religiosos”. (Palma; 1993). “A composição do Conselho Estadual de Educação abrange um percentual significativo de representantes da rede privada, fato que pesa nas decisões educacionais públicas. Existiam os interesses dos ‘donos de cursinhos preparatórios para Exames Supletivos’, fato que por si só já é um absurdo. Durante muito tempo, São Paulo ocupou-se mais da 1ª a 4ª série para o adulto, não tinha muita experiência de 5ª a 8ª série, pois esse terreno estava nas mãos da rede particular. Mesmo dentro do sistema encontramos as resistências, porém quando se vai ver ou é desinformação ou é o vínculo que existe com a rede privada”. (Martins; 1996).

“Dentro da estrutura da Secretaria da Educação, você encontra duas Coordenadorias Administrativas - COGSP (Coordenadoria da Grande São Paulo) e CEI (Coordenadoria do Ensino do Interior) - uma Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, que é única para o Estado todo, assessora o Gabinete, é atividade meio; e ainda você tem o DRHU (Departamento de Recursos Humanos). A estrutura funcional e o campo de atuação desses serviços, às vezes, colidem. Então, você encontra a briga pelo poder. Dependendo da gestão, quem está com maior afinidade com o Governador ou com o Secretário da Educação, acaba ditando as normas. Quem deveria sempre ditar as normas, deveria ser a CENP, mas nem sempre é assim, daí tudo fica muito difícil. (...) Quando houve a reestruturação da SE, em 1975/76, a SE tinha em sua estrutura várias ilhas de Ensino Supletivo, várias ilhas com suas respectivas equipes. Quando da reforma, tudo passou para a CENP, exceto o Exame Supletivo, que continuou uma ilha própria, com seu feudo próprio. Se os exames tivessem passado para os CEES, com certeza teriam plenas condições de realizá-los no decorrer de todo um processo. Os CEES resolveriam o problema de exames de massa? Resolveriam e inclusive, ficaria menos oneroso para o sistema. Só que aí tiraria mercado de trabalho de um punhado de gente. Existem as vaidades e os interesses particulares”. (Martins; 1996).

Para Palma (1993) “- As críticas são ideológicas, elitistas, preconceituosas e ingênuas. Acreditam que possam passar para o adulto trabalhador, aquele que trabalha muitas horas ou em turnos, a mesma educação que se passa para a criança. O discurso é parcial e tendencioso. Sempre há pressão em cima dos CEES, mas e a qualidade do ensino em relação ao seriado, os CEES são piores? E a questão da repetência/evasão? Ninguém está preocupado com isso, mas em relação ao CEES dizem sempre que querem acabar”.

Em relação aos módulos e a instrução programada, Palma (1993) afirma "...os módulos tinham fundamentação bem 'skinneriana', esquema bem comportamentalista. São Paulo utilizou o livro de Nagel, para nortear a definição dos objetivos. Esta era a proposta pedagógica da época. Há na atual geração, esta que está nas faculdades hoje, o resultado dessa pedagogia: uma dificuldade imensa para abrir discussão, pois ela consagrou o culto à eficiência, à verdade absoluta. Mesmo a questão dos testes de múltipla-escolha, que induz a pessoa a que tudo tenha somente uma resposta. Isso precisa ser revisto. Entretanto, por ocasião da elaboração dos módulos em São Paulo, apesar da equipe ter tomado conhecimento da teoria do ensino para competência, os módulos acabaram resultando em um material bastante tradicional. O trabalho de redigir foi exaustivo e evidentemente, nada ficou muito uniforme. Na época, entretanto, tirassem os módulos, restariam os livros didáticos, que então eram piores, muito mais compartimentados que os módulos".

Ambos também defendem igualmente um pressuposto da filosofia CEES contida na proposta do MEC e que acabou não acontecendo em São Paulo. O fato de o CEES ser um espaço cultural, aberto mesmo nos fins de semana para programações como: cinema, teatro, etc... O Prof. Martins exemplifica que se fizesse uma pesquisa entre os alunos sobre o CEES estar aberto aos sábados e domingos, isto teria grande aceitação. Reforça ainda, dizendo que "se abrir para avaliação ou estudo de módulo, talvez não tivesse muita frequência, porém se fosse para um 'forró', com certeza a afluência seria grande". Tanto o Prof. Palma quanto o Prof. Diogo apontam a resistência do Diretor ou Professor do CEES para um trabalho aos fins-de-semana.

Nas conclusões finais do Parecer CEE nº 84/85, o relator Consº Celso de Rui Beisiegel apresentou as seguintes ponderações:

"...seguramente, a instituição do Ensino Supletivo de 1º e 2º graus constituiu-se em importante complemento do processo de democratização das oportunidades educacionais(...). Na verdade, esta educação voltada para as populações analfabetas sempre se apresentou como responsabilidade dos poderes públicos, mesmo quando foi desenvolvida mediante a colaboração com entidades privadas diversas(...) Em sua política de investimentos, porém, as iniciativas oficiais continuaram limitadas à manutenção daqueles estudos que no Ensino Supletivo correspondiam ao antigo ensino de nível primário. Daí a importância da inauguração dos Centros de Educação Supletiva nos primeiros anos da década de 70. Entre outras coisas é razoável percebê-los como a expressão do reconhecimento de um compromisso educacional do poder público. Sob este ponto de vista, os Centros representam um espaço a mais onde as populações de baixa renda podem encontrar oportunidades de acesso aos serviços educacionais. O reconhecimento deste significado positivo da criação dos Centros não implica, necessariamente, a aceitação das orientações que prevaleceram em sua organização. Como foi exposto nesta apreciação, as críticas ao regime de funcionamento dos Centros parecem consistentes e devem ser levadas em consideração pelas autoridades escolares responsáveis pelo ensino supletivo no Estado. (...) Entende-se, no entanto, que a avaliação do rendimento dos trabalhos desenvolvidos no CEES (Clara Mantelli) deve ser

continuada. A importância de uma avaliação mais consistente e que atente à natureza das críticas que vêm sendo feitas ao regime de trabalho do centro aumenta, consideravelmente, no momento em que o Governo do Estado projeta a criação de rede de estabelecimentos desse tipo”.

## **A CONCEPÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Posterior ao início das atividades do primeiro CEES paulista, houve a divulgação do documento “Para Conhecer um CES”, elaborado pela SE/CENP, em 1984.<sup>37</sup>

Chama-se atenção para o fato de existirem dois documentos similares, com a mesma denominação, porém produzidos por instâncias distintas, a federal e a estadual, o que pressupõe concepções diferenciadas.

O documento “Para Conhecer um CES” de São Paulo afirma que a criação do projeto CES tinha suas origens em estudos efetivados pelos técnicos do MEC e reforçava aquela idéia positivamente, pois a entendia “como uma alternativa de educação para o atendimento à clientela potencial do Ensino Supletivo”. (SE/CENP; 1984: 06). Segundo o Prof. Martins, “o Projeto foi coordenado pelo Prof. Leonardo, dirigente do Ensino Supletivo no MEC e Prof. Mafra, que tomaram conhecimento de um tipo de escola-aberta que existia no México, no Uruguai, na França, na Espanha e partiram para a criação de uma escola-aberta, escola-função para o Brasil”.

No bojo, a mesma concepção de educação e método tal qual à concepção federal, porém acresce àquele processo de escolarização não formal, “de uma certa flexibilidade, ajustabilidade, criatividade e abertura” (SE/CENP; 1984: 06), buscando na conjunção desses conceitos, as características específicas capazes de atender àqueles que procurassem escolarização. A concepção paulista parte do mesmo princípio, mas adquiriu uma postura menos ortodoxa. Ainda do Prof. Martins, “a proposta do MEC era descentralizar as ações e a metodologia mas centralizar o controle, porém por medo acabou fazendo um modelo ou um formato único para o Brasil inteiro, o que no seu entender é contraditório, já que cada região é uma, cada Estado é único, cada município, cada escola e cada aluno”.

A conclusão no final do documento afirma que “o CES não poderá reduzir-se a um elenco de fórmulas prontas para o atendimento de adolescentes e adultos. Ao contrário, ele deverá constituir-se num conjunto de soluções que levem em conta o adulto e o adolescente como seres situados num dado momento histórico e oferecer-lhes respostas imediatas e adequadas para as suas necessidades e dificuldades, além de ampliar suas possibilidades futuras. Para que, realmente, seja dado ao CES cumprir sua tarefa, é necessário que os recursos humanos que nele atuam questionem-se permanentemente a respeito de seu trabalho e procurem, constantemente, caminhos alternativos para os problemas a resolver”. (SE/CENP; 1984: 24/25)

---

<sup>37</sup>Naquele ano, estavam como coordenador da CENP, o Prof. João Cardoso Palma Filho; como Secretário da Educação, o Prof. Paulo Renato Costa Souza; e, como Governador do Estado, Prof. André Franco Montoro.

Entretanto, ressaltava que “qualquer mudança deve fundamentar-se em critérios adequados (...) para não se correr o risco de descaracterizar o processo que nele (CES) se desenvolve”. (SE/CENP; 1984: 25).

A argumentação levada em conta para justificar o CES, não diferia daquela apresentada pelo MEC. A análise partia dos dados do censo demográfico de 1980, sobre a existência de cerca de 43 milhões de brasileiros que não tinham concluído o 1<sup>o</sup> Grau. Nota -se que esses dados eram nacionais e não locais, assim como o censo de 1980 era posterior ao ano em que se estabeleceu o convênio MEC-DSU/SE-SP, levando-se a supor que a referência ao censo demográfico estava mais para uma figura de retórica.

No elenco das justificativas, considerava:

a) a ausência de recursos financeiros, escolas e professores para efetivar o atendimento imediato à clientela em potencial;

b) a dificuldade por parte dessa clientela em conciliar o trabalho, outros afazeres e mais a freqüência a uma escola formal, alertando que esses não poderiam “suportar um estudo acadêmico repleto de ‘coisas’ que já teriam aprendido na ‘escola da vida’”; (SE/CENP; 1984: 06).

c) a sobrecarga de jornadas - trabalho mais estudos;

d) a incompatibilidade do comparecimento regular à escola formal pelos viajantes, vendedores, motoristas, enfermeiros, militares, bombeiros, atletas e operários, que trabalham em revezamento de turnos.

Em relação aos questionamentos elencados, aquele que apresenta maior consistência é a referência aos trabalhadores cujo exercício se dá por revezamento de turnos, pois a freqüência a uma escola formal se torna impraticável.

Louva-se também a lembrança do fato de o aluno adulto geralmente possuir outros afazeres, além do trabalho e dos estudos.

Nesse sentido, o poder público acenava com uma possibilidade concreta e viável para alcançar àqueles que até então ficavam à margem do sistema formal de ensino ou entregues à própria “sorte” de se arriscar nos Exames Supletivos.

A CENP entendeu a escola (com) função de “prover o aluno de mecanismos de uma autodidaxia permanente, tornando-o seu próprio educador, levando-o à aprendizagem contínua de um estilo de vida adequado a uma sociedade em constante transformação”. (SE/CENP; 1984: 07). Quanto à educação permanente entendeu que “não se tratava apenas de prolongar a escolaridade, mas de permitir a aquisição de uma instrução fundamental mínima como ponto de partida. (SE/CENP; 1984: 07).

A aprendizagem permanente abria a possibilidade de constante diálogo entre escola e comunidade na qual a própria escola devia atuar. “Esse diálogo conduz à busca de soluções comuns para os problemas enfrentados e, em consequência disso, pessoas e grupos tornam-se capazes de assumir as próprias diferenças culturais. Além disso, é-lhes possível organizar e manifestar suas expressões políticas, e usufruir e promover intercâmbios diversos”. (SE/CENP; 1984: 7/8). Percebe-se claramente a influência do documento “Revitalização do CES” (MEC/SEPS:1983).

Os conceitos, já mencionados, quanto à flexibilidade, ajustabilidade, criatividade e abertura, ficam mais clarificados à medida que são entendidos sob o prisma de uma “escola” que surgia para ser construída.

Dentro de uma dada metodologia de funcionamento, adequada principalmente a determinadas categorias, a proposta que era feita não ignorava a sociedade de classes, mas antes apresentava um caminho para o segmento até então não considerado.

A concepção federal deu-se num determinado momento histórico, onde o fato mais relevante a ser apontado foi a mudança de postura do Estado quanto à oferta de estudos sistematizados àqueles que até então tinham como opção estudar por si próprio. O Estado até então, chancelava esse esforço individual, promovendo exames.

A conduta de relegar ao esforço individual a superação de contingências estruturais manteve-se com o Projeto CES e levando-se em conta a concepção metodológica pode-se afirmar que o indivíduo continuou sendo supervalorizado.

Não se pode abandonar os condicionantes históricos da década de 70, quando da criação do projeto pelo MEC, nem abandoná-los quando o projeto chega em São Paulo, embora tenha sido preservada sua essência, esta sofreu interferências dos antagonismos internos e externos, regionais e nacionais da década de 80.

Percebe-se que os educadores paulistas envolvidos no Projeto CES buscaram assegurar aos jovens e adultos uma instituição pública que dela não prescindiam; ocuparam-se, por outro lado, de realizá-la em condições de vir a se superar na própria forma concebida, mas se esqueceram de prever as condições para a superação bem como mantiveram os possíveis resultados condicionados a uma decisão externa e individual, muito distante das normas que regem a instituição pública.

Nesse sentido, no nosso entender, o projeto continuou vulnerável, passível de toda sorte de críticas, segundo a ótica custo/benefício tão arraigada no Estado. A contradição não emergiu, parece-nos, num primeiro momento, devido ao subsídio que o projeto recebia da esfera federal e devido à opção de difusão, via convênio com instituições públicas. Quer nos parecer que a correlação custo/benefício ficava diluída aos olhos do poder público estadual.

Por outro lado, chama-se a atenção para a execução do projeto via convênios com instituições públicas, que vem a representar uma vitória sob o prisma da dicotomia

público/privado, fato que deve ter causado melindres àquela facção acostumada a deter primazia naquele mercado.

Em outras palavras, sob o ponto de vista interno, a instituição CEES, de acordo com sua estrutura metodológica pode ser considerada uma instituição aberta, realizando-se de acordo com a conveniência da clientela; e, enquanto instituição externa, isto é, inserida no contexto de rede de ensino, sofre a inserção das normas do Estado. O Sistema estaria pronto para incorporar uma instituição aberta dentro de um Estado dogmático, burocrático, fechado em normas e regulamentos?

## **DO FEDERAL AO ESTADUAL E O FATO**

### **OS OBJETIVOS E OS CURSOS**

Em 1984, cinco escolas estaduais implantavam o ensino supletivo em seus estabelecimentos e o Conselho Estadual de Educação recebia 06 Regimentos Escolares de novos Centros de Educação Supletiva, a serem instalados nos seguintes municípios: Americana, Marília, Osasco ( que não se realizou), Ribeirão Preto, Registro e Santos.

Apresentamos a seguir por ordem cronológica, os CEES instalados no Interior, após o CEES “Dona Clara Mantelli”, em 12/05/81, na cidade de São Paulo. A proposta de estudo deste trabalho, conforme já definido, é o período de 1980 a 1994, que coincide com a expansão da rede CEES:

#### Quadro 2 -

Implantação de CEES com curso de Suplência de 1º Grau no interior de São Paulo.

<b>1985:</b> <i>Bauru</i> , em 22/07; <i>Registro</i> , em 12/08; <i>Americana</i> , em 19/08;
<b>1986:</b> <i>Marília I</i> , em 22/08; <i>Santos I</i> , em 20/10;
<b>1987:</b> <i>Santos II</i> , em 27/04; <i>Ribeirão Preto</i> , em 18/09; <i>Campinas I *</i> , em 08/10;
<b>1988:</b> <i>Sorocaba</i> , em 18/02; <i>Campinas II</i> , em 06/06;
<b>1989:</b> <i>Marília II</i> , em 26/04;
<b>1990:</b> <i>Bebedouro</i> , em 24/09;
<b>1991:</b> <i>Ribeirão Pires</i> , em 13/09;
<b>1992:</b> <i>Piracicaba</i> , em 29/06; <i>Taubaté</i> , em 14/09;
<b>1993:</b> <i>São Vicente</i> , em 17/05.

\* Criado como Núcleo Avançado de Centro de Educação Supletiva - NACES, em 08/10/87 e transformado em Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES, em 04/10/89.

Até 1993, foram implantados dezessete CEES na Rede Estadual de Ensino iniciando-se com a oferta da Suplência de 1º Grau. Desses, oito CEES implantaram posteriormente, a Suplência de 2º Grau, que se utilizam da mesma metodologia e estrutura de funcionamento, tendo como material didático básico, os livros e as fitas de vídeo do Telecurso 2º Grau da Fundação Roberto Marinho. São eles:

Quadro 3 -

Implantação de curso de Suplência de 2º Grau nos CEES.

1987 - Americana, em 13/01;
1988 - Marília I, em 01/02; Bauru, em 10/02; São Paulo, em 01/08; Registro, em 15/08;
1989 - Santos I, em 20/01;
1991 - Campinas I, em 25/03;
1994 - Santos II, em 03/08.

Seguindo a determinação da esfera federal, ficou para competência do Conselho Estadual de Educação a definição do Projeto em relação à difusão dos CEES bem como de suas extensões NACES - Núcleos Avançados de Centro de Educação Supletiva - , que optou pela viabilização através de convênios entre a SE e instituições públicas, basicamente Prefeituras Municipais .(Deliberação CEE 23/83, art. 32).

O entendimento feito sobre os NACES pautou-se pela não rigidez de normas e padrões de funcionamento e, embora devessem ser coordenados e supervisionados por um CEES, funcionariam como centros de educação comunitária, tendo sua autonomia preservada.

A única extensão de CEES implantada no Estado de São Paulo foi o NACES/UNICAMP - convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Estadual de Campinas, que funcionou subordinado administrativa e pedagogicamente ao CEES de Americana. Iniciou suas atividades em 07 de outubro de 1987 e em 04 de outubro de 1989 era transformado em CEES “Paulo Decourt”-UNICAMP. O NACES em São Paulo nada diferiu da estrutura e funcionamento de um CEES.

Para o MEC, os CES tinham por Objetivo Geral: “Atender à clientela não atingida pela escolarização regular”. (DSU;1974:06). Os objetivos específicos traduziam-se em:

“- permitir a adolescentes e adultos iniciar ou prosseguir estudos de acordo com suas possibilidades;

- proporcionar condições didáticas aos que não possam frequentar cursos regulares;

- acompanhar e avaliar a aprendizagem, de forma efetiva, através de um sistema de controle próprio.” (DSU;1974:06).

Poderão conceder grau de escolaridade, 1º e 2º graus, educação geral ou formação especial ou ministrar ensino a esses níveis sem conceder qualquer grau.

Ficava a cargo dos Conselhos Estaduais a aprovação mediante Regimento sobre a forma de funcionamento, a abrangência de ensino por cursos e/ou exames.

Em São Paulo, ficaram definidos seus objetivos de forma muito próxima à definição federal. “Atender, através de um processo próprio, dotado de metodologia, estrutura e funcionamento adequado, às necessidades de adolescentes e adultos que;

- não tenham seguido ou concluído, na época própria a escolarização regular;

- necessitam de qualificação ou atualização profissional;

- aos que desejam participar de atividades de enriquecimento cultural”.

(SE/CENP; 1984: 08).

Os CEES foram autorizados a oferecer cursos nas modalidades Suplência, Qualificação e/ou Habilitação Profissional e Suprimento. A modalidade Suplência era, e ainda é, indicada como a de maior interesse por parte da clientela e apesar da exigência social, já que a sociedade crescentemente necessita de indivíduos com escolaridade básica, a importância da função Suprimento foi colocada por ser expressão mais nítida da educação permanente.

Desde a definição do Ensino Supletivo pelo MEC, formou-se um consenso em relação à função Suplência, que definia sua existência como limitada, pois chegaria a época em que todos tivessem alcançado a escolaridade básica e fundamental e como ainda hoje é propagado, a partir de então, esta modalidade de ensino perderia sua finalidade.

“Teoricamente, quando o ensino regular efetivamente atender a todos os brasileiros que completarem 7 anos e no dia em que todos concluírem a escolarização de 1º e 2º graus pela via regular, a função Suplência do ensino supletivo desaparecerá. O mesmo acontecerá, teoricamente, com as funções de qualificação e aprendizagem. É só acontecer a profissionalização efetiva no 1º e 2º, pelo ensino regular. Restará ao supletivo a sua grande e mais importante função: o suprimento, que forçosamente estará circunscrito ao contexto de educação permanente, exclusivamente pela via não-formal de

ensino. É a constante atualização, o aperfeiçoamento, tanto no campo da educação, como, e principalmente, no campo da cultura. O supletivo voltar-se-á para as ciências e as artes, provocando a indissociabilidade do binômio educação e cultura como forma de o homem aprender, auto-realizar-se, participar da ascendência desenvolvimentista do país e melhor exercer a cidadania. (...). Um CES pode voltar-se para o desenvolvimento comunitário, pode conveniar com entidades públicas e privadas para o encaminhamento dos seus alunos, pode propiciar atividades ligadas ao artesanato, à preservação do folclore ou ao desenvolvimento das artes plásticas, à habilitação de profissionais a nível de 2º grau ou à profissionalização sem grau ou nível de escolaridade. Todos, através de ESTUDOS SUPLETIVOS, poderão ser clientes do CES, até os alunos do ensino regular”. (Mafra;1979/80:15).

Analisando-se , portanto, a orientação de difundir nos CEES a função Suprimento, percebe-se que havia uma forte intenção para que a instituição persistisse, mesmo após ter sido atingido o patamar da escolaridade para todos.

Seja como for, o documento produzido pela SE/CENP ressaltava que as funções do Ensino Supletivo deveriam atender basicamente a três aspectos, considerados como fundamentais na Educação de Jovens e Adultos: “a adequação didático-pedagógica, a flexibilidade normativa e a possibilidade de atendimento a uma clientela maior”.(SE/CENP; 1984: 09).

O CEES atenderia aos não-escolarizados, aos semi-escolarizados ( aqueles que não tivessem concluído o ensino de 1º e/ou 2º graus), aos que almejassem qualificação profissional, àqueles interessados em formação extra-escolar ou procurassem enriquecimento pessoal de cunho sócio-cultural. Diferentemente da proposta do MEC, que estabeleceu limites na oferta da modalidade Suplência, em São Paulo a oferta da modalidade Suplência abrangeu todo o 1º grau, da Alfabetização até o equivalente a 8ª série.

A organização do curso de Suplência de 1º grau que ocorreu em São Paulo, diferenciou-se da concepção do MEC, onde não foi previsto atendimento aos analfabetos. O aluno a ser atendido no CES, segundo o MEC, necessariamente precisaria já ter adquirido um certo nível de conhecimento quando certas habilidades, escrita e leitura, estivessem incorporadas. Essa prerrogativa torna-se evidente quando da sugestão para a recepção da clientela do CES, era, então, recomendada uma “entrevista com o candidato para verificar se ele poderia inscrever-se no CES ou se deveria ser encaminhado a outras programações supletivas”. (Mafra;1979/80:45).

A instrução personalizada através de Unidades de Estudo - U.E. - planejadas para facilitar a aprendizagem do aluno por si mesmo, foi entendida como voltada para o atendimento “das características, aptidões, disponibilidade de tempo, ritmo de aprendizagem, necessidades e interesses próprios, e experiências de cada aluno”. (SE/CENP; 1984: 10). Embora o documento não a colocasse como única, pois abria

espaço à utilização de outras técnicas pedagógicas, como estudo dirigido, orientação em grupo, etc.

Para a SE/CENP, o fundamental seria dar condições ao aluno para se tornar cada vez mais autônomo, preparando “o indivíduo para assumir a responsabilidade pela própria educação, oferecendo-lhe, também, a oportunidade de selecionar conteúdos mais úteis a sua formação e desenvolver habilidades necessárias ao convívio social”.(SE/CENP; 1984: 10).

Conforme depoimento do Prof. Palma, o trabalho de redigir as diversas Unidades de Estudo foi árduo e exigiu muito das diversas equipes, já que este implicou em adequação da linguagem, necessariamente requisitando clareza, além da preocupação do desenvolvimento do conteúdo norteado pela filosofia do Ensino à Distância.

O material elaborado para a segunda fase do primeiro grau (5ª a 8ª série), constituiu-se em:

- . 37 U.E.s de Língua Portuguesa;
- . 24 U.E.s de Matemática;
- . 17 U.E.s de Geografia;
- . 21 U.E.s de História;
- . 25 U.E.s de Ciências e Programas de Saúde;
- . 06 U.E.s de Ed. Moral e Cívica;
- . 07 U.E.s de Org. Social e Política do Brasil, perfazendo um total de 137 U.E.s.

Além das atividades de Educação Artística e quando fosse o caso, de acordo com a legislação em vigor, atividades de Educação Física. O mesmo total previsto de U.E.s, o aluno deve realizar em quantidade de avaliações , pois cada U.E. requer uma avaliação. Em relação ao conteúdo programático contemplado nas U.E.s, não existem diferenças entre o Ensino Regular e o Ensino Supletivo, ocorrendo nos CEES o cumprimento integral daquilo definido nos Programas Curriculares, já que o aluno precisa ser aprovado em todas as Unidades de Estudo para obter a certificação de grau de ensino.

Essas U.E.s foram editadas pela segunda vez em 1983 e basicamente são as mesmas, ainda hoje, utilizadas pelos CEES em São Paulo, exceção feita ao material de Língua Portuguesa, que foi totalmente renovado. O novo material de L.P. demorou quatro anos para ser rescrito. As causas do tempo despendido para a renovação do material foram: falta de recursos e questões com os direitos autorais. A SE/CENP responsável pela coordenação dos trabalhos também encontrou dificuldades na definição da equipe responsável pela redação das U.E.s, tendo num primeiro momento convocado professores de alguns Centros. A equipe formada no início dos trabalhos não permaneceu sempre a mesma, quer por dificuldades no deslocamento, já que o trabalho se desenvolvia em São Paulo, quer por inadequação. Por parte dos professores que tiveram de alguma forma participação nesta empreitada, ficou a justificativa de que nem sempre um professor de Português é competente redator de “livro” de Português.

Merece uma reflexão profunda o fato de o material utilizado nos CEES de São Paulo ainda ser o mesmo elaborado no período da implantação. Esse material vem sofrendo alteração por parte das diversas equipes ao longo de todo o período de existência dos CEES, que se traduz em mais de dez anos. Tempo este que abrange não só estudos diferenciados em termos didático-pedagógicos, como também alcança todo um processo de evolução científica, histórica, geográfica, enfim transformações da realidade em que se vive. O mundo não é o mesmo de há vinte ou dez anos atrás. Esse material vem sofrendo reiteradas vezes: acréscimos de textos, inversão na seqüência, atualização, supressão de informações obsoletas, conteúdos foram separados, outros foram unidos, entretanto, é o mesmo. Um mesmo retalhado, porém o mesmo. Apesar das solicitações das diversas equipes por reformulação do material instrucional, a SE continua utilizando-se de evasivas respostas sobre a eterna “falta de recursos”, ou ainda, como mais recentemente, “deu” liberdade para as equipes produzirem novo material. Entretanto, algumas equipes se perguntam sobre o papel a desempenhar dentro dos CEES: se atender ao aluno ou escrever material?

Essa indagação projeta dificuldades em termos de tempo para a execução de material didático, a exclusividade implícita na tarefa e a clareza que nem sempre um bom professor é necessariamente um bom escritor de material didático. Em contrapartida, a Secretaria de Estado da Educação estaria disposta a consentir com o aumento do corpo docente nos CEES, em nome da execução de novo material didático e por conseguinte, assumiria os gastos com impressão e reprodução ?

É preocupante a questão, desde a constatação da contraditória utilização de um único material para um pressuposto atendimento personalizado, já que a existência de diversificação iria ao encontro da filosofia de que cada um é único, até ao conceito negativo que os CEES acabam assumindo, perante uma avaliação pedagógica. Simples imaginar uma Escola que se utiliza de um mesmo livro didático por mais de 13 anos, qual seria o conceito pedagógico “conquistado”.

A inserção das atividades de Educação Artística e Educação Física na grade curricular do CEES, produz pensamentos divergentes por parte do professor e por parte do aluno. Em relação à Educação Física, surgem questões quanto à adequação de espaços nos CEES para uma prática de exercícios físicos; e, em relação ao item “dispensados” desta prática. De acordo com a legislação, ficam dispensados os maiores de 30 anos de idade; os que trabalham; as alunas com prole e aqueles que possuem problemas de saúde. Entretanto, os desempregados com idade inferior àquele limite, questionam o tempo a ser despendido na prática de exercícios físicos, quando consideram fundamental a utilização de todo e qualquer tempo à procura de emprego. Aqueles alunos alegam também a necessidade urgente de obtenção de certificado de conclusão como quesito a favor na almejada conquista de emprego.

Alguns alunos utilizam-se do argumento tempo mínimo para a obtenção de certificado de conclusão em relação às atividades de Educação Artística, apoiando-se na

questionável lógica de que os exames supletivos não apresentam este componente para a certificação de grau.

O Prof. Martins apoia um de seus contra-argumentos à crítica de a metodologia do CEES não desenvolver o aspecto afetivo, não levar ao social, pois enfoca a individualização, apontando que o social está presente nos conteúdos desenvolvidos pela Educação Física e Educação Artística, atividades previstas na grade curricular.

Os 17 CEES de São Paulo estão autorizados a promoverem cursos nas modalidades: Suplência, Suprimento e Qualificação Profissional. A modalidade Aprendizagem ficou restrita à oferta pelo SENAI e SENAC.

O curso de Suplência de 1º grau é organizado em Fases, da seguinte forma:

Fase I - Alfabetização;

Fase II - Consolidação da Alfabetização;

Fase III - Pré-Modular ou Reforço;

Fase IV - Modular (equivalente a 2ª parte do 1º grau).

As Fases I e II desenvolvem-se de forma convencional: sala de aula, formação de grupos de alunos sob a orientação de um único professor, com aulas diárias, respeitando-se o ritmo próprio de cada um.

Consideram-se as três primeiras fases como equivalentes à Suplência I, sendo que a Fase III trabalha com unidades de estudo ou pré-módulos, conforme terminologia usual.

Para a Suplência de 1º grau, o único pré-requisito exigido do aluno é idade, enquanto para a Suplência de 2º grau, a exigência envolve idade e conclusão do curso de 1º grau. Acompanhando a determinação legal, a idade mínima para a Suplência de 1º grau é 14 anos de idade e 19 anos de idade para a Suplência de 2º grau.

Devido ao fato de o pré-requisito ser idade e não escolaridade, no 1º grau o aluno é submetido a um Teste de Sondagem ao se inscrever no CEES. Os procedimentos iniciais realizados pelo aluno ao fazer inscrição são:

a- Orientação Geral: quando o aluno recebe explicação sobre o funcionamento, a metodologia e as normas do CEES;

b- Teste de Sondagem: que é classificatório, abrangendo conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática;

c- Matrícula.

Segundo dados do SES/CENP: 11 CEES oferecem o curso de Alfabetização e 14 oferecem o curso de Consolidação da Alfabetização. É comum a todos os CEES, total de 17, a oferta das Fases Pré-Modular e Modular, na modalidade Suplência de 1º grau. Somente 08 CEES oferecem a Suplência de 2º grau, também aos moldes do Ensino Modular.

Em 92,3% dos CEES pesquisados a resposta é afirmativa em relação à existência de Curso de Suprimento. Suprimento é uma modalidade do Ensino Supletivo, que conforme a legislação em vigor, significa cursos de reciclagem, atualização e aperfeiçoamento. O espírito da lei pressupõe a repetida volta à escola.

Nos CEES em que esses cursos acontecem, na maior parte das vezes, promovem formação em atividades práticas, de caráter manual, objetivando algum subsídio para uma ocupação de caráter informal no mercado de trabalho. Alguns cursos destinam-se ao enriquecimento de quesitos no *curriculum vitae* dos indivíduos, que recebem uma certa valorização no mercado de trabalho.

Em termos percentuais, os cursos de Suprimento ocorrem da seguinte forma nos diversos CEES:

Datilografia - 76,9%;

Inglês - 61,0%;

Corte e Costura - 38,4;

Informática, Pintura em Tecido - 23,0%;

Redação, Bordado, Eletricista Instalador - 15,3%;

Crochê, Bijuteria, Desenho Artístico, Reparador de Eletrodomésticos, Trabalhos Manuais, Sorvete Caseiro, Docinhos Parafinados - 7,6%.

Nenhum CEES possui curso de Qualificação Profissional, confirmando também nos CEES a não realização do preconizado na L.F. 5692/71, tal qual genericamente ocorreu no Ensino Regular. Assim como também os cursos de Suprimento estão longe de preconizarem a Educação Permanente. Questiona-se a validade de oferta de certos cursos, tidos como de Suprimento, nos CEES, basicamente aqueles que via de regra adquirem um caráter diletante, muito a gosto de segmentos sociais ociosos.

Percebe-se um grande hiato entre o currículo desenvolvido nos CEES e a necessidade emergente do mercado de trabalho. Existe uma total ausência de estudos por parte da Secretaria de Estado da Educação em relação ao conteúdo desenvolvido pelas escolas e a realidade tal qual se apresenta; seria fundamental um plano de estudos que conciliasse Educação escolarizada com as necessidades do mercado de trabalho a médio e longo prazo, quando estariam implícitos estudos sobre os setores de economia de

mercado, para que os conteúdos a serem desenvolvidos para o aluno adulto trabalhador fossem mais significativos e compatíveis com a realidade, sem, no entanto, descurar do desenvolvimento da consciência crítica bem como dos elementos fundamentais para o exercício da cidadania.

No Capítulo anterior desse trabalho, já se analisou a questão do Estado poder realizar a Educação Geral com mais eficiência comparando-se à Educação Profissionalizante. Entretanto a Educação Geral precisa conquistar um nível de compatibilidade com a realidade em que se vive, para que os programas curriculares definidos formalmente pelos órgãos da Secretaria de Estado da Educação não sejam encarados como fórmulas a serem cumpridas ou como verdade absoluta, presumidamente o referencial de todo um sistema educacional, de 1º grau ao superior.

## O FUNCIONAMENTO

O MEC identificava o funcionamento do CES através de 05 (cinco) setores: coordenação, tráfego, material de estudo (multimeios), orientação e correspondência.

Ao Setor de Coordenação cabia gerir, supervisionar, planejar, avaliar e controlar todos os trabalhos gerais e pedagógicos.

Ao Tráfego cabia orientar sobre o funcionamento, acompanhar, controlar, encaminhar a clientela ao setor de orientação, distribuir o material didático de apoio e proceder inscrições.

O Setor de Material de Estudo (multimeios) ficava subdividido em subsetor de Audiovisual e subsetor de Biblioteca.

O Setor de Material de Estudo era auxiliar no processo de aprendizagem propiciando recursos didáticos e material bibliográfico para consultas, onde poder-se-iam preparar materiais simples, de baixo custo (grifo nosso), adequando-os às necessidades locais, assim como também de materiais que podiam ser coletados ou adquiridos em estado natural. (DSU;1974:13).

O subsetor de Audiovisual era o local equipado com material adequado incumbido de estimular a criatividade do aluno e à participação. “Deveria manter o interesse (grifo nosso) pela aprendizagem”. (DSU;1974:13).

O subsetor da Biblioteca prepararia o estudante para utilizar eficazmente o livro para melhor aproveitar a leitura, embora ressaltasse que o estudante brasileiro fosse deficiente na habilidade de ler ou para utilizar um livro.

Estabelecia o funcionamento do Audiovisual em cabines para estudos, onde o aluno, individualmente e em qualquer horário, pudesse pesquisar ou consultar os materiais de estudo. Subordinava, entretanto, o número de cabines ao espaço físico do CES.

Também condicionado à questão do espaço físico, o documento expõe sobre a possibilidade de existência de sala de projeções para 20 (vinte) alunos, equipada de circuito fechado de T.V. para o auxílio em grupo.

Observa-se porém, que o MEC se utilizara do trinômio tempo-custo-efetividade para justificar o CES e a descrição sobre o funcionamento do Setor de Material de Estudo revela uma certa discrepância com aquele argumento, em especial ao subsetor do Audiovisual.

Pela definição de tempo de uso da cabine, expressa no documento DSU/1974, à razão de dois alunos por hora (meia hora para cada aluno), aliado ao período de funcionamento que se propunha ao CES, em termos de 15 horas diárias, chega-se a um total diário de 30 (trinta) alunos para o estudo em cada cabine em condições normais de funcionamento.

As cabines estariam equipadas de aparelhos, como: gravador, fone de ouvido, etc..., e equipamentos que permitissem ao aluno apontar defeitos ou anunciar o término de utilização da cabine. Através de botão acionado, viria ou a ajuda para o mau funcionamento ou a identificação de “cabine livre”.(DSU;1974:15). Aos alunos que aguardassem a vez para utilização da cabine, fichas seriam distribuídas, com intuito de preservar a organização. Para a utilização de cabines por um número significativo de alunos, obviamente seriam necessárias várias cabines. Caso o número de cabines ficasse condicionado ao número de disciplinas do Núcleo Comum <sup>38</sup>, seriam necessárias 07 (cabines), o que resultaria em um atendimento a 210 alunos por dia. Entretanto, pela aparelhagem necessária para a montagem de uma cabine, o CES que possuísse 07 cabines estaria longe de apresentar um orçamento de baixo custo operacional.

Quanto à efetividade era um pressuposto pouco clarificado pelo documento. Se a entendermos como oferta de meios para o atendimento de uma determinada clientela não deixamos de endossar o documento, por outro lado, se entendermos por efetividade de aprendizagem a oferta de recursos tecnológicos, isto não é necessariamente garantia de aprendizagem efetiva.

Especificava o controle de frequência ao subsetor Audiovisual, importando-se em identificar através de fichas próprias de qual setor vinha o encaminhamento, se do Tráfego ou se da Orientação.

Pela explicação do controle de frequência esclarecia que o atendimento individual só ocorreria no Setor de Orientação, após esgotados os recursos do Audiovisual e da Biblioteca. Conferia ao Orientador a possibilidade de responder consultas ou dúvidas através do telefone, e, organizar um programa semanal de projeções cinematográficas, com assuntos de cultura geral.

---

<sup>38</sup>Em decorrência da Lei 5692/71, o núcleo comum era composto das seguintes disciplinas: Português, História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica, Matemática e Ciências e Programas de Saúde.

Pelo detalhamento do cálculo de frequência, abrangendo para as cabines: 02 alunos por hora; para a Biblioteca : 01 aluno/hora; e, para a orientação 02 alunos/hora; o Projeto visava ao atendimento de grande contingente de interessados. Portanto, o objetivo era significativamente voltado para quantidade de atendimento, não demonstrando o mesmo peso para a avaliação ou mesmo para a terminalidade. Nesse sentido, condizia com uma preocupação da época quanto a servir de propaganda interna e externa sobre a atuação do poder público em relação a esse segmento da população.

Especial atenção merece o Setor de Orientação, onde emerge provavelmente o verdadeiro significado do funcionamento do Projeto CES. Sua finalidade seria orientar a clientela do Centro em relação a cursos e exames, assim como indicar o material de estudo mais adequado para cada caso. Nesse sentido, o Setor de Orientação não estaria restrito a cursos e exames que porventura o CES pudesse oferecer. O CES seria um local cujo objetivo principal era dar apoio a toda sorte de necessidade não se restringindo simplesmente a materiais escritos. Os interessados podiam contar com auxílio de Audiovisual ou mesmo de pessoa especializada para orientá-los sobre o melhor tipo de material necessário para apoiar a aprendizagem de qualquer tema requerido.

O Setor de Correspondência abrangia os cursos por correspondência, responsabilizando-se pela parte pedagógica desse tipo de ensino. Reconhecia, entretanto, como um projeto especial a ser implantado gradativamente. Considerava-o como curso que proporcionaria um ensino individual e guiaria o aluno a seu ritmo de estudos.

O documento “Centro de Estudos Supletivos”, apresentado pelo MEC, prima pela definição do projeto CES enquanto estrutura e funcionamento. Recorre a uma linguagem simples, intercalada de informações esquemáticas, desenhos, fotografias, plantas baixas de prédios, enfim toda a sorte de estratégias para o leitor apreender a estrutura física e funcional do Projeto.

Deixa a entender, que através do treinamento dos recursos humanos seriam desenvolvidas as teorias sobre a condução da aprendizagem e a metodologia do ensino personalizado. Sob o título de Temas Centrais dos cursos para o pessoal envolvido destacam-se dentre os assuntos a serem abordados quanto à condução da aprendizagem: características metodológicas, técnicas e recursos didáticos, seleção de procedimentos, avaliação; e, quanto à metodologia do ensino personalizado: princípios científicos norteadores, ensino por módulos, características estruturais lógico-pedagógicas, aplicação, controle e avaliação do módulo de ensino.

Na identificação dos setores que dimensionam o Centro, São Paulo apresentou diferenças significativas comparativamente ao proposto pelo MEC, definindo o funcionamento através de 05 setores: Direção, Secretaria, Orientação, Avaliação e Multimeios.

Uma diferença a ser apontada em relação à proposta do MEC, está em nível de nomenclatura. Conforme observação do Prof. Martins, “por ocasião da elaboração do documento ‘Para Conhecer um CES’, pela CENP, houve discordância por parte do MEC

quanto à terminologia utilizada por São Paulo, justificada pela divergência que São Paulo tinha ao formalismo do MEC”.

Muito provavelmente, a forte tradição escolar em São Paulo acabou influenciando na denominação dos setores dos CEES. Vocábulos como: Direção, Secretaria e Avaliação são comuns à escola regular, fato que contrasta com a terminologia utilizada pelo MEC - Coordenação, Tráfego e ainda, o MEC não se preocupou em identificar um setor destinado a avaliar o aluno. Em comum, quanto à terminologia, às duas instâncias (federal e estadual), encontram-se os setores de Orientação e Multimeios.

Entretanto, a concepção estadual não difere da concepção federal apenas em termos de nomenclatura, de fácil percepção quando se toma conhecimento da caracterização dos cinco setores.

Sobre os setores previstos em São Paulo, os CEES atuais apresentam o funcionamento da Direção, Secretaria, setor também chamado de Tráfego por alguns CEES, Orientação, que implica em Orientação Pedagógica, Orientação Educacional e Orientação de Aprendizagem, muito semelhante ao definido pelo documento “Para Conhecer um CES”. (CENP/SES:1984).

### **A Direção**

A explicação do setor Direção nos CEES de São Paulo praticamente coincide com aquela definição de Coordenação apresentada pelo MEC, pois tinha por atribuição: “coordenar o planejamento e a avaliação global dos trabalhos desenvolvidos no CEES”. (SE/CENP; 1984: 13).

Identificava as atribuições do setor, de forma coincidente ao *performance* de um Diretor de Escola, tal qual a uma escola estadual regular:

“a) assegurar o funcionamento adequado dos demais setores, incentivando atividades favoráveis ao trabalho, em termos de autonomia e criatividade;

b) promover a participação da comunidade na sugestão de novas ações e/ou aprimoramento das já existentes”.(SE/CENP; 1984: 13).

### **A Secretaria**

A Secretaria é o setor identificado como sendo o mais dinâmico, cuja importância no processo administrativo-pedagógico do CEES é fundamental, pois estabelece “a mediação aluno/escola, encarrega-se de encaminhar os alunos e controlar seu fluxo através dos vários setores”. (SE/CENP; 1984: 13).

Chamava a atenção para que a Secretaria procedesse as funções de controle e fiscalização com intuito de auxiliar o processo de aprendizagem, mas que não assumisse a

dinâmica de um simples almoxarifado ou guichê de atendimento, “sob pena de tornar-se um entrave burocrático”.(SE/CENP; 1984: 14).

Ainda deveria ficar sob a ação da Secretaria, a promoção de sondagem de interesses da clientela e o assessoramento aos cursos e ações desenvolvidas no CEES, ação esta que estaria integrada com o Setor de Orientação.

Define como o setor onde o aluno deve receber informações gerais sobre os cursos oferecidos e sobre a sistemática de funcionamento do CEES. Local onde os alunos devam se inscrever, fato que “pode ocorrer a qualquer época do ano”.(SE/CENP; 1984: 14).

## **A Orientação**

O objetivo deste setor é descrito como contribuidor para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos adolescentes e adultos. Deveria basear-se em experiências metodológicas que viessem a aperfeiçoar o processo de aprendizagem que se iniciava por “aprender a aprender” e gradativamente, atingisse “aprender a pensar”. Nesse sentido, observava a necessidade de adequação das atividades propostas pelo setor às condições sócio-culturais e psicológicas do aluno.

O setor de Orientação compreende os seguintes subsectores: Orientação Pedagógica; Orientação Educacional; e, Orientação de Aprendizagem. Mais uma vez, percebe-se a influência da estrutura e funcionamento da escola formal, via terminologia utilizada.

A Orientação Pedagógica, partindo da metodologia específica, estaria para acompanhar , avaliar e controlar as atividades didático-pedagógicas dos Orientadores de Aprendizagem (Professores). Dentre as competências do O.P., assinalava para integrar as experiências pedagógicas desenvolvidas no CEES, para colaborar no processo educacional, despertando o interesse pela educação permanente.

A Orientação Educacional acompanharia e favoreceria o desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem auto-instrutivo, visando maior aproveitamento e auxiliando-o em suas dificuldades individuais.

Ao Orientador Educacional caberia a responsabilidade de conduzir o aluno a se inteirar sobre o funcionamento do CEES, a metodologia empregada, as diferenças em relação ao ensino formal e os meios e recursos diferenciados disponíveis para cada situação de aprendizagem. A tarefa era de “conscientização”. A divulgação teria a estratégia de palestras em pequenos grupos, com auxílio de recursos audiovisuais (filmes e diapositivos).

O aluno já no início do processo procederá junto ao S.O.E., o seu plano de curso (organização e cronograma). A idéia básica era que o próprio aluno elaborasse a

seqüência das disciplinas de seu curso, bem como projetasse um cronograma de vindas à escola e fosse informado sobre o provável tempo que necessitaria para concluí-lo.

O Orientador de Aprendizagem definido como um agente de mudanças, aberto às inovações, que não poderia ser confundido com a “figura do professor tradicional, (...) não lhe cabendo simplesmente transmitir informações ao aluno” (SE/CENP; 1984: 15). Sua função básica seria para ajudar a selecionar os meios para superar as dificuldades.

Quanto ao desempenho do Orientador de Aprendizagem, possibilitava a ajustabilidade, a flexibilidade e a abertura preconizada: “- da elaboração de material de apoio e de avaliação, tendo a preocupação constante de efetuar as revisões e reformulações necessárias; - da orientação aos alunos, individualmente ou em grupo”. (SE/CENP; 1984: 15). Entretanto, a interferência do O.A. no processo de aprendizagem ocorreria a partir do próprio aluno, caso tivesse dúvidas, já que “o aluno dispõe de autonomia para conduzir o seu estudo utilizando os recursos oferecidos pelo CES”. (SE/CENP;1984;15).

### **O Setor da Avaliação**

Para o MEC, a avaliação foi tratada como um fato decorrente à situação ensino-aprendizagem. Abria um leque de três hipóteses para as avaliações/certificações de estudo e exames, ou seja:

1-No caso de cursos, ao longo do processo de aprendizagem por eliminação seqüenciada dos módulos, de modo que quando o aluno assimilasse, com aproveitamento, o último instrumento de cada disciplina, pudesse receber o correspondente certificado. Orientava nesse sentido para que a seqüência modular não se confundisse com seriação, pois entendia que a conclusão deveria ser sempre global em termos de cada disciplina, o que possibilitaria o trânsito de estudos para outros CES ou para exames.

2-Outra situação prevista, era a avaliação fora-do-processo de aprendizagem desenvolvido pelo CES, isto é, para o aluno que tivesse estudado sozinho, sem vínculo com o CES. Para esses casos, deveria ser criada a Banca Permanente de Exames, instituindo-se para isso, um banco de questões. O CES poderia então oferecer apenas exames. Entendia dessa maneira que os exames supletivos seriam de “massa” sem “massificar”. “Os candidatos, mediante orientação e material do CES, eliminariam etapas. Um conjunto de etapas corresponderia a uma determinada disciplina e o conjunto de disciplinas significaria a terminalidade de grau”. (Mafrá:1979/80;22).

Apresentava como sugestão para o aprimoramento gradativo do sistema de exames, a conciliação curso/exame, principalmente para o aluno com dificuldade de base, obtendo créditos via curso e via exame no CES.

3- “Avaliação fora-do-processo, em exames de estado, promovidos pelo órgão próprio do sistema, o que não se recomenda e que deve ser desestimulado. (desmassificar

os exames de estado, que às vezes aplicam 150.000 provas simultaneamente).”(grifo nosso) (Mafra;1979/80:23/24).

É singular essa recomendação, pois implica em alguns desdobramentos: uma radical mudança de postura do Estado frente a oferta de exames, via sistema; e no bojo, não se pode deixar de inferir, que o grande contingente que resultava dos exames era uma preocupação do poder público, preocupação esta somente entendida, se retomarmos a situação da época, quando havia muita pressão por parte dos estudantes por vagas em escolas públicas, principalmente em nível de graduação.

Em São Paulo, a avaliação da aprendizagem recebe uma atenção especial, consubstanciando-se em um Setor distinto dentro da estrutura e funcionamento do CEES, com a finalidade de “desempenhar, formativa e somativamente, as funções de acompanhamento e controle da avaliação da aprendizagem”. (SE/CENP; 1984: 16).

O documento realizado pela SE/CENP faz referência à criação do Banco de Questões, idéia defendida pelo MEC, que consiste na “criação, manutenção e renovação de questões, a fim de subsidiar a elaboração de avaliações”. (1984;16).

Para a viabilização do Banco de Questões foram apontadas algumas ações básicas, que passamos a transcrevê-las:

“- a elaboração de questões, sempre com a preocupação de assegurar boa qualidade técnica;

- a análise dos resultados da aplicação das questões, fornecendo os elementos necessários para o redirecionamento do processo de aprendizagem”. (SE/CENP;1984:16).

Uma razão a mais para o Banco de Questões era a possibilidade de o interessado obter a certificação de graus, através de exames. O espírito norteado pela esfera federal de excluir os exames de massas foi incorporado em São Paulo, porém apenas no discurso, já que a Banca Permanente de Exames foi uma idéia que não vingou nos CEES.

A metodologia da avaliação no sistema CEES deve acompanhar o domínio pelo aluno dos objetivos especificados em cada U.E. Ela se dá passo a passo e a decisão de se submeter a ela fica a critério do próprio aluno. “Se o aproveitamento for igual ou superior a 75%, ele estará apto para iniciar o estudo da U.E. seguinte. Em caso contrário, deverá estudar novamente e se necessário, poderá ser encaminhado aos setores de Orientação e Multimeios”. (SE/CENP; 1984: 23).

O CEES em São Paulo é regido por Regimento Escolar próprio, e devido à orientação acima transcrita, a maior parte deles elegeu a média 7,5 para aprovação. A argumentação baseia-se no fato de que cada U.E. trata de conteúdos mínimos, portanto o aluno deve dominá-los em sua quase totalidade. A questão da média foi motivo de grandes polêmicas entre a CENP/SES e os Centros pertencentes à Divisão Regional de

Campinas, pois os CEES desta Regional obtiveram aprovação de seus Regimentos Escolares com a média 5,0 pelo Conselho Estadual de Educação.

A divergência foi explicada pelo Prof. Palma (1993), como sendo “um preconceito dos próprios professores responsáveis pelo CEES, por acharem que a média 7,5 seria expressão de qualidade de ensino. A leitura que faz dessa decisão é que a média 7,5 acaba discriminando justo quem não pode ser discriminado. O aluno em qualquer outra forma de escolarização precisa de 5,0 para ser aprovado, enquanto que no CEES ele é reprovado se apresentar esse patamar de aproveitamento. Caso estivesse em outro sistema, seria promovido”.

Para o Prof. Martins, que na época da implantação dos CEES na Divisão Regional de Ensino de Campinas era o Assistente Técnico do Ensino Supletivo, igualmente define a questão da divergência com a média 5,0, como sendo uma forma distorcida de se entender qualidade de ensino. Considerando que não se mede qualidade de ensino através de média 5,0, 7,0 ou 9,0. “Existe uma norma padrão que é universal, não é brasileira, que se considera em uma bateria de 100 questões por exemplo, já está *a priori* estabelecido que o acerto da metade significa promoção. Metade é 50%, e 50% hoje é sinônimo de 5,0. Isso tudo é relativo. Não é 5,0 ou 7,0 que vai dar mais ou menos qualidade para o ensino, para a prova, para o conteúdo, para o produto, para a produção do sujeito. A divergência também tem significado de ‘cabresto’, uma maneira única a seguir com relação à verificação do rendimento escolar. Prega-se a descentralização e não se respeita a realidade, a adequação”.

Por ocasião da aprovação do Regimento Escolar e Planos de Curso propostos pelo CEES/UNICAMP, publicada no D.O.E. de 14/04/89, a Consa. Elba Siqueira de Sá Barreto recomendou à CENP que promovesse, urgentemente, discussão conjunta com todos os CEES em funcionamento, com vistas ao estabelecimento, em comum acordo, de um único padrão de avaliação. (Parecer CEE 346/89). Tal discussão nunca foi promovida.

Dos 14 CEES que responderam ao questionário, somente três possuem média 5,0 para promoção de alunos, os demais possuem média 7,5. Esses três CEES pertenciam à antiga Divisão Regional de Ensino de Campinas, (Campinas I, Campinas II e Americana).

## **O Setor de Multimeios**

Integram o Setor de Multimeios em São Paulo: a Biblioteca, o Audiovisual, o Laboratório e as Oficinas. Embora o setor tenha igual justificativa e atribuição às definidas pelo MEC, seus subsectores não acompanharam à definição federal.

A Biblioteca tinha por função “preparar o estudante para utilizar eficazmente o material instrucional”. (SE/CENP; 1984: 17). A leitura definida como instrumento básico utilizado no CEES para a aquisição de conhecimento, deveria atender às necessidades e aos interesses dos alunos. Orientava para a revitalização constante do acervo, incluindo

também os outros setores. Local definido para encontro cultural, possibilitando “reuniões informais para estudo, leituras de livros, jornais e revistas. A Biblioteca ainda deve estimular o desencadeamento de debates de temas e problemas comuns da comunidade”. (SE/CENP; 1984: 17).

Os Recursos Audiovisuais seriam empregados como estímulo à participação do aluno:

“- seja como atividade complementar, reforçadora do processo de aprendizagem;

- seja como meio de integração (socialização) entre elementos do CEES, e entre eles e a comunidade”. (SE/CENP; 1984: 18).

O Laboratório diretamente vinculado às U.Es. de Ciências e Programas de Saúde, objetivando atividades complementares quanto ao manuseio de instrumentos, realização de experimentos, iniciação do aluno na pesquisa de fenômenos que ocorram na natureza, motivando e reforçando o estudo da citada disciplina.

A instalação de Oficinas previa a oferta de cursos de Qualificação Profissional, “fundamentados em estudos de mercado de trabalho e adaptados às características regionais”. (SE/CENP; 1984: 18).

Algumas normas sobre o funcionamento do CEES parecem-nos fundamentais para seu entendimento. Ao realizar a Orientação Geral, feita pelo Orientador Educacional, a explicação que o aluno recebe quanto à frequência é que ela pode se dar conforme sua disponibilidade de tempo dentro do período de 60 dias. Em outras palavras, a frequência é livre, em termos de dias e horários dentro desse período. Entretanto, caso o aluno apresente ausência por mais de 60 dias consecutivos, ele é considerado desistente. Conforme orientação da CENP/SES, não se pode considerá-lo evadido, porque ele pode solicitar o retorno a qualquer momento, procedimento realizado junto ao SOE. Nesse sentido, deve-se proceder a matrícula, utilizando-se sempre do mesmo número que recebeu por ocasião da matrícula e, ainda, o aluno deve continuar seus estudos a partir da mesma U.E. que cursava, quando da interrupção. Outra norma é a solicitação de licença, em que o aluno pode solicitar um período de ausência do CEES por algum motivo, só que nesse caso ele não é considerado desistente.

Com relação à matrícula, procedimento desenvolvido pela Secretaria ou Tráfego, o número recebido passa a ser definitivo e deve ser seqüencial, independente do ano civil. Há, portanto, uma singular diferença entre número de matriculados e número de freqüentes dentro dos CEES: todos os freqüentes são matriculados, mas nem todos os matriculados são freqüentes. Em um documento denominado “passaporte”, onde há a identificação do aluno e o número de sua matrícula, são anotados todos os procedimentos que realiza nos diversos setores que porventura freqüente a cada dia de seu comparecimento. Embora este documento seja do aluno, ele o retira quando entra no CEES, devolvendo-o ao sair.

A Secretaria ou Tráfego também se incumbem de proceder a troca do material instrucional, isto é, o aluno recebe inicialmente uma U.E. e após concluí-la, devolve-a à Escola e recebe a unidade de estudo seguinte. É aconselhado ao aluno cursar duas disciplinas por vez. À medida que elimina uma, inicia outra e assim sucessivamente até concluir todas as disciplinas que compõem o Núcleo Comum. Normalmente o aluno realiza duas disciplinas por vez no curso de 1º grau, mas conforme depoimentos dos CEES que oferecem o curso de 2º grau, o aluno raramente consegue cursar duas disciplinas por vez naquele curso. Basicamente, o aluno considera o curso de duas disciplinas do 2º grau, muito difícil.

Existe aproveitamento de disciplinas eliminadas via Exame Supletivo, quando o aluno fica dispensado de cursá-las, assim como as disciplinas concluídas nos CEES são aceitas pelo Centro de Exames Supletivos -CESU. O aproveitamento das disciplinas eliminadas nas duas formas de realização é aceito, indistintamente, em São Paulo ou em qualquer Unidade Federada.

Ainda sobre o funcionamento, surge uma questão que merece reflexão. O período de funcionamento dos CEES é atípico, comparando-se às demais escolas estaduais, período este definido e normatizado no Regimento Escolar. Baseado na argumentação que os CEES devem permanecer o maior tempo possível abertos para atender a todos que os procuram, prevalece um calendário escolar diferenciado das demais escolas da rede estadual, onde o início e o fim do ano letivo abrange um número de dias letivos sempre superior àquele definido para as escolas regulares. O discurso manifesta o ideal de os CEES ficarem apenas 30 dias ao ano fechados, quando então ocorreriam as férias. Entretanto, esta situação ideal aos alunos colide com a prática de férias e recesso dos professores, já que o professor tem por tradição além das férias de verão por período de 30 dias, outros períodos de interrupção de trabalho docente, denominados recesso, que abrangem as festas de fim de ano e alguns dias no mês de julho. O professor de CEES faz grandes restrições ao cumprimento do Regimento sob esse aspecto, sendo considerado área de atrito pela administração.

100% dos CEES pesquisados promovem o atendimento nos turnos da tarde e noite, enquanto 69% atuam nos períodos da manhã, tarde e noite.

## **A ESTRUTURA FÍSICA**

Ficava definido como princípio a nortear a doutrina CES o aproveitamento de espaços ociosos para sua instalação, evitando-se os gastos elevados com a construção de prédios para o seu funcionamento. A rapidez de instalação, o baixo custo operacional e o maior atendimento, justificavam os CES.

O MEC considerava o Projeto como versátil, em razão de sua instalação ocorrer com aproveitamento racional de espaços ociosos, não necessitando de construção de prédios sofisticados. Ficaria dimensionado segundo a disponibilidade de recursos humanos e do espaço físico existente.

Segundo Mafra (1979/80), em 1977 o MEC/DSU definiu as características físicas de um CES, que podemos entendê-las como sendo um padrão mínimo de área física com os respectivos espaços delimitados para acompanhar e corresponder ao plano teórico da estrutura CES. Solicitava a elaboração de um *lay-out*, segundo as orientações que recomendava para a criação de um CES, associando-as à capacidade teórica de atendimento aos alunos. A dimensão do espaço físico determinava o atendimento. A orientação implicava em adequações do espaço para os vários setores projetados para a viabilização do Projeto.

O padrão era assim apresentado:

“- área mínima de 200 m<sup>2</sup>;

- bom estado de conservação;

- instalações sanitárias adequadas e suficientes;

- localização na área de maior concentração da clientela e de fácil acesso”.

(Mafra; 1979/80:28).

Era solicitada a elaboração do *lay-out*, onde aparecesse o levantamento arquitetônico do imóvel, “o mais detalhado possível e, de preferência, na escala 1:50.” (Mafra;1979/80:28).

O projeto da estrutura física deveria prever o sistema de circulação interna (fluxo de clientela), onde os vários setores ficassem independentes e interligados.

Metragem dos Setores:

Coordenação: 20 m<sup>2</sup>;

Tráfego: 12 m<sup>2</sup>, sendo 1/3 dessa área destinada ao atendimento direto da clientela;

Orientação de Aprendizagem: 50 m<sup>2</sup> para permitir a instalação de um mínimo de 10 boxes individuais;

Cada Box: 3 m<sup>2</sup> (1,50m x 2,00m), construídos em compensado ou material similar, com boa iluminação natural e artificial (luz fria);

Biblioteca: 60 m<sup>2</sup> para um atendimento mínimo de 30 alunos; área necessária às estantes: 1 m<sup>2</sup> para 50 volumes.

Ainda sobre a Biblioteca: boa iluminação natural e artificial, uma única entrada/saída, provimento de escaninhos para guarda de pertences dos usuários. Utilização de material que não provoque reverberação de som, revestimentos absorventes de ruídos, piso de material plástico, teto de material isolante acústico, cadeiras e mesas

providas de protetores de borracha nos pés, condicionadores de ar refrigerado visando um ambiente ideal para os livros.

Audiovisual: 40 m<sup>2</sup> para instalação de um mínimo de 5 cabines individuais e um arsenal para guarda dos equipamentos e materiais; que as cabines tenham de abertura, a distância mínima de 0,90 m. O espaço à circulação deve ter uma largura mínima de 1,00 m.

Ao contrário dos documentos elaborados pelo MEC que desciam em detalhes para exemplificar o aspecto físico do CES, o documento da SE/CENP era sucinto quanto a este item. Reforçava aquela idéia de desnecessidade de construção de prédios especiais ou sofisticados, apostando no aproveitamento racional de espaços ociosos para sua instalação. Determinava, entretanto, a capacidade de atendimento de um CEES em função de espaço físico e recursos humanos disponíveis.

É interessante observar que no documento elaborado em São Paulo, não existe qualquer referência quanto à construção de cabines para o atendimento individual, embora prevaleça a orientação de um atendimento individualizado ou personalizado. Apesar da ausência, os CEES possuem em seu histórico de estrutura física a execução do atendimento individual em cabines, porém em quase nada se assemelham à definição realizada pelo MEC. Longe de serem providas de qualquer recurso tecnológico, as cabines restringiram-se a um espaço suficiente para caber uma mesa e duas cadeiras ou quanto muito, onde também coubesse um arquivo. Nela permanecia um professor - O.A. - de um determinado componente curricular, que procedia o atendimento aos alunos que tivessem marcado dia e horário junto à Secretaria para resolverem suas dúvidas. Na verdade, as cabines individuais pouco acrescentam em termos de aprendizagem, a não ser quanto à apresentação de um espaço singular para receber o aluno, assim como acusam um certo congestionamento em determinados componentes, como é o caso da Matemática, que geralmente é uma disciplina em que os alunos apresentam bastante dificuldade na aprendizagem.

Mais da metade dos CEES pesquisados, entretanto, já substituíram as cabines por salas de estudo ou introduziram-nas paralelamente, para que o aluno receba a orientação individual ou grupal, servindo igualmente para local de estudo. Através dessa alteração, não foi mais necessário o agendamento para obter orientação do professor, pois o aluno tem acesso a ele a partir do momento que freqüente a sala de estudo. Outro benefício ocorrido, foi a possibilidade de maior número de alunos poder ter contato com o professor e com os colegas. A dinâmica acabou gerando diversificação de material de apoio, elaborado segundo a incidência das dificuldades emergentes e a conseqüente solicitação de orientação. Enquanto um aluno resolve os exercícios sobre sua dificuldade, outro aluno é atendido pelo mesmo professor.

É sempre necessário não se perder de vista que o aluno do Ensino Supletivo dificilmente possui local adequado em casa para estudar, além do que, muitos já constituíram família, onde os diversos membros convivem dentro de espaços reduzidos.

A Secretaria de Estado da Educação deliberou que a instituição Centro de Educação Supletiva se realizasse quer mantida exclusivamente pela S.E., quer mantida através de convênios com instituições públicas.( Deliberação CEE 23/83, art. 32). Nesse sentido, alguns Centros são frutos de convênios, cabendo à Secretaria da Educação via de regra, quando fosse o caso de convênio, a responsabilidade pelo pessoal docente, professores e especialistas, pelo material didático e pelo material permanente.

Dos Centros pesquisados pôde-se apurar que 61,5% dos convênios foram realizados com Prefeituras Municipais, ocorrendo seção em comodato com COHABs em alguns (total de três) e um Centro possui convênio com a Universidade Estadual de Campinas. Os resultados apresentados pelos CEES revelam-se não uniformes, isto é, os convênios não garantem a igualdade de condições entre as escolas. A responsabilidade da outra parte conveniada recai nos seguintes itens:

- limpeza - 69,23%;
- prédio ou espaço físico - 61,5%5;
- manutenção do prédio - 46,15%;
- funcionários administrativos, serviços gráficos, merenda e merendeira - 30,07%;
- material de consumo e vigia noturno - 23,7%;
- material permanente - 7,6%.

A ausência no cumprimento dos itens: funcionários administrativos e manutenção do prédio, é apontada pelos diretores como a maior dificuldade administrativa que encontram. Deixamos para o subtítulo dos recursos humanos as análises da questão dos funcionários administrativos.

Quanto ao investimento pela Secretaria da Educação nos CEES não chega a ser significativo, já que os itens: material didático e material permanente são investimentos iniciais, não sofrendo alteração por um período de tempo bastante considerável. Já foi comentado sobre o material didático do 1º grau dos vários componentes curriculares que permanece o mesmo desde a implantação do primeiro CEES, no início da década de 80, exceção feita ao material de Língua Portuguesa, que foi reelaborado e colocado em uso no segundo semestre de 1994. O investimento anual da S.E. em relação aos CEES abrange, em geral, os proventos dos professores e verbas para a manutenção de despesas miúdas.

Da pesquisa realizada constatou-se que a estrutura comum a todos os CEES é formada pelos seguintes espaços: Secretaria ou Tráfego e Sala de Avaliação. Apenas um CEES considera seu espaço físico suficiente.

Há uma tendência nos CEES: existem espaços que comumente são superutilizados, cuja incidência recai naqueles destinados às Fases (Alfabetização, Consolidação da Alfabetização e Pré-Modular); aos especialistas e aquele destinado à Avaliação.

A Sala de Avaliação serve também para as atividades culturais, reuniões pedagógicas, sessões de filmes e aos procedimentos típicos que ocorrem a cada nova inscrição, ou seja, é utilizada para realização da Orientação Geral e Teste de Sondagem.

Os resultados sobre a existência dos setores são:

100% = Sala de Avaliação e Secretaria ou Tráfego;

92,8% = Sala Especial para Ed. Artística e Cozinha;

85,7% = Biblioteca;

71,4% = Sala de T.V./Vídeo e oferecem Merenda;

64,2% = Cabine para Orientação Individual e Depósito;

57,1% = Sala de Estudo, Laboratório, Sala para Fase I, Sala para Fase II, Diretoria;

50,0% = Sala para a Orientação Educacional e Arquivo Morto;

42,8% = Sala para Fase III e Espaço para Ed. Física;

28,5% = Sala Especial para Orientação Geral e Teste de Sondagem, Sala para Reprografia e Sala para Curso de Suprimento;

21,4% = Sala de Professor e Sala para Or. Pedagógico.

As observações a seguir, merecem destaque:

01 CEES aponta o corredor como local para a realização da Fase I e da Fase II;

01 CEES aponta estantes no corredor como sendo a Biblioteca;

01 CEES indica haver um único sanitário M/F para uso de Professores e Alunos;

01 CEES divide a mesma sala para o atendimento de Educação Artística e Biblioteca.

11 CEES classificam sua estrutura física como insuficiente, onde ocorrem situações excepcionais, como as acima descritas e mais: uma mesma sala servindo para o atendimento individual a alunos de quatro diferentes componentes curriculares; armários

em corredores sendo utilizados para o arquivo de documentos. Outro fato citado por um dos CEES pesquisados, é a situação de já ter-se mudado de prédio por cinco vezes.

Não há uniformidade em termos de área física bem como em suas dependências, sendo a maior característica dos CEES quanto ao espaço físico, é o fato de ser exíguo. Desta forma, chama-se atenção para as questões:

a-) a utilização de pequeno espaço para o atendimento a grande contingente de aluno;

b-) 52,3% dos espaços que precisariam ser ampliados ou criados, são aqueles que proporcionariam o atendimento grupal aos alunos;

c-) analisando-se a estrutura física mínima constante nos CEES, chega-se a uma tendência pedagógica nos CEES, a de estarem direcionados fortemente à oferta de avaliações;

d-) se 60% dos prédios são cedidos por força dos convênios, os parceiros conveniados nem sempre oferecem estrutura mínima compatível à estrutura e funcionamento de um CEES.

Existe ausência de parâmetros para a definição dos quesitos físicos estipulados pela Secretaria de Estado da Educação nos convênios. Essa ausência possibilita a “construção” de CEES em termos físicos, fortemente desvinculados daquilo preconizado nos documentos oficiais do MEC. Em São Paulo, entretanto, a lacuna existente em seu documento oficial, basicamente “Para Conhecer um CES” (1984), permite a ocorrência de situações bastante excepcionais, sob qualquer ângulo que se analise a questão.

Prevalece a execução dos setores básicos, porém os CEES ficam cerceados em termos de ação pedagógica diferenciada frente aos condicionantes físicos.

Uma avaliação detalhada por parte da Secretaria de Estado da Educação aos vários convênios, revelaria talvez o cumprimento parcial das cláusulas impostas aos parceiros, chegando até a apontar uma provável assunção dos deveres dos parceiros pela própria SE.

O que se ressalta é que a oferta do Ensino Supletivo através de parceria é uma forma pouco onerosa do poder público cumprir o preceito constitucional. Entretanto, os convênios devem ser padronizados, em termos de condições mínimas de funcionamento, abaixo das quais, propiciam às Unidades Escolares desequilíbrios administrativos de difícil solução, comprometendo o aproveitamento do aluno.

Por outro lado: 71,4% consideram-se supridos suficientemente com material permanente enquanto que 92,8% consideram-se igualmente supridos com material de consumo. Observa-se que 01 CEES recebe material permanente da outra parte conveniada e 03 recebem igualmente material de consumo.

## OS RECURSOS HUMANOS

Quanto aos Recursos Humanos, o DSU/MEC chamava para si com recursos financeiros do Projeto Producere, a preparação do pessoal a ser envolvido no Projeto CES para que todos tivessem a mesma filosofia de trabalho, que se enunciava como uma nova forma de abordar o Ensino Supletivo.

Era previsto um treinamento para os elementos que fossem ocupar os vários setores do CES. O treinamento obedeceria a metodologia do ensino à distância, utilizando-se de blocos integrados de trabalho, calcados nos princípios do ensino personalizado. Haveria, então, duas partes distintas: informações comuns e informações específicas para cada setor. Durante o processo ocorreria a auto-avaliação por bloco e ao findar o treinamento o participante seria submetido a uma avaliação global. O treinamento duraria 8 semanas, tempo considerado necessário para o desenvolvimento dos doze instrumentos previstos.

Os participantes seriam indicados pelos sistemas estaduais, porém o DSU-MEC definia o perfil para os respectivos setores.

Para a Coordenação, o titulado deveria ter curso superior, com formação pedagógica e administrativa. No treinamento receberia informações específicas sobre Planejamento, Unidade de Estudo, Organicidade e Administração, Teoria Geral de Sistema, Formas de Consecução e Projeções.

Era prevista a existência de especialistas designados para substituir o Coordenador em suas ausências.

As atribuições previstas ao Coordenador eram:

- “- planejamento das atividades;
- coordenação das atividades pedagógicas e administrativas;
- manutenção de interfaces;
- aplicação e prestação de contas de recursos financeiros alocados ao Centro;
- programação e realização de reuniões periódicas com o grupo de atividades-fim e atividades-meio;
- fornecimento, através do Tráfego, de documentos solicitados pelos clientes;
- apresentação de relatórios semestrais e anuais, enfocando as atividades do CES como um todo”. (Mafra,1979/80:34).

O Tráfego deveria ser dirigido por um professor titulado com experiência administrativa, escolhido entre elementos em exercício no magistério. Teria informações

específicas sobre Organicidade e Administração, Controle e Avaliação e Teoria dos Gráficos.

As atribuições do responsável pelo Tráfego:

“- triagem inicial da clientela;

- planejamento das atividades do Setor;

- orientação relativa à sistemática de funcionamento do CES;

- inscrição da clientela;

- distribuição do material de apoio;

- encaminhamento e controle do fluxo da clientela nos vários setores do CES;

- reformulação no fluxo de atendimento;

- controle da documentação da clientela;

- fornecimento de informações sobre o CES;

- expedição de documentos a serem assinados pela Coordenação;

- elaboração de relatórios sobre as atividades do Setor;

- encaminhamento ao Coordenador dos relatórios dos diversos setores do CES”.(Mafra;1979/80:36/37).

O Setor de Material de Estudo teria um operador com escolaridade de 2º grau, que se responsabilizaria pela utilização, manutenção, exploração adequada dos recursos, guarda e reparos dos equipamentos. Em relação ao subsetor de Audiovisual, o operador deveria proceder gravação em fita virgem, de propriedade do aluno, de assuntos solicitados; e, por empréstimos de recursos audiovisuais selecionados para tal fim.

As atribuições do operador de Equipamentos Audiovisuais eram:

“- registro, tombamento, codificação e classificação dos equipamentos e materiais do Setor;

- esclarecimento da clientela sobre o funcionamento dos equipamentos audiovisuais utilizados, no que tange ao manuseio e cuidados a serem observados durante a sua utilização;

- operação dos equipamentos da sala de projeção;

- controle e produtividade do Setor: frequência/tempo/material;

- conservação dos equipamentos;
- execução de pequenos reparos nos equipamentos;
- previsão de estoque de peças de reposição;
- sugestão para aquisição de outros equipamentos e de novos audiovisuais;
- intercâmbio, através da Coordenação, com entidades públicas e particulares envolvidas em audiovisual;
- montagem de slides;
- execução de gravações;
- fornecimento aos demais setores do CES, da relação dos recursos audiovisuais existentes;
- consulta ao Setor de Orientação sobre a aquisição de novos audiovisuais;
- fornecimento ao Tráfego, em tempo hábil, dos dados referentes ao atendimento no Setor;
- elaboração de relatório sobre as atividades do Setor”.(Mafra;1979/80:37/38).

O subsetor da Biblioteca teria como responsável um bibliotecário, cujas atribuições compreendem as atividades específicas de organização e utilização do acervo de uma biblioteca.

Aos Orientadores, preferencialmente, portadores de título de nível universitário, licenciado ou com registro no MEC, com experiência em educação de adultos, caberiam dar esclarecimentos individuais ou em grupo. Também seria de sua competência, fazer pré e pós-avaliação do rendimento da aprendizagem e atribuir conceitos, de acordo com o padrão de desempenho preestabelecido na programação específica. (MEC/DSU;1974).

As atribuições dos Orientadores de Aprendizagem:

- “- planejamento das atividades do Setor no que concerne às respectivas disciplinas;
- conscientização da clientela para o ensino individualizado, metodologia e técnicas de estudo utilizados no CES;
- análise do material específico nos setores de Biblioteca e Audiovisual;
- orientação da clientela em relação a estudos e exames;
- atendimento individual ou em grupo;

- indicação do material de estudo mais adequado a cada caso;
  - seleção e indicação de livros, publicações e audiovisuais necessários ao CES;
  - elaboração de pré e pós-avaliação;
  - elaboração de materiais instrucionais;
  - atribuição de conceitos de acordo com o padrão de desempenho para a programação específica;
  - testagem de técnicas de ensino personalizado que permitam assegurar a produtividade em termos de rendimento do aluno;
  - elaboração de programações de cunho cívico, cultural e recreativo a serem executadas pelo CES em consonância com a Coordenação;
  - acompanhamento e controle através de fichas de atendimento à clientela;
  - fornecimento ao Tráfego, em tempo hábil, dos dados de atendimento no Setor;
  - elaboração de relatórios sobre suas atividades no Setor”.
- (Mafrá;1979/80:35/36).

O MEC dispensava o detalhamento das funções do pessoal de apoio: datilógrafos, mecanógrafos, vigias e serventes, por considerar atividades de apoio normais a qualquer instituição.

A formação do Corpo Docente de um CEES em São Paulo é realizada através de abertura de Edital em Diário Oficial do Estado, para um processo de seleção. São privilegiados os professores efetivos da rede estadual, que possuem como pré-requisito a experiência mínima de 03 anos na docência. Somente no caso de não haver inscrição de efetivos, a vaga pode ser ocupada por professor contratado. O processo de seleção para a formação de equipes iniciais abrange: prova escrita, análise de currículo, entrevista, um curso de treinamento de aproximadamente uma semana, seguido de estágio de dois a três dias em algum CEES. Membros da Equipe Técnica do Ensino Supletivo da CENP, da Assistência Técnica do Ensino Supletivo das DREs (extintas no início de 1995), e Supervisores de Ensino foram os responsáveis pela formação inicial das diversas equipes dos CEES.

Uma vez selecionados, ocorre o processo de afastamento para atuação nos CEES, ficando por conta das escolas-sedes a responsabilidade pela vida funcional desses profissionais.

De acordo com a pesquisa realizada, todos os CEES promovem algum tipo de seleção para o professor que nele vai atuar, sendo que 70% dos CEES se utilizam de publicação em Diário Oficial do Estado de Edital de Inscrição. O processo de seleção se

constitui para 100% dos CEES em: prova escrita e entrevista; destes, 84,6% acrescentam à seleção do professor uma análise de “curriculum vitae”. Em igual percentual, 84,6%, acrescentam um treinamento para o professor, antes de começar a atuação no CEES. Apenas 15,3% dos CEES pesquisados não procedem qualquer tipo de treinamento para seu professor recém-ingressado.

É através da descrição do Setor de Avaliação que vem a referência única em relação à formação do Corpo Docente, pois fica estipulado que o atendimento deve ser realizado “por uma equipe formada de orientadores de aprendizagem das diversas disciplinas, os quais elaboram as avaliações e as aplicam, em forma de rodízio, na Sala de Avaliação”. (SE/CENP;1984:16).

Os responsáveis pela formação inicial do corpo docente de CEES definiram-no em termos de módulo mínimo à razão de dois professores - O.A. - para cada disciplina que compõe o Núcleo Comum, para atuarem alternadamente nos Setores de Orientação e de Avaliação. As funções de especialistas foram definidas à razão de um docente para cada uma delas.

Até 1991, essa formação seguia orientação dos órgãos responsáveis. Foi somente a partir de então, que surgiu uma definição legal para essa composição, que estabelece **para um total de 300 alunos o afastamento de dois professores para cada disciplina; e mais um professor a cada mais 50 alunos, nas disciplinas de maior fluxo. Mínimo de 30 alunos para cada professor que atua nas Fases I, II ou III, e para o CEES que contar com até 1000 alunos podem ser afastados dois professores para o Setor de Multimeios, sendo que, para cada mais 500 alunos, mais um professor pode ser afastado para aquele Setor.** (Resolução SE 285/91).

Dentre os questionários aplicados, 13 CEES responderam integralmente as questões sobre o número de professores afastados, sendo dentro desse universo, os seguintes dados:

581 professores afastados junto a 13 CEES;

71,0% do total, atuam na Docência de 1º e 2º graus;

8,5% do total, estão na função de especialistas;

20,5% estão na atuação do Multimeios, Secretaria/Tráfego ou Suprimento.

76,9% dos CEES ocupam professores para manter o funcionamento da Secretaria ou Tráfego da Escola. Há um mínimo de 01 professor e máximo de 03 atuando no Setor de Multimeios (Biblioteca, Audiovisual e Gráfica), em 92,3% dos CEES.

Dos 581 professores em 13 CEES, 60% são efetivos da Rede Estadual de Ensino e os demais são professores contratados pela Secretaria de Estado da Educação. Os

índices percentuais em relação à categoria <sup>39</sup> de professor são: 71,25% são Professor III; 4,65% são Professor II; e, 24,10% são Professor I.

Há em média, para cada componente curricular, em cada CEES: 04 professores para Português e para Matemática; 03 professores para História, para Geografia e para Ciências e Programas de Saúde; 02 para Educação Artística e 01 para Educação Física, para a atuação na Suplência II e de 2º Grau.

Nos CEES que oferecem a Suplência de 2º Grau, total de 08, há um mínimo de 01 e máximo de 02 professores, atuando nos componentes específicos de 2º grau: Física, Química e Inglês.

Os docentes que atuam na Suplência são todos da Rede Estadual de Ensino.

A pesquisa revela que há no mínimo 01 professor e no máximo 07 professores afastados nos CEES para a promoção de Curso de Suprimento. Em termos percentuais isso representa um índice de 76,9% dos professores desses Cursos como pertencentes à Secretaria do Estado da Educação, enquanto 24% dos CEES têm professores para a modalidade Suprimento mantidos por outras instituições.

Não há homogeneidade entre os CEES quanto ao número de professores afastados em relação aos turnos de funcionamento, até porque a legislação que ampara os afastamentos (Resolução SE 285/91, já comentada), não deixa clara esta questão, que precisa ser analisada pelos canais competentes. Do índice encontrado de 20,5% para a atuação no Multimeios, Secretaria/Tráfego e Suprimento, pode-se afirmar que 12% estão na atuação do Multimeios e Secretaria/Tráfego, o que representa em termos de números inteiros, uma quantidade suficiente para a criação de um outro CEES. É imprescindível recursos humanos adequados para esses Setores, caso contrário os CEES entram em colapso, entretanto, não se pode aceitar que o serviço burocrático, como é o caso do trabalho em uma secretaria de escola, seja desenvolvido por professor.

A forma encontrada por São Paulo para a composição do corpo de docente dos CEES procura seguir a linha da imparcialidade, e dentre os possíveis caminhos, este configura-se com maior grau de transparência. Evidentemente, não exclui a tentativa de ingerências estranhas ao processo, porém é de se supor, que as várias etapas do processo acabem neutralizando um provável efeito pernicioso.

O corpo de especialistas, que resulta na Direção dos CEES, é formado por: 01 Diretor, 01 Assistente de Direção, 01 Coordenador Pedagógico e 01 Orientador Educacional, que normalmente são professores com habilitação pedagógica específica. Um CEES responde ter 02 Assistentes de Direção, enquanto dois CEES indicam ausência desta função, bem como um CEES não indica a existência de Orientador Educacional.

---

<sup>39</sup>A rede estadual de ensino de São Paulo possui três tipos de categorias: Professor I - habilitado em Magistério de 1ª a 4ª séries, no segundo grau; Professor II - graduado com Licenciatura Curta; e, Professor III - graduado com Licenciatura Plena.

Um único CEES possui Diretor Efetivo, isto é, aquele professor que foi aprovado em concurso público de títulos e provas e ocupa cargo de diretor de escola.

Em relação aos recursos humanos a questão dos gastos também merece uma observação, visto que os profissionais que atuam como especialistas - diretor, assistente, coordenador pedagógico e orientador educacional - via de regra são professores efetivos que também possuem habilitação pedagógica específica, porém não percebem pelas funções que ocupam bem como não têm seu tempo contado na função de especialista, isto é, a função não é reconhecida legalmente.

É importante observar que o corpo de especialistas possui atribuições bem definidas pela estrutura e funcionamento do CEES. O orientador educacional e o coordenador pedagógico ocupam postos chaves na garantia da coesão dos trabalhos que se pautam pela flexibilidade, ajustabilidade e abertura, enquanto que o assistente de direção e diretor asseguram toda diversidade existente nos CEES dentro de um mesmo princípio. Ignorar ou negar o corpo de especialistas é relegar os CEES à condição de cursos livres, propiciando a flexibilidade, a ajustabilidade e a abertura sem responsabilidade.

Entretanto, se por um lado houve, sem dúvida, uma ação cuidadosa na formação do corpo docente dos CEES, onde se privilegiou a formação acadêmica, a imparcialidade na escolha e a preocupação em subsidiar pedagogicamente as equipes que fossem formadas, por outro lado, houve um descuido total em relação à formação, escolha e preparação do pessoal de apoio administrativo.

Conforme apontado pela pesquisa, um dos grandes problemas apresentados pelos diretores recai sobre a área do funcionário administrativo. Dois CEES apontam que os funcionários administrativos mantidos pelo Convênio, geralmente são de pouca qualificação, chegando a insinuar que os escolhidos são aqueles que menos rendem produtivamente ou apresentam um grande desinteresse pela atividade profissional.

No entanto, a Secretaria de Estado da Educação não fica muito a dever aos parceiros quando é ela a responsável pelo funcionários de apoio administrativo. Nesses casos, a Secretaria da Educação simplesmente não subsidia o Setor. Daí a solução encontrada, afastar professor da sala de aula para a assunção do serviço burocrático, o que representa um ônus para a Educação, visto que o poder estadual não consegue atender toda a demanda.

Em 100% das Unidades Escolares pesquisadas, existe a prática de reuniões pedagógicas, entretanto, apresentam-se não uniformes quanto aos períodos de ocorrência, ou seja, 43% dos CEES realizam reuniões pedagógicas mensalmente; 35%, semanalmente; 7,6% para a ocorrência quinzenal e 14,2% para a ocorrência bimestral.

Nos CEES pesquisados, há uma preocupação em promover palestras para o corpo docente, aparecendo um índice de 61,5% para a oferta de cursos. Em 76,9% deles a iniciativa dessas realizações parte do próprio CEES; seguida do percentual de 61,5% feita

pelo Serviço do Ensino Supletivo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; 38,4% são realizações de Delegacias de Ensino; e, 23% dos CEES apontaram as extintas Divisões Regionais de Ensino como o órgão promotor.

Quanto à incidência de palestras ou cursos para docentes, o percentual apurado é de 69% para a realização esporádica, contrapondo-se a 30,% para a ocorrência habitual, merecendo uma resposta positiva para a ocorrência no ano de 1994 em 76,9% dessas escolas, contra 23% de respostas negativas.

É interessante notar esse nível de preocupação pedagógica nos CEES. Tendo em vista que esse tipo de prática não é comum na rede estadual de ensino, chegando a ser raro uma escola de ensino regular garantir mesmo que esporadicamente uma certa atualização ao seu corpo docente ou mesmo criar condições para reflexão sobre condutas didático-pedagógicas. Pressupõe essa prática nos CEES, a provável existência de um conhecimento sobre o aluno adulto não escolarizado ou semi-escolarizado, que uma vez sistematizado poderia ser significativo em termos de avanço para a Educação.

Corroborando com essa teoria, a de uma provável existência de conhecimento não sistematizado, as respostas apresentadas pelos diretores dos CEES. Quando questionados sobre as determinações da S.E., por ocasião da implantação do Projeto CEES, se são seguidas ainda hoje com ou sem alteração, 07 respondem afirmativamente para “com alteração”; 06 afirmam que não houve alteração; e, 01 não respondeu. Dentre as alterações realizadas na estrutura e funcionamento dos CEES figuram os seguintes itens:

- substituição das cabines de atendimento individual por salas de estudo;
- modificação no período e no horário de atendimento;
- média de aprovação alterada;
- período de férias escolares alterado;
- implantação de unidade volante;
- aula inicial para o aluno começar cada componente curricular;
- correção comentada das avaliações;
- elaboração de baterias de exercícios de reforço para os casos de reprovação;
- projetos interdisciplinares, isto é, atividades culturais elaboradas por mais de um componente curricular;
- palestras para os alunos;
- sessão de filmes para os alunos.

Segundo o resultado do questionário, 71,43% dos CEES propõem algum tipo de modificação em sua estrutura e funcionamento, enquanto 21,43% deixariam os CEES inalterados; 7,14% não se manifestaram. As sugestões de alteração, colocadas a seguir, são transcrições daquilo que os diretores responderam nos questionários:

a-Propostas normativas:

- regularização das funções dos especialistas;
- ocupação das funções de apoio administrativo por servidores, tais como: secretário, escriturário, bibliotecário e inspetor de alunos;
- criação de módulo de pessoal, próprio para o CEES.

b-Propostas envolvendo alteração regimental ou alteração metodológica:

- férias iguais às demais escolas da rede estadual;
- adoção da média 5,0 para aprovação dos alunos;
- limitação da rematrícula;
- um mínimo de frequência obrigatória para os alunos, com sugestão para uma vez por semana;
- mudança na composição do Conselho de Escola;
- agrupamento de conteúdos nas avaliações, diminuindo-se, assim, o número delas;
- formação de grupos de estudos para os alunos, indicando um trabalho coletivo;
- mais opções para os plantões de professores;
- alteração nas orientações de aprendizagem;
- o direito do aluno de revisão ao teste de sondagem;

c-Outras Propostas:

- convênio com empresas para o atendimento de seus empregados;
- aumento na oferta de cursos de Suprimento.

Analisando-se as propostas, pode-se chegar a algumas conclusões significativas. Com relação às propostas normativas, elas revelam uma tendência à padronização diretamente ligada ao fato de o CEES não ser mais encarado como um Projeto, mas sim

como uma instituição escolar vinculada ao Sistema Estadual como qualquer outra Unidade Escolar.

As propostas que dizem respeito à alteração do Regimento Escolar apontam para a incorporação de pressupostos comuns ao Ensino Regular. Pode-se supor a existência de uma vontade de aproveitar as experiências das duas formas de Ensino para o trabalho de CEES. As propostas aqui identificadas como sendo de caráter metodológico também endossam a premissa anterior. O questionário revela portanto, a necessidade de uma reflexão conjunta, entre as equipes CEES e os canais competentes, para uma provável reestruturação e conseqüente normatização.

Chamam atenção três itens apresentados pelo questionário que merecem maior reflexão, ou seja; a) um mínimo de freqüência obrigatória; b) agrupamento de conteúdos nas avaliações; c) formação de grupos de estudo. Esses três itens atingem diretamente a estrutura básica dos CEES, que se propõem a uma freqüência livre; ao atendimento individual; e, à avaliação passo a passo. Entretanto, as propostas não são apresentadas em termos de substituição e sim, como incorporação desses itens, o que nos leva a afirmar que as propostas trazem em seu bojo a interação das premissas. Conseqüentemente, a estrutura básica atual deve encontrar respostas positivas por parte da clientela típica de CEES, caso contrário as propostas surgidas não se constituiriam em alterações dentro do mesmo princípio. A formação de grupos de estudo não exclui o atendimento individual, uma vez que esse procedimento ocorre em função da manifestação pessoal de cada indivíduo. O CEES passando por uma discussão mais ampla, poderia incorporar as duas sistemáticas em sua estrutura, pois desta forma alcançaria maior contingente de indivíduos, respondendo em igualdade de condições aos diversos posicionamentos do aluno adulto perante a situação ensino-aprendizagem. O agrupamento de conteúdos em uma mesma avaliação emerge uma questão mais ampla, qual seja a definição de quais seriam os conteúdos mais significativos para o aluno adulto. A resposta a essa questão promoveria com certeza alterações quanto à avaliação de conteúdos. A freqüência mínima obrigatória pode ser o parâmetro necessário para ambos, instituição e aluno, para a consecução de resultados.

Entretanto, todas essas reflexões esbarram em outras de ordem prática. Para que os CEES sofressem alterações significativas em sua estrutura e funcionamento, as condições físicas (espaço físico) teriam que ser ampliadas, pois permanecendo como estão, não poderiam registrar os atuais números de alunos matriculados. Enquanto permanecerem no *status quo* poderão atingir os grandes índices de matriculados com que se apresentam ou, continuarão dando um certo tipo de resposta pública que com certeza em alguns períodos históricos tiveram um significado a mais, pois refletiam um suposto empenho do Estado em relação à população semi-escolarizada ou analfabeta.

## **AS CRÍTICAS: SOCIALIZAÇÃO E PRODUTIVIDADE**

O pano de fundo para aquelas sugestões parecem revelar a vontade de um certo aprimoramento ou evolução, que não necessariamente estariam acopladas àquelas críticas

quanto a não socialização ou aos poucos resultados obtidos pelos CEES, pois quando aparecem indagações sobre esses assuntos no questionário, as respostas são: em 92,3% dos CEES pesquisados respondem já terem ouvido que os mesmos não promovem socialização, contra um único CEES que diz desconhecer a crítica.

É necessário esclarecer que existem duas formas de entendimento quanto à crítica de não socialização nos CEES em função da metodologia utilizada. Uma, que atribui à metodologia empregada a ausência da construção coletiva do conhecimento, enquanto que a outra, se baseia na metodologia como fator impeditivo da não promoção das relações sociais.

A pesquisa revela que 30,7% afirmam que a crítica tem fundamento, enquanto que 61,5% respondem negativamente, o restante opta pela não resposta. Em relação àqueles que afirmam que a crítica não tem fundamento, justificam suas respostas pelas relações sociais que se desenvolvem nos CEES quer espontaneamente quer através de situações provocadas ou contingências do próprio processo educativo, tais como:

- sessões de filmes, debates, feira de ciências, palestras, atividades culturais;
- horário da merenda, festas folclóricas;
- passeios a museus, teatros, campeonatos esportivos, excursões;
- apresentações musicais, teatrais, exposições;
- formação espontânea de grupos para simples bate-papo;
- as salas de estudos destinadas aos alunos;
- a dinâmica dos componentes curriculares: Educação Artística e Educação Física;
- a sessão de leitura prevista no novo material de Língua Portuguesa;
- as aulas práticas de laboratório de Ciências, Física, Química e Biologia;
- atividades do Serviço de Orientação Educacional;
- as sessões de vídeo das fitas que acompanham o livro do Telecurso 2º Grau;
- os cursos de Alfabetização e Consolidação da Alfabetização;
- há socialização entre os mais jovens por possuírem maior disponibilidade de tempo, enquanto que para os mais adultos há uma certa resistência aos eventos promovidos pela Escola, pois preferem restringir sua vinda à Escola para a execução de avaliações;

- sempre há socialização a critério do próprio aluno, pois ele é convidado a participar dos eventos;

- com a criação das salas de estudo é inevitável a convivência dos indivíduos; torna-se quase impossível não haver relações sociais ou mesmo a interação professor/aluno ou aluno/aluno entre os frequentadores dessas salas.

Uma observação a partir das respostas coletadas daqueles que classificam os CEES segundo a afirmação de haver socialização entre os alunos, é um imbricamento dos conceitos, onde ora socialização é entendida como desenvolvimento das relações sociais, ora abrange situações que permitem a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, pode-se considerar algumas das situações apontadas como sendo fortemente propiciadoras da construção coletiva do conhecimento formal e sistematizado, ou seja: as salas de estudo para os diversos componentes curriculares assistidas pelo professor da disciplina; a organização dos cursos de Educação Artística, de Educação Física, desenvolvidos através da formação de grupos de alunos; as sessões de leitura previstas no novo material de Língua Portuguesa, onde grupos de alunos discutem juntamente com o professor a leitura de uma obra literária indicada - poema, romance, novela e conto; as práticas de laboratório de Ciências, Biologia, Química e Física, onde as experiências são realizadas em grupo acompanhado pelo respectivo professor; os cursos de Alfabetização e o de Consolidação da Alfabetização - Fase I e Fase II, que se organizam em salas de aulas; a Orientação Geral promovida pelo orientador educacional, atividade que acontece aos alunos que iniciam seu curso no CEES, sendo realizada em grupo; as sessões de vídeos do “Telecurso 2º Grau”, utilizados como meio de reforço ou recuperação. Esses itens elencados representam situações inseridas na estrutura e funcionamento dos CEES.

Outras situações promovem a construção coletiva do conhecimento, pautando-se, entretanto, por ocorrências assistemáticas, como por exemplo: sessões de filmes, debates, palestras, feira de ciências, passeios a museus e teatro. As apresentações musicais, teatrais, exposições, excursões e festas folclóricas são promotoras da socialização entendida segundo as duas vertentes; e, situações prioritariamente sociais, podem ser as que se referem ao horário da merenda e a formação espontânea de grupos para simples bate-papo.

Dentre aqueles que respondem que a crítica tem fundamento, as respostas apontam que a metodologia utilizada no CEES está mais adequada aos anseios do aluno adulto:

- estrutura centrada no indivíduo, dificultando a formação de grupos, porém devido ao atendimento individual, torna-se visível o “crescimento” intelectual e emocional do aluno no decorrer do curso;

- o sistema não possibilita a socialização, não cria vínculo do aluno com a escola ou com colegas, porém poderia existir desde que a escola assim se programasse e tivesse espaço suficiente para tal promoção;

- o aluno frequenta a Escola conforme sua disponibilidade ou necessidade, que uma vez satisfeita retorna aos ambientes mais significativos para o adulto, ou seja, o trabalho e o lar, onde as relações sociais são mais significativas.

- a metodologia não prevê socialização.

Fica claro que a socialização entendida como não promoção das relações sociais é contestável. Afirma-se que as relações sociais nos CEES desenvolvem-se de forma natural e espontânea, onde a metodologia do CEES não se torna fator impeditivo de tal ocorrência. Quanto ao entendimento da não socialização como não construção coletiva do conhecimento, o modelo não a prevê na sua sistemática, embora não se possa formar um conceito genérico radical, já que existem situações, dependendo dos CEES atuais, que confirmam a possibilidade de sua existência.

É importante lembrar que o Centro de Estudos Supletivos destinava-se primordialmente ao atendimento daqueles que trabalhassem em revezamento de turnos, regime de trabalho que se propagou cada vez mais, confirmando a necessidade de uma instituição adequada a essa realidade.

Pode-se inferir que a crítica traz, dentre outras, uma questão de fundo político emergente do período histórico em que o Centro foi criado. Época da ditadura militar cuja ideologia propagava a defesa dos meios de produção em nome da propriedade privada, garantindo o livre mercado. O princípio da metodologia que se apoia no atendimento individual, por associação levava à rejeição completa, principalmente por parte dos progressistas, que viam na metodologia um artifício para se evitar agrupamento de trabalhadores. A socialização de idéias era objeto de repressão na época e não se pode afirmar que a metodologia do CES tenha escapado a esse tipo de observação. Ao contrário, pode ter sido fator a mais a favor da criação e propagação do projeto, já que metodologia e ideologia casavam-se pelos interesses. Em outras palavras, o currículo oculto não se consubstanciava em ameaça.

Sob o ponto de vista desse ensaio, a crítica entra em descompasso à medida que a sociedade reconquista a liberdade de expressão e consegue garantir espaços para as agremiações, as associações, os sindicatos e os partidos políticos.

Das respostas colhidas na pesquisa realizada sobre esse tema, uma merece especial atenção, que no entender da pesquisadora demanda maiores estudos, qual seja a afirmação sobre a valorização que o adulto atribui às relações sociais em família e no trabalho, por serem elas mais significativas comparativamente àquelas desenvolvidas na instituição escola.

A crítica à metodologia do Centro também angaria simpatizantes, quando tomada para justificar sua produtividade.

Os documentos do MEC apresentam-se com diversidade de esclarecimentos enquanto apreensão da estrutura e do funcionamento, porém não se prende em maiores esclarecimentos em relação aos resultados previsíveis, pelo menos no que tange à concepção de resultados relacionados à terminalidade de curso ou de disciplina.

Não nos parece que este fato tenha sido desconsiderado aleatoriamente, mas sim porque a proposta percorria mais uma forma de prestar atendimento ao grande contingente de pessoas que não tinham escolaridade secundária <sup>40</sup>. A idéia fundamental era equacionar escolaridade ou ensino formal a grande contingente de pessoas, que pela forma tradicional, ensino regular, importaria em grandes investimentos.

Os documentos apresentam um cálculo para o atendimento diário, onde a ênfase se atém apenas nessa questão de atendimento, o que nos leva a supor que os resultados avaliatórios da instituição devessem levar em consideração somente tal fato, visto que a terminalidade de curso passava a ser uma decorrência óbvia do processo. A detalhada orientação dada por Mafra, (1979/80;44/45), que igualmente detalhada aparece no documento elaborado pelo MEC/DSU (1974;18/19), transcritas a seguir, comprovam a ênfase denunciada:

“O cálculo de atendimento diário de um CES é feito em função de 4 fatores:

1-N (número de lugares):

a) N<sub>c</sub> - N° de cabines;

b) N<sub>b</sub> - N° de lugares na biblioteca;

c) N<sub>sp</sub> - N° de lugares na sala de projeção;

2-No - N° de orientadores.

3-H - N° de horas de funcionamento do Centro.

4-TM - Tempo médio.

O tempo médio estimado para o atendimento é o seguinte:

- nas cabines: 3 alunos/hora (difere nesse item do documento de 1974, que coloca 2 alunos/hora);

- na biblioteca: 1 aluno /hora;

---

<sup>40</sup>Escolaridade secundária, nesse momento, refere-se à escolaridade que se desenvolve a partir da 5ª série.

- na orientação: 2 alunos/hora;
- na sala de projeção: 2 alunos/hora.

Isto posto, estabelecemos as fórmulas abaixo, que permitem calcular o atendimento diário - AD - em cada um dos locais mencionados:

- Atendimento nas cabines:  $A_c = N_c \times 3 \times H$ ;
- Atendimento na biblioteca:  $A_b = N_b \times H$ ;
- Atendimento na orientação:  $A_o = N_o \times 2 \times H$ ;
- Atendimento na sala de projeção:  $A_{sp} = N_{sp} \times 2 \times H$ .

O atendimento diário de um CES - AD - poderá, agora, ser calculado pelo somatório das frequências nas cabines, na biblioteca, na orientação e na sala de projeção:

$$AD = A_c + A_b + A_o + A_{sp} \text{". (Mafra;1979/80: 44/45).}$$

Tomando-se por base o CES de Natal <sup>41</sup>, RN, cujo *lay-out* apresentado no documento de Mafra (1979/80), é o único a possuir legendas mais completas sobre a estrutura e funcionamento, caracterizamos em dados reais o significado daqueles cálculos acima apresentados.

O CES de Natal apresenta uma área construída de 300 m<sup>2</sup>, com um período de funcionamento de 15 horas diárias.

$$N_c = 07; N_b = 30; N_o = 09; N_{sp} = 24.$$

Cálculo de atendimento, que apresenta divergência quanto ao número de alunos/hora nas cabines, nos documentos do MEC, embora ambos se refiram ao CES de Natal:

$$N_c = 07 \times 3 = 21 \times 15 = 315, \text{ ( Mafra;1979/80); ou,}$$

$$N_c = 07 \times 2 = 14 \times 15 = 210, \text{ (MEC/DSU;1974);}$$

$$N_b = 30 \times 15 = 450;$$

$N_o = 09 \times 2 = 18 \times 15 = 270$ ; são apontadas 03 cabines para atendimento de orientação individual para Comunicação e Expressão; 02 para Estudos Sociais; e, 04 para Ciências.

$$N_{sp} = 24 \times 2 = 48 \times 15 = 720;$$

---

<sup>41</sup>O primeiro CES testado pelo MEC foi em Natal - RN. Em seguida testou-se o de Goiânia -GO, segundo Mafra (1979/80).

Total alunos-dia = 1755, conforme documento de 1979/80; ou, 1650, para o documento de 1974.

Observa-se que esta é a capacidade máxima de atendimento, onde a maior parcela recai para os setores de cabines, biblioteca e sala de projeção. O atendimento na orientação individual junto ao professor significa um atendimento máximo de 270 alunos/dia.

O que nos chama a atenção é a não referência sobre quantas vezes na semana, no mês ou no ano, esse mesmo *quantum* podia ser recontado, já que não seria num único dia/atendimento que todos aqueles “alunos” resolveriam suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, recorre-se à teoria do ensino modular em que o indivíduo aprende no seu ritmo, o que significa dizer que não há parâmetros em relação ao tempo para a terminalidade.

Pode-se, portanto, afirmar que os resultados da instituição CES prioritariamente podem ser avaliados em termos da quantidade de atendimento dia/semana/mês ou ano, dissociados dos resultados quanto à terminalidade de disciplina ou de curso. Conclui-se que a validade da proposta CES para o MEC está acoplada aos resultados enquanto prestação de atendimento.

Qualquer avaliação da instituição CES relacionada à quantidade de resultados de terminalidade de curso ou de disciplina, precisa do estabelecimento de um tempo mínimo a ser cumprido pelo aluno para a situação final, só então é possível avaliá-la quanto aos resultados finais, ou seja, número de concluintes quer de disciplina, quer de curso.<sup>42</sup>

Por todas as configurações do CEES no Estado de São Paulo apresentadas até então nesse trabalho, podemos afirmar que aqui eles foram pensados diferentemente à idéia, quando da criação no MEC, e se realizam na prática mais distantes ainda dos discursos originais.

Algumas observações são fundamentais para se tratar o tema “resultados”.

A substituição das cabines por salas de estudo suprimiu os “famosos” 15 minutos de atendimento individual, assunto que, diga-se de passagem, nos documentos do MEC surge com divergências e, em São Paulo, não está definido oficialmente em documento algum. Esse parâmetro surge em São Paulo sim, porém seguindo uma orientação do Serviço do Ensino Supletivo da CENP para que o atendimento individual não se transformasse em “aulas particulares”.

---

<sup>42</sup>Sobre dados dos CES nas diversas Unidades Federadas, ver Haddad, 1991.

A questão dos resultados quantitativos serem favoráveis ou não, está vinculada aos dados sobre matriculados, que conforme explicações prévias, o número de matrículas por si só, não revela o número de freqüentes.

Para efeito de melhor clareza, apresenta-se a seguir a explicação dos conceitos:

a) aluno matriculado: é aquele que possui número de matrícula e que freqüenta o CEES de acordo com sua disponibilidade de tempo (dias e horários), tendo sua vaga assegurada a qualquer momento;

b) aluno freqüente: é aquele que realiza orientação e/ou avaliação dentro do período de 60 dias. Sua freqüência mínima é considerada a partir da realização dessas atividades em pelo menos uma vez a cada 60 dias;

c) aluno desistente: é aquele que não compareceu ao CEES dentro de um período mínimo de 60 dias;

d) retorno: aluno matriculado que desistiu do curso em qualquer período, porém dentro do mínimo de 60 dias e solicita sua matrícula. Este aluno foi considerado desistente (ou evadido) dentro do período que ficou sem freqüentar a escola;

e) evasão: aluno matriculado que desistiu e até então, nunca solicitou matrícula;

f) aluno estável: é o aluno que se mantém freqüente durante todo um ano, que não necessariamente é um mesmo ano civil.

A magnitude dos conceitos dentro da realidade CEES é a grande questão no nosso entender. Determinados vocábulos dentro do contexto escolar adquirem um significado específico, quase técnico, carregando consigo uma simbologia afeita a determinadas normas escolares usuais. Entretanto, esses mesmos vocábulos inseridos na estrutura CEES adquirem conotações diferenciadas e não expostas, ou mesmo consideradas, dentro do contexto escolar mais amplo.

A correlação matriculado *versus* concluinte pertence a um contexto particularmente temporal, cujo significado é fechado em si mesmo.

Essa mesma correlação é utilizada em situação de avaliação da produtividade dos CEES, fato que demonstra ausência de conhecimento de sua estrutura e funcionamento bem como a simplificação de transportar parâmetros idealizados para um dado sistema. Utilizando-se de normas metodológicas comuns para se analisar contextos diferentes, os resultados são, no mínimo, distorcidos.

Conforme resultado do questionário aplicado, a resposta à questão sobre quantas inscrições ocorrem num mesmo ano, revela:

- 08 CEES apontam a resposta: sempre que houver necessidade;

- 03 CEES para: as inscrições ficam abertas o ano todo;
- 01 CEES para: 11 vezes, isto é, mensalmente;
- 01 CEES para: 04 ou 05 vezes;
- 01 CEES para: 03 vezes para o 1º Grau e 02 para o 2º Grau;
- 01 CEES para 02 vezes, complementando que as vagas remanescentes de alunos que não completam a fase de entrada, são oferecidas oportunamente.

Analisando-se essas respostas, emerge o fato de haver uma situação comum em todos os CEES, a de alunos serem matriculados durante todo um ano civil, constituindo-se evidentemente, em altos índices de matriculados. Por outro lado, se comparativamente os índices de concluintes são baixos, o primeiro reflexo a essa equação resulta em baixa produtividade, conclusão, no entanto, superficial.

*Primeira Conclusão* = O CEES não trabalha com ociosidade, mas sim com rotatividade. Essa rotatividade não fica explícita nos totais numéricos anuais. Há, portanto, conforme já denunciado, uma grande diferença entre número de matriculados e número de freqüentes nos CEES. Há um constante “começar” ou “recomeçar” os estudos no CEES, fato que torna a relação número de matriculados versus número de concluintes no mesmo ano, bastante distorcida em relação à produtividade do CEES. Estaremos analisando o “começar” ou “recomeçar”, mais adiante.

*Segunda Conclusão* = Alto índice de novas matrículas dentro de um mesmo período, um ano por exemplo, significa alto índice de desistência, e, via de regra, o número de concluinte de curso não pode ser alto.

O conceito “alto índice de desistência” está ordinariamente correlacionado aos conceitos de eficiência ou eficácia de um sistema de ensino, e essa associação de conceitos também deve ser considerada dentro do contexto CEES, porém não se desprezando todo o universo que envolve o aluno adulto trabalhador. Embora não seja objeto desse trabalho, pode-se afirmar que em situações limites, que atingem problemas de ordem econômica, profissional, de saúde, familiar, são causas reais e concretas para o adulto colocar a escolaridade em segundo plano. Há que se considerar profundamente a tipicidade do aluno de Ensino Supletivo.

Assim como, o aluno típico do Ensino Supletivo apresenta um traço bastante comum em relação à obtenção de um certificado de grau de ensino: ele tem pressa. Seu interesse maior perpassa até a idéia de que ter o documento em mãos, para muitos, supera seu interesse pelo grau de conhecimento que a escolaridade possa lhe acrescentar. Costuma, então, recorrer à gama de atalhos disponíveis para vencer a jornada, sendo o mais comum, o exame supletivo. O recurso de “queimar” etapas via exames é predominantemente maior nos alunos de 2º grau. Observa-se, entretanto, que o aluno dá prosseguimento a seus estudos no CEES, quando ainda lhe restam disciplinas para

concluir seu grau de estudo. Caso contrário ele desiste do curso sem qualquer explicação, a menos que tenha necessidade de atestado de eliminação de disciplina do Centro ou precisa dar continuidade a seus estudos, por não ter conseguido eliminar todas as disciplinas através do exame. São nessas ocasiões, que se escutam os diversos depoimentos, como por exemplo, os estudos que chegou a realizar no CEES serviram de subsídio para ser aprovado no exame.

Quando se coloca distintamente o aluno evadido do aluno desistente, os mais distantes da realidade CEES podem não perceber diferenças, mas ela existe, visto que há o aluno que interrompeu seu curso e não retornou até então, enquanto outros interromperam-no em várias ocasiões e voltaram aos estudos. É dentro desse ciclo, que se interrompe e volta a dar continuidade, que se apoia o SES/CENP para que não se apegue ao conceito evasão. Também igualmente dentro desse processo que se pode entender a sutileza daquela premissa de o aluno no CEES poder desenvolver seus estudos conforme sua disponibilidade de tempo e em seu ritmo próprio, não se baseando somente no conceito de competência, segundo definição do ensino modular.

Sobre o tema retorno ou rematrícula que se configura em um direito facultado ao aluno de voltar aos estudos após ausência por mais de 60 dias consecutivos, pode-se afirmar que o aluno dele se utiliza indefinidamente. Minha vivência dentro de um CEES por quase dez anos, permite-me afirmar que não são poucos que começam, desistem, continuam, eliminam disciplinas, interrompem, voltam e finalmente, concluem.

A ocorrência de qualquer limite a esse peculiar processo, lança dúvidas profundas sobre a validade dos CEES reproduzirem velhas fórmulas do passado distante ou recente, fazendo seus alunos percorrerem mais uma vez caminhos já trilhados, que com certeza os levaram às portas do Ensino Supletivo.

Uma vez elucidados os conceitos, buscou-se dentre os dados colhidos no questionário respondido pelos diretores de CEES, uma organização em relação aos números apresentados.

Dividiu-se os CEES em três categorias: grande, médio e pequeno. Levou-se em consideração para definir o porte de cada um, a média anual de alunos freqüentes apresentada no questionário. Desta forma, chegou-se a uma representação de CEES para cada uma dessas categorias, tomando como referencial as respostas dadas e que foram inseridas dentro de um parâmetro de tempo, isto é, os dados representam médias anuais. Explicação: Cinco foram os CEES considerados de porte grande. Dos dados apresentados para cada item questionado, ou seja: freqüente, matriculado, retorno, desistente e concluinte, apurou-se a média, idealizando um CEES de porte grande. Apresentam-se os referenciais mínimo e máximo para que o leitor tenha uma noção da diversidade numérica. Uma outra informação é importante, as referências de mínimo e de máximo não são sempre dos mesmos CEES.

Esquemáticamente, as configurações ficaram assim:

Quadro 4 -

Representação de um CEES de porte grande:

Situação dos Alunos	Média	Mínimo	Máximo
Freqüentes	2760	2400	3000
Matriculados	2260	1400	3100
Retornos	950	300	1800
Desistentes	980	400	1600
Concluintes	160	99	260

Procedeu-se da mesma maneira para com os demais CEES, quando se idealizou o CEES de porte médio, segundo os números apresentados para a média anual de alunos freqüentes, apurando-se igualmente um total de cinco CEES, assim como para os CEES idealizados de porte pequeno, que se agruparam em um total de três CEES. Um CEES não respondeu aos itens questionados, sendo desconsiderado nos agrupamentos.

Quadro 5 -

Representação de um CEES de porte médio:

Situação dos Alunos	Média	Mínimo	Máximo
Freqüentes	1200	1100	1400
Matriculados	880	600	1500
Retornos	463	200	700
Desistentes	588	250	800
Concluintes	77	55	95

## Quadro 6 -

Representação de um CEES de porte pequeno:

Situação dos Alunos	Média	Mínimo	Máximo
Freqüentes	600	300	800
Matriculados	583	450	700
Retornos	130	60	250
Desistentes	317	250	400
Concluintes	42	25	70

*Simbologia:* A dinâmica de entrada e saída dos alunos pode ser comparada a uma caixa d'água<sup>43</sup>, onde à medida que se esvazia, a caixa é constantemente realimentada.

Por outro lado, se entendermos os alunos matriculados mais os de retornos como sendo os alunos que entram e os desistentes como os alunos que saem, podemos concluir que os freqüentes não são sempre os mesmos alunos. Haveria então, uma outra conceituação em relação ao número de alunos dentro do CEES, desta feita seriam os alunos estáveis, que poderiam até manter ritmos diferentes, porém seriam sobre esses que o percentual de concluintes deveria ser tirado. A título de exemplificação, os CEES teriam os seguintes resultados:

CEES de porte grande:

2260 matriculados mais 950 retornos = 3210 alunos que entram, menos 980 desistentes, que são os que saem, totalizando 2230 alunos em rotatividade. A diferença entre 2760 alunos freqüentes e 2230 alunos, resultaria em 530 alunos estáveis. Nesse caso, o total de 160 concluintes apontaria para um percentual de 28,5%.

CEES de porte médio:

880 matriculados mais 463 retornos = 1343 alunos que entram, menos 588 desistentes, que são os que saem, totalizando 755 alunos em rotatividade. A diferença entre 1200 alunos freqüentes e 755 alunos, resultaria em 445 alunos estáveis. Nesse caso, o total de 77 concluintes, apontaria para um percentual de 17,3%.

<sup>43</sup>Vocábulos como: “rotatividade” e “caixa d'água” foram utilizados em relatório do CEES “Paulo Decourt”-UNICAMP, enviado à S.E. em 1995, pelo Prof. de Física daquele Centro, Antonio Amaral.

CEES de porte pequeno:

583 matriculados mais 130 retornos = 713 alunos que entram, menos 317 desistentes, que são os que saem, totalizando 396 alunos em rotatividade. A diferença entre 600 alunos freqüentes e 396 alunos, resultaria em 204 alunos estáveis. Nesse caso, o total de 42 concluintes, apontaria para um percentual de 20,5%.

Embora esse ensaio possa dar a impressão que os alunos considerados rotativos sejam totalmente desprezados na relação de produtividade, isto não representa a realidade, pois mesmos os rotativos são alunos trabalhados e muitos apresentam conclusão de disciplinas ou de curso. As tabelas de concluintes de disciplinas que aparecem no subtítulo seguinte comprovam isto, pois aqueles totais são proporcionalmente maiores aos de conclusão de curso.

O princípio apresentado expõe com maior grau de fidelidade, as várias conotações que podem ser atribuídas aos alunos dos CEES, expondo o quão simples é a utilização da correlação matriculados versus concluintes para promover sua análise.

No entanto, merece uma observação os dados apresentados nos questionários enviados, alguns CEES expõem um desequilíbrio bastante acentuado entre a “entrada” e a “saída” dos alunos, fato que nos faz supor que alguns não chegam a apurar cuidadosamente seus dados. Também faz parte dessas considerações, a afirmação de que há CEES que tecnicamente não apresentam alunos estáveis, tal a ordem do fluxo rotativo. Cabe à administração dos CEES, um controle regular e detalhado de todas as variáveis existentes, tomando-se por base número de professores, quantidade de material didático e sua estrutura física, para que a “caixa d’água” seja mantida equilibrada.

Os índices representativos das três categorias de CEES, permitem as configurações abaixo relacionadas:

Quadro 7 -

Índice médio de concluintes em relação aos portes dos CEES:

Situação do Aluno	Porte Grande	Porte Médio	Porte Pequeno
	%	%	%
Freqüentes	5,7	6,4	7,0
Matriculados	7,0	8,7	7,2
Matriculados + Retornos	4,9	5,7	5,8
Estáveis	28,5	17,3	20,5

Quadro 8 -

Índice médio de desistentes em relação aos portes dos CEES.

Situação do Aluno	Porte Grande	Porte Médio	Porte Pequeno
	%	%	%
Freqüentes	35,5	49,0	52,8
Matriculados	43,3	66,8	54,3
Matriculados + Retornos	30,5	43,7	44,4

É interessante observar as diferenças percentuais apuradas conforme o item eleito, o que confirma que a análise de produtividade de um CEES não pode ser considerada da mesma maneira que se costuma considerar em uma escola regular.

Em relação ao questionamento sobre os CEES produzirem poucos resultados ou melhor, poucos concluintes, os índices apontam que 84,6% dos entrevistados já ouviram a crítica, porém apenas 30,7% acreditam que a crítica tenha fundamento, contrapondo-se a 61,5% que a julgam infundada. Fazem parte da argumentação dos diretores de CEES, que se baseiam na prática e portanto, estão a exigir maiores estudos, as seguintes reflexões:

- aprovação em concursos para trabalho ou mesmo vestibulares, sugerindo qualidade do trabalho dos CEES;

- comparativamente, os CEES obtêm melhores resultados aos alcançados pela rede regular, principalmente pela rede noturna. A argumentação baseia-se no fato de o “1º grau regular ter uma entrada, por exemplo, de 120 alunos nas séries iniciais para após 8 anos ter 40 concluintes”. A conclusão é que o CEES obtêm melhor resultado em menor tempo;

- o número de concluintes por disciplina é significativo, sugerindo que a eliminação de disciplinas é maior comparada à conclusão de curso;

- consideram os resultados satisfatórios, entendendo-se com esse argumento a peculiaridade dos CEES e do aluno adulto;

- o ritmo do aluno não pode ser mensurável;

- consideram difícil cobrar prazo para a conclusão, se a norma é a de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno;

Faz parte também das reflexões apresentadas, o argumento de uma certa reversão no quadro, a partir da criação de um projeto político-pedagógico que abranja investimento no professor, reformulação e adequação do material didático-pedagógico e principalmente a conscientização do profissional de Educação, enquanto cidadão-político.

Por outro lado, a questão sobre permanecer inalterado, fechar, sofrer pequenas ou grandes alterações; os resultados são: 76,9% dos CEES, opinam por sofrer pequenas alterações; um único opta por grandes alterações assim como um CEES afirma que deve permanecer inalterado. Não houve indicação para a alternativa “fechar”.

Em relação às alterações a serem realizadas, são apontadas as seguintes sugestões:

- alteração no módulo de professores;
- criação de cargos para os especialistas;
- regularização da função de especialista;
- criação de legislação específica para CEES;
- alteração regimental contemplando a eliminação do Conselho Consultivo, regularização do período de férias, média de aprovação, frequência mínima para os alunos;
- criação do cargo de secretário;
- reavaliação da norma “60 dias para aluno ser considerado evadido”;
- formação de grupos de alunos para estudar com o professor;
- sofrer alteração sempre que necessário, tendo em vista o aluno;

O único CEES, que aponta para “grande alteração”, considera muitas das sugestões acima descritas. Aquele que aponta para a permanência inalterada do CEES, justifica sua resposta pelo fato de corresponder aos objetivos propostos.

Há uma riqueza de opiniões convergentes e divergentes em relação à crítica exposta ao longo desse trabalho bem como em relação à “reordenação temporal” já analisada, quando da apresentação da “problemática”. Acima de qualquer pré-julgamento que ainda possa existir ao CEES, aqui fica formalmente explícito a busca constante dos CEES, até onde os limites estruturais permitem, de uma práxis adequada ao aluno adulto trabalhador. A ausência de padrões normativos possibilita grandes reflexões, em

contrapartida permite a realização de um número significativo de instituições CEES em condições mínimas de funcionamento.

Por outro lado, as sugestões feitas refletem a contradição que a própria S.E. alimenta por não estabelecer diretrizes para o funcionamento dos CEES. Conforme citado anteriormente, o Regimento Escolar CEES é o único documento oficial de apoio normativo. Nele estão inseridas todas as suas características que evidentemente colidem com as normas da rede estadual, cabendo ao docente engajado nessa estrutura a opção por um trabalho diferenciado, fato que com certeza é bem presente a todos que nele atuam. Porém, o CEES é uma escola que pertence ao sistema bem como o docente e ambos sujeitos aos deveres e direitos do pessoal da S.E. O que acaba prevalecendo, quer nos parecer, é a ênfase sobre os deveres da Rede Estadual. Elucida bem a questão a explicação do Departamento de Recursos Humanos da S.E. sobre o porquê do não reconhecimento das funções de assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional, afirmando que é um “luxo” que a própria rede não possui. Ao contra-argumento apresentado pelas equipes CEES que essas funções estão previstas no Regimento Escolar, a resposta dada apoiou-se na assertiva de que os Regimentos são documentos “ideais”, que não se vinculam à “realidade”.

## A INSERÇÃO NO SISTEMA

A relação CEES/Delegacia de Ensino, de acordo com o apurado, parece se dar de forma estável apesar das peculiaridades em sua estrutura. Para 64,2% dos diretores, seu relacionamento com a Delegacia de Ensino é bom, seguido do conceito médio, para 28,5% dos diretores. Um dos CEES não respondeu à questão. Quanto ao tratamento que recebem nas Delegacias de Ensino, 57,1% deles registram respostas positivas; 21,4% negam que recebam o mesmo tratamento dispensado aos demais diretores; e 14,8% consideram que recebem o mesmo tratamento “em termos”. No cômputo geral, 92,3% classificam os diversos setores das Delegacias de Ensino com o conceito bom e 46,1% atribuem conceito médio. A soma não totaliza 100%, uma vez que os entrevistados podiam optar por mais de uma resposta.

Quanto à atuação do Supervisor de Ensino, 85,7% dos diretores classificam-no como um apoio legislativo e 57,1% como um apoio para os momentos de necessidade. O Supervisor de Ensino é considerado um agente distante por 21,4% dos diretores.

Sobre o Supervisor de Ensino, como agente do sistema, merece algumas observações por parte de alguns diretores, ao se referir ao rodízio anual em relação às escolas que devam se responsabilizar. Os diretores expressam uma certa insatisfação ao ter que despender tempo explicando a cada “novo” Supervisor de Ensino, sobre o funcionamento e estrutura do CEES, mas não deixam de apontar o sistema de rodízio de Supervisores de Ensino como sendo a forma ideal para se livrarem do agente distante.

O que se percebe pela restrição de algumas colocações de Diretores de CEES é o grande desconhecimento por parte da Supervisão de Ensino sobre a estrutura e

funcionamento dos CEES, quando não sobre a própria legislação do Ensino Supletivo, que existe desde 1971, quando da promulgação da L.F. 5692.

Já a avaliação da atuação do Serviço do Ensino Supletivo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas aparece com um conceito bastante elevado, 92,3% consideram necessária a atuação do SES-CENP; 53,8% consideram-na como intervenção própria de órgão coordenador; 23% julgam-na como eficiente; e, outros 23% analisam-na como deixando a desejar, justificando o conceito pela necessidade de promoção de mais reuniões, mais cursos para professores, principalmente para os novos integrantes de CEES e mais visitas da Equipe SES-CENP aos próprios CEES.

Quanto à avaliação das reuniões do SES-CENP, são consideradas:

- proveitosas por 84,6%;
- resolvem problemas por 53,8%;
- organizadas por 46,1%;
- razoáveis por 15,3%;
- desorganizadas por 7,6%;
- criam problemas por 7,6%.

Nesse sentido, a ação do Estado via SES/CENP revela-se presente, atuante, comprometida com a Educação de Adultos no Estado de São Paulo. Questiona-se se o SES/CENP tem sido prestigiado e/ou assim considerado, ao sabor das várias gestões político-administrativas ao longo desses últimos anos. Como igualmente se questiona se as demais instâncias da Secretaria do Estado da Educação conseguem perceber a atuação do SES/CENP como sendo uma ação do poder público.

O SES/CENP é basicamente o único órgão da estrutura central da Secretaria da Educação a manter um acompanhamento do trabalho dos CEES bem como é o órgão que armazena maior número de informações sobre os CEES; ao longo dos anos sempre promoveu reuniões com especialistas e com orientadores de aprendizagem dos componentes curriculares. Mesmo em tempos de poucos recursos, o SES/CENP promove no mínimo duas reuniões por ano com os Diretores de todos os CEES. Essas reuniões visam a troca de experiências, orientações técnicas, palestras, enfim, a manutenção da coesão e unidade.

Embora já tivéssemos comentado no capítulo anterior, voltamos à questão da coleta de dados pela S.E., através de uma única planilha enviada anualmente, cuja elaboração segue os parâmetros dos cursos seriados. Essa mesma ficha é preenchida pelos CEES até onde é possível, mediante os itens questionados, que são direcionados à organização seriada. O setor de Planejamento nas Delegacias de Ensino produz

adequações sobre as informações prestadas pelos CEES, para que o computador “não as rejeite”. Este fato transforma os dados sobre os cursos do Ensino Supletivo no Estado de São Paulo bastante contraditórios e não refletem a realidade. Esse levantamento é previsto pelo CIE - Centro de Informação Educacional.

Pode-se encontrar informações mais precisas sobre os CEES no SES/CENP, embora a busca de uma metodologia para evidenciar as escolas-funções, tenha atingido uma forma mais precisa apenas a partir de 1993. Os dados anteriores apresentam diversidade no preenchimento pelos diversos CEES, tornando-os questionáveis.

Buscou-se, portanto, a fonte SES/CENP sobre os dados numéricos dos CEES, por se constituírem em fontes mais reais e traduzirem-se em dados oficiais, porém privilegiamos apenas o ano de 1994.

Através do questionário enviado, os Diretores de 07 CEES afirmam ter dificuldades na coleta de dados para o preenchimento da Ficha de Movimento de Alunos, elaborada pelo SES/CENP, dificuldade causada justamente pela dinâmica de entrada e saída de alunos nos CEES.

A metodologia de coleta de dados para a Ficha de Movimentação é realizada da seguinte forma:

a) a coleta de dados é realizada nos CEES no dia 20 de julho, considerando o período até essa data como o 1º semestre, e no dia 20 de dezembro, formando portanto, o 2º semestre;

b) somam-se todas as matrículas realizadas naquele semestre e mais as matrículas dos períodos anteriores dos alunos que estão freqüentando, para produzir o total de alunos no semestre;

c) a cada 60 dias são retirados da Secretaria, os “passaportes” dos alunos que não apresentaram freqüência alguma em dois meses, com isso se obtêm os alunos afastados há mais de 60 dias:

d) no dia 20 do mês estipulado, são contados todos os alunos que possuem qualquer freqüência no último bimestre. Esses são os freqüentes na data base;

e) a planilha questiona sobre os concluintes de fase e de disciplina, sendo as porcentagens realizadas sobre os afastados e sobre os concluintes em relação ao total de alunos no semestre.

Tabela 3 -

Dados da Fase I - Alfabetização, curso oferecido em 11 CEES:

Ano de 1994	Frequente Anterior	Matricula no Semestre	Total de Alunos	Frequente na Data Base	Afast. há mais de 60 dias.	Afastados %	Concluintes	Concluintes %
1º Sem.	369	387	756	550	137	18,12	69	9,12
2º Sem.	514	269	783	473	222	28,35	88	11,23
Total	883	656	1539	1023	359	23,32	157	10,20

Fonte: SES/CENP, ano 1994.

Tabela 4 -

Dados da Fase II - Consolidação da Alfabetização, curso oferecido em 14 CEES:

Ano de 1994	Frequente Anterior	Matricula no Semestre	Total de Alunos	Frequente na Data Base	Afast. há mais de 60 dias	Afastados %	Concluintes	Concluintes %
1º Sem.	639	1139	1778	990	349	19,62	439	24,69
2º Sem.	1044	733	1777	815	439	24,70	523	29,43
Total	1683	1872	3555	1805	788	22,16	962	27,06

Fonte: SES/CENP, ano de 1994.

É interessante reforçar que as Fases I e II organizam-se de forma tradicional, isto é, grupo de alunos assistindo aulas.

Tabela 5 -

Dados da Fase III - Pré-Modular ou Reforço, curso oferecido em todos os CEES.

Ano de 1994	Frequente Anterior	Matricula no Semestre	Total de Alunos	Frequente na Data Base	Afast. há mais de 60 dias	Afastados %	Concluintes	Concluintes %
1º Sem	4112	4548	8660	4175	2524	29,14	1961	22,64
2º Sem	3416	2271	5687	2485	1810	31,82	1392	24,47
Total	7528	6819	14347	6660	4334	30,20	3353	23,37

Fonte: SES/CENP - ano de 1994.

Tabela 6 -

## Dados da Fase Modular: Suplência II.

Ano de 1994	Frequente Anterior	Matrícula no Semestre	Total de Alunos	Frequente na Data Base	Afast. há mais de 60 dias	Afastados %	Concluintes de Disciplina	Concl. de Disciplina %
1º Sem	23415	15323	38738	22146	11384	29,38	5208	13,44
2º Sem	23643	11210	34853	17857	11215	32,17	5781	16,58
Total	47058	26533	73591	40003	22599	30,70	10989	14,93

Fonte: SES/CENP - anos de 1994.

Apurou-se da pesquisa realizada em Diário Oficial do Estado, suplemento especial dedicado às publicações de laudas de concluintes, que o curso de 1º grau, Suplência II, nos 17 CEES em 1994, apresentou o total de 1285 concluintes de curso, cuja porcentagem em relação ao total de alunos é de 1,74%, grandeza bastante inferior quando comparada ao percentual de concluinte de disciplina.

Considerando-se somente as disciplinas que promovem avaliação escrita, temos os seguintes resultados na Suplência II, no 1º semestre de 1994:

Tabela 7 -

## Concluinte de Disciplina da Suplência II - 1º Semestre/94:

Disciplinas	Total de Alunos	Concluintes	%
Língua Portuguesa	6430	665	10,34
Matemática	8502	563	6,62
História	5228	777	14,86
Geografia	5716	1279	22,37
Ciências e Prog. Saúde	6046	909	15,03

Fonte: SES/CENP - ano de 1994

Tabela 8 -

## Concluinte de Disciplina da Suplência II - 2º Semestre/94.

Disciplinas	Total de Alunos	Concluintes	%
Língua Portuguesa	5464	738	13,50
Matemática	7088	626	8,83
História	5114	912	17,83
Geografia	5762	1248	21,65
Ciências e Prog.Saúde	5760	1009	17,51

Fonte: SES/CENP - 1994

A disciplina que obtém menor índice de conclusão é Matemática, enquanto que aquela que obtém maior índice é Geografia. Nos dois semestres, o comportamento das duas disciplinas se mantém.

Pelas normas do CEES, o aluno pode cursar até duas disciplinas concomitantemente.

Em relação à Suplência de 2º Grau, o material instrucional utilizado é o livro do Telecurso 2º Grau, da Fundação Roberto Marinho, onde cada conteúdo é considerado uma unidade de estudo. Os Orientadores de Aprendizagem dos componentes curriculares comuns aos dois graus são os mesmos que atuam na Suplência II e de 2º Grau.

Tabela 9 -

## Dados da Suplência de 2º Grau, curso oferecido em 08 CEES, em 1994:

Ano de 1994	Frequente Anterior	Matrícula no Semestre	Total de Alunos	Frequente na Data Base	Afast. há mais de 60 dias	Afastados %	Concluintes de Disciplina	Concl. de Disciplina %
1º Sem	7609	5031	12640	7665	3521	27,85	1454	11,50
2º Sem	7121	3520	10641	5870	3019	28,37	1752	16,46
Total	14730	8551	23281	13535	6540	28,09	3206	13,77

Fonte: SES/CENP no ano de 1994.

A Suplência de 2º Grau obteve 255 alunos concluintes de curso no ano de 1994, o que representa um índice de 1,09% em relação ao total de alunos. Os concluintes de grau foram pesquisados nos D.O.E., suplemento especial de concluintes de cursos. Entretanto, os resultados de conclusão de disciplina nos dois semestres de 1994 são mais significativos, conforme expostos a seguir. Considerou-se somente as disciplinas que realizam avaliação escrita.

Tabela 10 -

Concluente de Disciplina na Suplência de 2º Grau, no 1º Semestre/94.

Disciplina	Total de Aluno	Concluente	%
Líng.Port.e Lit.Brasileira	1051	71	6,75
Matemática	1675	109	6,50
História	1388	170	12,24
Geografia	1502	186	12,38
Física	1106	106	9,58
Química	1086	90	8,28
Biologia	1550	244	15,74
Inglês	1114	153	13,73

Fonte: SES/CENP ano de 1994.

Tabela 11 -

Concluente de Disciplina na Suplência de 2º Grau, no 2º Semestre/94:

Disciplina	Total de Aluno	Concluente	%
Líng.Port.e Lit.Brasileira	1180	123	10,42
Matemática	1576	180	11,42
História	1208	203	16,80
Geografia	1342	226	16,84
Física	905	156	17,23
Química	838	135	16,10
Biologia	1245	224	17,99
Inglês	1070	186	17,38

Fonte: SES/CENP ano 1994

No 1º Semestre/94, a disciplina com índice menor de concluintes é Matemática, seguida de Português e Literatura Brasileira. No 2º semestre/94, Líng. Port. e Lit. Brasileira torna-se a disciplina que apresenta menor índice de concluintes. Biologia apresenta maior índice de concluintes nos dois semestres/94.

Buscar a fragilidade dos CEES com base na relação direta entre total de concluinte de curso e total de matriculado, chega a ser superficial, pois os números puros não revelam a realidade. Essa base de relação se aplica àquelas estruturas em que existem parâmetros temporais definidos e a grandeza numérica se constitui no início do período e se torna sempre o mesmo referencial, tal qual ocorre com os cursos seriados. Nos CEES, além de todas as variáveis expostas, ainda não se pode esquecer da existência do aproveitamento das disciplinas eliminadas via Exames Supletivos, que é uma via de mão dupla, pois ambos, Exames e CEES incorporam concluintes com esse comportamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar o percurso deste trabalho, necessário se faz retomar o apresentado na Introdução, quando alguns direcionamentos foram enunciados, imaginados no princípio, como caminhos mais apropriados para as análises pretendidas, mas que no seu transcorrer, suscitaram outros que acabaram prevalecendo. Importa dizer que o propósito de sair daquele espaço menor de uma dada prática educativa para um espaço maior, perfilou a pesquisa. Nesse sentido, houve também questões de ordem formal, inerentes ao trabalho acadêmico, que exige delimitações.

Assim, abandonou-se aquele *locus* particular, CEES/UNICAMP, fonte instigadora deste trabalho, para inseri-lo no contexto CEES, fato que veio a exigir maior empenho no distanciamento da visão cotidiana e uma atenção redobrada à imparcialidade científica. Deste exercício profundo, emergiu a revelação da estrutura e funcionamento da escola-CEES, campeada a partir de sua origem, ainda na esfera federal, para situá-la no espaço e no tempo pretendidos, isto é, no Estado de São Paulo, desde o seu surgimento até o ano de 1994, quando foram criados 17 CEES.

Como o objeto de origem fora a crítica existente à escola-CES, a pesquisa iniciou-se pela busca de uma política educacional dirigida ao adulto promovida no passado, que a suscitasse por comparação. Daí desconsiderar certos marcos históricos defendidos por outros como sendo iniciais ou mais significativos da tomada de posição do Estado perante à Educação de Adultos, para buscar nos primórdios referências e ações desencadeadoras. Foi dentro desse posicionamento que se expôs a origem dos Exames de Madureza, hoje, Exames Supletivos, quando se pode identificar sob quais alicerces a política de Educação de Adultos se apoiou. Se o desenvolvimento do capitalismo industrial requereu uma ação educativa do Estado, este não chegou a se omitir perante o segmento social que lhe dava sustentação. Entretanto, percebe-se aí o vezo da política propagada até o presente, onde o discurso e as ações resultam em aparentes condições de práticas educativas para o segmento a quem se destinam. É bastante presente nos textos legislativos uma certa ausência das condições em que o adulto não escolarizado ou semi-escolarizado poderá responder à oferta de escolarização que o Estado lhe faz. Os condicionantes externos e a categoria econômica acabam sobrepujando na política que pretende ser social. Por outro lado, a ingerência privativa se fez sempre presente, estrategicamente disposta a se enveredar onde quer que a mediação lhe abra espaços e sob qualquer pretexto: educativo ou comercial.

A formulação destes conceitos pode não ser inusitada, porém são prudentemente colocados para que se perceba a presença ou ausência do Estado, quando se repassa toda a trajetória da Educação de Adultos até o limite deste trabalho.

A análise do preconizado pela Lei 5692/71, embora imprima ao texto uma certa aridez, flagra o racionalismo com que se permeou o pensamento da época. Impôs então à Educação de Adultos um detalhismo e abrangência que chegam a relegar as condições históricas em que surgiu o Ensino Supletivo, implícito aí as suas quatro funções:

Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação Profissional bem como a criação dos Centros de Estudos Supletivos.

Ao expor a trajetória do Estado em favor do Jovem e Adulto não escolarizado ou semi-escolarizado, vimos que esta se pautou, por longo período, em simples oferta de exames. A L.F. 5692/71 impôs ao poder público a responsabilidade de responder a esse segmento com medidas concretas e viáveis, assegurando o cumprimento do preceito constitucional.

Propunha-se a alterar substancialmente a questão dos Exames de Madureza para a então nova proposta de exames, desta feita, Exames Supletivos. Porém não se pode desconsiderar a orientação apontada nesse trabalho, no subtítulo Setor de Avaliação, que aconselhava a desencorajar a procura por eles, quando da explicação sobre o item a avaliação fora-do-processo. Quer nos parecer uma orientação que se pautava na premissa de que os Exames proporcionavam demanda imediata para o curso superior, situação delicada para época.

A criação da escola-função representa um salto em termos de ação do Estado frente à escolarização do Jovem e Adulto, mas no bojo, o implícito, não pode ser desconsiderado.

Pode-se inferir que o Projeto CES era uma resposta mediadora para a extinção dos movimentos educativos e culturais existentes no período anterior ao governo militar. O projeto CES parece ter sido pensado também como local de difusão de cultura, revestido, entretanto, de roupagem até certo ponto considerada sofisticada, principalmente levando-se em conta a época de seu surgimento, pois recorria a todo tipo de recurso tecnológico educacional.

Se assim o foi, as diferenças são substanciais. Enquanto aqueles movimentos se formavam obedecendo uma ordem interna dos grupos sociais, que a partir de suas necessidades e suas manifestações procediam a organização da aprendizagem, o CES se propunha instalado, obedecendo uma ordem externa, racionalmente planejada e aguardava a busca pelos indivíduos na obtenção de informações. O primeiro pretendia formação, o segundo, informação. O primeiro se propunha a valorizar as manifestações regionais até então não identificadas como manifestações culturais, até porque ignoradas pelos demais segmentos sociais, enquanto o segundo, desconsiderando esse dado real e concreto em nossa sociedade, o da desvalorização das manifestações locais ou regionais, aguardava a iniciativa dos indivíduos para questionamentos quanto ao entendimento ou apreensão do global.

Até certo ponto, pode-se afirmar que o indivíduo foi supervalorizado em relação a sua capacidade de apreensão do sentido global de uma dada informação, pois ao aluno eram oferecidos prioritariamente recursos tecnológicos e material escrito para seus estudos e, quanto a isso percebe-se a contradição emergente, já que o documento Centro de Estudos Supletivos, 1974, elaborado pelo MEC-DSU, apontava a dificuldade do estudante tirar proveito da leitura ou utilizar eficazmente o livro.

Por outro lado, o CES resultava em um avanço da iniciativa do Estado para esse tema. Abandonava a velha forma de simples oferta de exames, que em última análise avaliava um conhecimento adquirido assistematicamente, com total isenção do Estado quanto a essa responsabilidade, e se propunha a uma nova forma, isto é, oferta do conhecimento sistematizado através da tecnologia educacional. Propunha-se a atender a quem procurasse resolver suas dúvidas de aprendizagem, buscando na técnica do ensino modular o meio de elaborar material de estudo escrito.

Desta forma, a concepção do Projeto CES norteava-se também para uma ação pedagógica complementar, traduzindo perfeitamente a modalidade Suprimento, que traz consigo a idéia de educação continuada. Modalidade pouco difundida, encontra guarida em Centros do Estado de São Paulo, embora nos CEES prevaleçam cursos de Suprimento de caráter manual, com ênfase na promoção de atividades práticas.

Não se pode deixar de observar que acima do projeto em si, havia vontade política na promoção desse segmento social, sejam quais fossem as intenções que alicerçavam essa política. Os fins reabilitavam o poder público frente àquele estado de coisas. O projeto CES é prova cabal que a postura federal a partir de então, efetivamente mudara.

O Ensino Supletivo disseminou-se e encontrou na instituição CES um espaço exclusivo e público, conquista incalculável sob o ponto de vista do Jovem e Adulto trabalhador.

No Estado de São Paulo, a incorporação de pressupostos escolares ao projeto, valorizou mais a postura de uma política pública de oferta de escolaridade àqueles que defasados na idade escolar, dela necessitavam.

No entanto, sob a complacência de alguns segmentos públicos permitiu-se a expansão pura, transplantando rótulos do passado, cristalizando posições em torno de formas e a práxis educativa ficou à deriva, que ora elege a formação, ora a informação. Esta questão apontada neste trabalho, merece estudos profundos para servir de orientação àqueles que atuam com esse tipo de aluno. Nesse sentido, retomam-se certas prerrogativas já expostas nesse estudo, tiradas da legislação, quando identificava o papel fundamental das Universidades. A produção científica precisa chegar àqueles que atuam com Ensino Supletivo. É necessário unir as teorias acadêmicas às práticas educativas desenvolvidas para o aluno adulto, já que este Homem está inserido nesta sociedade e é resultante de seus determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos.

Algumas questões precisam ser clarificadas, a exemplo de certos conceitos a respeito do aluno adulto como é o caso de se supervalorizar, no discurso, um conhecimento adquirido pela vivência dos indivíduos. As relações de trabalho, sociais e políticas não apresentam indícios quaisquer de valorização deste conhecimento informal. Indiretamente esse conceito de efeito, acaba sustentando artificios, considerados como ações educativas, como o caso dos Exames e mais recentemente, o entendimento feito

sobre Ensino à Distância. É bom lembrar que os Exames continuam sendo oferecidos pela rede pública por absoluta ausência de oferta de cursos.

Ao setor público compete dar suporte aos mecanismos criados a partir de 71, para que tenham finalidade própria mais que a simples existência. Esses organismos, no Estado de São Paulo, iniciaram-se coesos com a política desencadeada pela lei, seguindo uma diretriz maior. À medida que as gestões foram se sucedendo, centraram-se cada vez mais em atuações específicas. Proliferaram-se sem sintonia, sem comunicação, em alguns momentos, marginais, fruto de administrações personalistas, que ignoraram os preceitos constitucionais, quer federal, quer estadual. Como consequência, instauraram o paralelismo, a duplicidade e a dispersão. O preconizado pela lei, colocava o Ensino Supletivo como um subsistema dentro do Sistema Educacional, absolutamente sem qualquer outra analogia. Esse trabalho expõe a consolidação de uma política descompromissada, de má vontade, assegurada, no caso dos CEES, por convênios que convenientemente levantam bandeiras populistas.

Certas questões não podem ser simplesmente ignoradas: a capacitação do professor que atua no Ensino Supletivo é uma questão curiosamente “esquecida”; o material didático para Suplência, particularmente o utilizado no CEES, que oscila entre o obsoleto e o inexistente, é outro tema desconsiderado. É bastante simplista imaginar que o professor do CEES possa ir além de suas funções, transferindo-lhe a responsabilidade de elaboração do material; a falta de uma legislação própria para o CEES, quer porque escola inserida no sistema estadual de ensino, quer porque escola resultante de parcerias, provoca adaptações grosseiras ao normatizado para o Ensino Regular. O CEES não é uma escola diferente porque foge à estrutura de uma escola regular. É diferente porque possui uma clientela que a escola tradicional não alcança. À medida que incorpora pressupostos da escola tradicional, antes de ser um fator menor, ao contrário, dá sinais vitais de evolução, confirmando positivamente a interação à demanda que possui, porém é necessária uma normatização específica, que preserve a instituição CEES no que tange aos convênios e ao pessoal da S.E.

E, é dentro dessa visão, que se pode retomar as questões levantadas no início do trabalho, na Problemática, quanto à crítica feita ao CES: sobre socialização e produtividade.

Seu teor fundamental sobre a não socialização, *a priori* torna-se inóspito ao se relacionar a ênfase que sempre houve e continua havendo aos Exames. Se o entendimento da estrutura CES no nascedouro previu ser um local para preparar o aluno adulto para Exames, a crítica então, fica mais pontificada de razões outras, mais como forma de exercer pressão, já que aí seria um espaço que o público estaria ocupando do privado. Pelo resultado do questionário realizado nos CEES do Estado de São Paulo, quer se entenda socialização por desenvolvimento das relações sociais, quer se entenda por socialização do saber, é revelador no que se refere à crítica já que, tal qual várias outras instituições escolares, esta também não conseguiu ficar estanke ou mesmo fiel à proposta normativa primeira e, foram demonstradas as várias situações criadas nos CEES

atuais que refutam a premissa. Com o passar do tempo muito foi alterado, destoando a assertiva genérica de que o CEES não promove a socialização, apesar das análises apresentadas exporem a sua não previsão.

Entende-se, entretanto, em que a crítica se apoia quando se localiza o contexto em que foi criado. Período da ditadura militar onde o pensamento progressista só poderia entender o atendimento individual como artifício para se evitar a socialização de idéias que pudessem representar uma ameaça ao regime instaurado.

Por outro lado, não se pode em razão das variáveis da estrutura e funcionamento afirmar que não existam deficiências. Elas emergem pontualmente do conteúdo promovido e em função das condições físicas. Há necessidade de se avaliar os espaços a serem ofertados nos convênios, para que se estabeleçam as parcerias. Foram expostas nesse trabalho, as implicações do não cumprimento parcial ou total das diversas cláusulas dos convênios, onde o item “Recursos Humanos” é apontado pela pesquisa como a grande dificuldade administrativa encontrada pelos diretores de CEES. O momento é oportuno para se chamar a atenção sobre a política desencadeada no acompanhamento e/ou execução dos convênios, já que o tema ocupa lugar atualmente, projetando e inserindo prováveis saídas por essa vertente. Entretanto, essas causas embora condicionem resultados com certeza, elas não dizem respeito ao princípio norteador da instituição CEES. Essas questões sanadas certamente responderiam com resultados melhores e no nosso entender, reverteriam em avanços para a Educação de Adultos.

A influência da crítica pode ser notada à medida que ela se derivou para justificar os resultados, que em todas as ocasiões oportunas são considerados relativamente baixos. Entretanto, essa relatividade se apoia em pressupostos empíricos, já que não se encontram estudos sobre a questão específica. Algumas compilações oficiais de dados não permitem comparações que identifiquem cientificamente os resultados do CES como baixos. Nesse momento, aponta-se uma das trilhas abandonadas ao longo desse trabalho, ou seja, aquela que buscaria os dados oficiais sobre os resultados alcançados pela rede estadual de Ensino Supletivo para um confronto com os resultados dos CEES. Na ausência de compilações suficientes ou na sua inexistência, permanece a premissa vinda do senso comum que relaciona número de matriculados *versus* número de concluintes para a avaliação positiva ou negativa. Emergiu, portanto, toda a análise apresentada no trabalho sobre as considerações a serem levadas em conta quanto ao número de matrículas que os CEES possuem. Alguns parâmetros foram desenvolvidos, requerendo, entretanto, mais estudos para que se estabeleça uma metodologia apropriada aos CEES, fato que auxiliaria em muito a avaliação não só dos CEES, mas do Ensino Supletivo em geral. Há que se incorporar nesse pressuposto, todas as variáveis contidas, a exemplo do aproveitamento de estudos feitos via Exames e via CEES.

Necessário se faz, estudos legítimos e profundos sobre a tipicidade do alunado de Ensino Supletivo para que em bases sólidas se desenvolvam os conteúdos significativos a serem promovidos, bem como uma avaliação real sobre a oferta de cursos e exames e seus resultados. O currículo para o aluno trabalhador deve realmente ser o

mesmo oferecido à criança ou ao adolescente? A psicologia da aprendizagem do aluno adulto defasado na escolaridade, não deveria ser um referencial teórico fundamental para quem atua no Ensino Supletivo? Essas reflexões dentre outras, com certeza, seriam objeto singular para o Ensino Regular.

Nessa linha de raciocínio, também se incorporam os condicionantes estruturais do aluno adulto trabalhador, que devem ser considerados, sem dúvida alguma, mas mesmo assim não se pode tomá-los como razões únicas, pois estaríamos transferindo questões internas com justificativas externas. Sob esse prisma, a fragilidade dos CEES seria inerente a ele e, pessimismos à parte, inexorável.

Entretanto, é imperativo incorporar ao conceito que se faz dos CEES que a crítica procede à medida que se ressalta toda a infra-estrutura que não se encontra nas escolas em tela, impedindo o afloramento de experiências metodológicas que poderiam contribuir para alcance de maior produtividade.

Por toda a análise desenvolvida nessa pesquisa aliada à experiência e vivência dentro de um CEES, fazem, no nosso entender, existir um ponto frágil na estrutura e funcionamento da escola-função que define toda a ambivalência numérica e possibilita a indefinição de conclusões positivas ou negativas, em bases comumente utilizadas para uma avaliação, qual seja, a relação número de matriculados *versus* número de concluintes. A questão nos parece estar vinculada à elasticidade de frequência por parte dos alunos dentro de um determinado período. Da forma como os CEES estão atuando, deixando essa decisão exclusivamente por parte do aluno, se por um lado pode ser entendido como um princípio democrático, que considera o aluno adulto trabalhador inserido no seu contexto social nem sempre tão favorável, por outro lado desconsidera as idiosincrasias que permeiam toda a nossa sociedade.

A inserção da regra de frequência mínima não colide com a filosofia CEES de respeitar o ritmo próprio e a disponibilidade de tempo do aluno adulto trabalhador, bem como o trabalhador em regime de revezamento de turnos não estaria excluído. Aponta-se para o estabelecimento de um mínimo de frequência e fixado dentro dos mesmos princípios de flexibilidade, ajustabilidade e abertura que São Paulo se propôs. A norma pode estabelecer o referencial necessário para a instituição CEES não se configurar tão fluída como se apresenta, fluidez esta que perpassa ao aluno um descompromisso que lhe acaba assegurando efeitos negativos, de descontinuidade, de reforço ao desvínculo sob qualquer pretexto e de não interesse por parte da instituição para com sua presença ou sua ausência. No imaginário, a representação de escola pressupõe limites, parâmetros que situam o aluno dentro do contexto escolar. O CEES não pode continuar supervalorizando as decisões espontâneas de seu alunato, o que não implica dizer em não valorizar o adulto ou adolescente trabalhador, até porque ele possui sim discernimento suficiente para entender aquilo que pressupostamente pode ser rotulado como “cobrança”, com mais propriedade, resultando antes em um objetivo a ser alcançado e elemento auxiliar na organização intrínseca que cada um necessita, quando incorpora mais um compromisso em seu esquema de vida.

Finalizando, sobre a consideração feita em relação àquilo que se chamou na Problemática de “reordenação temporal”. De pouca valorização na definição da estrutura CEES, mas que no nosso entender é a chave de muitas respostas à crítica sobre a suposta não socialização de seus alunos e/ou os poucos resultados alcançados pela escola-função. O ilimitado temporal fixado nos CEES, antes de ser a preconização de um valor a ser mantido, representa ele um descompromisso da instituição para com seu aluno, que se reverte em fator negativo. O estabelecimento de uma frequência mínima pode descaracterizar a fluidez com que se reveste os CEES. Assume para ambos os lados, instituição e aluno, um compromisso temporal que para um lado instala o parâmetro necessário para sua avaliação e, para o outro lado, situa o objetivo a ser perseguido dentro de parâmetros conhecidos, fortalecendo no ideário representativo de instituição escolar, o vínculo necessário para desencadear e estimular a trajetória escolar com começo, meio e fim.

É fundamental que a Secretaria da Educação defina normas exatas e precisas em relação à escola-função; que se estabeleçam critérios claros em relação aos recursos humanos, sejam eles de quaisquer níveis; que considere toda a experiência acumulada pelas várias equipes na elaboração dos critérios; urge que se encare a realidade sobre a ampliação da estrutura ocupacional, quando os setores da economia optam cada vez mais pelo trabalho ininterrupto, promovendo a adaptação da classe trabalhadora a turnos e horários que fogem à estrutura escolar tradicional. Daí, a grande demanda que os CEES possuem, comprovada pela pesquisa ao se expor o índice de inscrições realizadas ao longo de um ano nessas escolas. E por fim, é fundamental principalmente, que o CEES receba o entendimento que efetivamente ele tem: uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos.

## BIBLIOGRAFIA

ÂNGELO, Ivan -A- **“1880-1931”**, in **“São Paulo - 110 anos de Industrialização”** - Empresa de Comunicações Três Editorial, S.P., 1992.

\_\_\_\_\_, -B- **“1946-1954”**, in **“São Paulo 110 anos de Industrialização - 1880-1990”**, Empresa de Comunicação Três Editorial, S.P., 1992.

ARAPIRACA, José Oliveira - **“A Usaid e a Educação Brasileira - Um Estudo a partir de uma Abordagem Crítica da Teoria do Capital Humano”**, Cortez Editora, 1982.

AVELAR, Aydé Márcia Castilho - **“Ensino Supletivo: Realidade e Representação”**, Tese de Mestrado, U.F.S.CAR., 1987.

AZEVEDO, Fernando de- **“A Cultura Brasileira”**- Editora da Universidade de São Paulo, 5ª edição, Edições Melhoramentos, S.P., 1971.

BARROSO, Carmen Lúcia e OLIVEIRA, Lolio Lourenço - **“O Madureza em São Paulo”** - Fundação Carlos Chagas - S.P., 1971.

BEISIEGEL, Celso Rui - **“Ensino Público e Educação Popular”** in **“Perspectivas e Dilemas da Educação Popular”**, intr.e org. Paiva, Vanilda, 2ª edição, Edições Graal, R.J., 1986.

BEZERRA, Aída - **“As Atividades em Educação Popular”**, in **“A Questão Política da Educação Popular”**, org. Brandão, Carlos Rodrigues, 7ª edição, Editora Brasiliense, S.P., 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) et alli - **“A Questão Política da Educação Popular”**, Editora Brasiliense, 7ª edição, 1987.

BRASIL, Lei 14 de 29 de janeiro de 1935; Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961; Lei 5692 de 11 de agosto de 1971; Lei 7044 de 18 de outubro de 1982; Decreto-lei nº 4244 de 09 de abril de 1942; Decreto-lei nº 8529 de 02 de janeiro de 1946; Decreto Federal nº57.895/66; Decreto Federal nº66.600 de 20 de maio de 1970; Portaria Ministerial nº 317/72.

\_\_\_\_\_, Conselho Federal de Educação, Pareceres nº 853/71; nº 699/72; nº45/72; nº76/75; Resoluções nº 08/71; nº 02/72.

\_\_\_\_\_, MAFRA, M. S. - **“Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos”**, MEC/SEPS, 2ª edição, Brasília, 1979/80.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Supletivo. **“Centro de Estudos Supletivos”**, MEC/DSU, Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Supletivo - **“Ensino Supletivo Diretrizes: Encontro dos Conselhos de Educação”**, nº 04, Belo Horizonte, 15 a 19 de outubro, Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **“Revitalização dos Centros de Estudos Supletivos”**, MEC/SEPS, 1983.

BRAVERMAN, Harry - **“Trabalho e Capital Monopolista”** - 3ª edição, Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRYAN, Newton A. Paciulli - **“Educação, Trabalho e Tecnologia”**, vol.1 e 2, Tese Doutorado, F.E., UNICAMP, 1992.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado - **“Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República”**, Tese de Doutorado, F.E. UNICAMP, 1994.

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação - Programa Educação e Escolarização Popular - **“Relatório da Pesquisa: Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo”**, Apoio:INEP, S.P., 1993.

CUNHA, Luís Antonio - **“Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”**, R.J., Editora Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_, e GÓES, Moacir - **“O Golpe na Educação”**, R.J., Jorge Zahar Editor, 1985.

DEAN, Warren - **“A Industrialização de São Paulo”** - Difusão Editorial S.A., 3ª edição, 1971.

DEMO, Pedro - **“Política Social, Educação e Cidadania”**- Campinas, S.P., Papirus Editora, 1994.

DICKSON, David - **“Tecnologia Alternativa”** ,reprodução, Madrid: H.Blume, 1978.

FAUSTO, Boris - **“A Revolução de 1930”**, in **“Brasil em Perspectiva”**, org. Mota, Carlos G., Difusão Européia do Livro, 4ª edição, S.P., 1973.

\_\_\_\_\_- **“Pequenos Ensaios de História da República (1889-1945)”** , Cadernos CEBRAP, n. 10, S.P.,1973, in **“50 Textos de História no Brasil”** - org. Fenelon, Dea Ribeiro, São Paulo, HUCITEC, 1974.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes - **“Educação no Brasil Anos 60 - O Pacto do Silêncio”**, Edições Loyola, S.P., 1985.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha - **"A Constituição de 1934"** in "As Constituições Brasileiras - Análise Histórica e Propostas de Mudança", Editora Brasiliense, 1ª edição, 1993.

FREITAG, Bárbara - **"Escola, Estado e Sociedade"**, 6ª edição revista, Editora Moraes, 1986.

FURTADO, Celso - **"Formação Econômica no Brasil"**, Ed. Nacional, S.P., 1971.

GADOTTI, Moacir e Torres, Carlos Alberto - **"Estado e Educação Popular na América Latina"**, Campinas, S.P., Papirus Editora, 1992.

GARCIA, Maria - **"A Constituição de 1891"**, in "As Constituições Brasileiras - análise histórica e propostas de mudança", 1ª edição, Editora Brasiliense, 1993.

GIUBILEI, Sonia - **"Possibilidades da Influência de Fatores Sócio-Econômico-Culturais nas Opções de Formas de Estudos Supletivos, 1º G. (5ª a 8ª séries) e 2º G., nível de Suplência na cidade de Campinas, S.P., Brasil"**, Tese de Mestrado, U.F. Santa Maria, R.G.S., 1977.

\_\_\_\_\_, - **"Trabalhando com Adultos, Formando Professores"**, Tese de Doutorado, F.E. UNICAMP, 1993.

GODOY, Roberto - **"1937-1945"**, in "São Paulo 110 anos de Industrialização - 1880-1990", Empresa de Comunicações Três Editorial, S.P., 1992.

HADDAD, Sérgio - **"Ensino Supletivo no Brasil - O Estado da Arte"**, INEP, REDUC, Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_, - **"Estado e Educação de Adultos - 64-85"** - Tese de Doutorado, USP, S.P., 1991.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto - **"O Ensino Secundário no Império Brasileiro"**, São Paulo, Grijalbo, Ed. da Universidade de São Paulo, s/ ed., 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque de - **"Tomo II, História Geral da Civilização Brasileira - Do Império à República"**, Difusão Européia do Livro, S.P., vol.5, 1972.

\_\_\_\_\_, e CAMPOS, Pedro Moacyr - **"Tomo II, História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Monárquico"**, Difusão Européia do Livro, S.P., vol.4, 1971.

LAMBERT, Jacques - **"Os Dois Brasis"**, 8ª edição, Cia. Editora Nacional, S.P., 1973.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. - **“Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas”**, EPU, Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., S.P., 1986.

MANERA, Roberto - **“1914-1929”** in “São Paulo 110 anos de Industrialização 1880-1990”, Empresa de Comunicação Três Editorial, S.P., 1992.

MARTINS, Ives Gandra da Silva - **“A Constituição de 67”** in “As Constituições Brasileiras - Análise Histórica e Propostas de Mudança”, Editora Brasileira, 1ª edição, 1993.

MARTINS, Luciano - **“Estado Capitalista e Burocracia no Brasil Pós-64”**, Ed.Paz e Terra, 2ª edição, R.J., 1991.

MARX, Karl - **“O Capital - Crítica da Economia Política”**, livro 1, vol. 1 e 2, Difel, S.P., 1982/83.

MOACYR, Primitivo - **“A Instrução Pública no Estado de São Paulo - Primeira Década Republicana - 1889-1900”**, vol.2, Cia. Ed. Nacional, S.P., 1942.

NAGLE, Jorge - **“Educação e Sociedade na 1ª República”** - S.P., EPU, R.J., Fundação Nacional do Material Escolar, 1974, 1ª reimpressão, 1976.

\_\_\_\_\_, - **“Educação na Primeira República”**, Cap. VII, in “Tomo III O Brasil Republicano - Sociedade e Instituições (1889-1930) - História Geral da Civilização Brasileira”, dir. Fausto, Boris, Difel/Difusão Editorial S.A., vol.2, 1977.

NAGEL, Thomas S. e RICHMAN, Paul T. - **“Ensino para Competência - Uma estratégia para eliminar o fracasso. Instrução programada ramificada para sugestões para a elaboração e utilização de módulos de ensino”** - Editora Globo, Porto Alegre, tradução Cosete Ramos, 1ª edição, 1974.

NÓBREGA, Vandick L. da (org.) - **“Enciclopédia da Legislação do Ensino”**, Livr. Freitas Bastos, R.J., vol.III, Tomo 1, 1967.

PAIVA, Vanilda Pereira - **“Educação Popular e Educação de Adultos”**, Edições Loyola, 3ª edição, S.P., 1985.

\_\_\_\_\_, - **“Estado e Educação Popular: Recolocando o Problema”**, in “A Questão Política da Educação Popular”, org. Brandão, Carlos Rodrigues, 7ª edição, Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_, - **“Um Século de Educação Republicana”**, artigo in Revista Pro-Posições, nº 2, Cortez Editora UNICAMP, julho/1990

PEIXOTO, Afrânio - **“Noções de História da Educação”**, Companhia Editora Nacional, s/ edição, 1933.

PORTO, Walter Costa - **“A Constituição de 1937”**, in **“As Constituições Brasileiras: Análise Histórica e Propostas de Mudança”**, Editora Brasiliense, 1ª edição, 1993.

REIS FILHO, Casemiro dos - **“A Educação e a Ilusão Liberal”**, Cortez Autores Assosiadados, S.P., 1981.

REVISTA PRO-POSIÇÕES, nº 2, Cortez Editora, UNICAMP, julho/1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira - **“História da Educação no Brasil: 1930-1973”**, 2ª edição, Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1980.

RUS PEREZ, José Roberto - **“A Política Educacional do Estado de São Paulo - 1967-1990”** - Tese de Doutorado, F.E. UNICAMP, 1994.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação, Pareceres nº 1070/76, nº 77/77, nº158/77, nº 2079/82, nº 84/85, nº 87/85, nº346/89; Processo CEE nº 2079/82 - Informação ETES nº177/84; Deliberações nº15/72, nº 30/72, nº 14/73, nº11/74, nº 19/82, nº 23/83.

\_\_\_\_\_, FERRAZ, Esther de Figueiredo - **“Ensino de 1º e 2º Graus - Plano Estadual de Implantação”**, S.E., vol.I, S.P., 1970.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - **“Para Conhecer um Centro de Educação Supletiva (C.E.S.)”**, S.P., 1984.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação, Lei estadual nº76 de 23 de fevereiro de 1948; Lei estadual nº10.125 de 05 de junho de 1968; Decreto estadual nº52.324 de 07 de outubro de 1969; Resoluções nº 312/84, nº 14/91, nº 285/91.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação - **Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo** -, 1991.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação - **“Documentos Básicos para Implantação do Ensino Supletivo”**, S.P., 1973.

SAVIANI, Dermeval - **“O Pensamento da Esquerda e a Educação na República Brasileira”**, artigo in Pro-Posições, nº.3, Cortez Editora UNICAMP, dez./1990.

SOUZA, Suzani Cassiani - **“Supletivo Individualizado: Possibilidades, Equívocos e Limites no Ensino de Ciências”**, Tese de Mestrado, F.E., UNICAMP, 1995.

SPÓSITO, Marília Pontes - **“O Povo vai à Escola - A Luta Popular pela Expansão do Ensino Público em São Paulo”**, Edições Loyola, S.P., 1984.

SUZIGAN, Wilson - **“Indústria Brasileira”**, Editora Brasiliense, 1986.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues - **“Diretrizes e Bases da Educação - Ensino e Liberdade”**, S.P., Livraria Pioneira Editora e Editora da USP, 1969.

WEBER, Max - **“Ensaio de Sociologia”**, 2ª edição, Zahar Editores, 1971.

WEREBE, Maria José Garcia - **“30 anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil”** - S.P., Editora Ática, 1994.

WERNECK, Humberto - **“1955-1961”**, in **“São Paulo 110 anos de Industrialização - 1880-1990”**, Empresa de Comunicações Três Editorial, S.P., 1992.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado - **“Capitalismo e Escola no Brasil - A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)”**, Papirus Editora, Campinas, S.P., 1990.

\_\_\_\_\_, - **“Poder Político e Educação de Elite”**, Cortez Editora: Autores Associados, S.P., 1980.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

Tabela 12  
Suplência I - Número de Classes no Estado de São Paulo

DRE	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
COGSP	0652	0564	0705	0772	0954	1025	1035	1111	1040
Santos	0054	0055	0060	0068	-	0060	0057	0057	0055
S.J.Campos	0088	0073	0070	0100	-	0096	0077	0077	0057
Sorocaba	0108	0069	0087	0100	-	0143	0129	0101	0134
Campinas	0050	0154	0129	0182	-	0159	0199	0216	0226
Rib. Preto	0101	0114	0118	0138	-	0167	0173	0240	0231
Bauru	0060	0062	0059	0077	-	0077	0034	0041	0039
S.J.R.Preto	0090	0161	0067	0053	-	0087	0090	0123	0145
Araçatuba	0047	0073	0040	0032	-	0054	0057	0074	0049
Pres.Prudente	0138	0138	-	0124	-	0076	0078	0083	0086
Marília	0130	0122	0086	0085	-	0079	0067	0072	0084
Registro	0060	0033	0025	0020	-	0028	0028	0020	0023
CEI-Total	1016	1055	0721	0979	1017	1026	989	1104	1129
Est.S.P. Total	1668	1619	1426	1751	1971	2051	2024	2215	2169

OBS.: Dados até 1988, são dados de projeção para compra de material, fornecidos pelo SES-CENP.  
 Dados do ano de 1988 não foram fornecidos por DREs do Interior.  
 Dados do ano de 1989, foram fornecidos pelo SES-CENP, baseados na planilha do CIE-SE.  
 Dados da década de 90, foram fornecidos pelo CIE-SE.

De 1984 até 1992 houve um aumento de 130,03 %, entretanto o aumento não foi sequencial. Como os dados de 1984 a 1988 são projeções para a compra de material, acredita-se que os dados de 1986 estejam mais próximos da realidade, já que a Suplência I tem organização anual.

Tabela 13  
Suplência I - Número de Alunos no Estado de São Paulo

	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
COGSP	21391	23715	25180	24829	32988	37748	38546	40971	39508
CEI	32736	30014	25383	32074	34934	42778	38632	48480	55501
S.P.Tot	54127	53729	50563	56903	67922	80526	77178	89451	95009

OBS.: Dados de 1984 a 1987 fornecidos pelo SES-CENP (Projeção para compra de material).  
 Dados de 1988, fornecidos pelo SES-CENP, da Planilha CIE-SE.  
 Dados 1990 a 1992 fornecidos pelo CIE-SE.

Tabela 14

Número de Classes e Número de Alunos da Suplência II, no Est. de São Paulo.

DRE	1987		1988		1989		1990		1991		1992	
	Class	Aluno	Class	Aluno								
Santos	22	843	52	-	115	2190	62	2468	75	3085	84	3517
S.J.Campos	-	-	107	-	137	4964	147	5486	156	6097	215	8623
Sorocaba	23	2532	101	-	128	4758	152	5285	184	6903	226	10072
Campinas	147	5083	162	-	228	8057	276	9706	340	12540	504	21146
R.Preto	40	1357	84	-	90	3003	115	3793	162	6441	245	10360
Bauru	-	-	44	-	80	3178	39	1287	60	2286	64	2452
S.J.R.Preto	18	569	28	-	44	1431	61	2021	74	2589	110	3870
Araçatuba	19	698	30	-	31	1174	26	1015	42	1538	51	1938
P.Prudente	08	299	37	-	59	2121	65	2157	63	2252	99	3788
Marília	22	783	43	-	112	1508	72	2821	82	3307	119	5086
Registro	11	540	40	-	28	893	30	930	33	1129	46	1600
CEI	310	12704	728	25422	1052	33277	1045	36969	1271	48177	1763	72452
COGSP	433	25359	979	35319	1254	47464	1297	49666	1386	54313	1534	63659
S.P. total	743	28063	1707	60741	2306	80741	2342	86635	2657	102490	3297	136111

Tabela 15

Número de Classes e Número de Alunos da Suplência de 2º Grau, no Est. de São Paulo.

DRE	1987		1988		1989		1990		1991		1992	
	Classe	Aluno										
Santos	03	105	16	-	23	833	23	867	27	1119	30	1365
S.J.Cam	-	-	26	-	45	1728	54	2115	70	2656	80	3274
Soroc.	08	666	54	-	86	3160	94	3508	101	3884	112	4355
Camp.	18	713	57	-	91	4501	125	4571	159	5781	188	9300
Rib.Pr.	07	258	18	-	30	978	30	1092	44	1528	71	2748
Bauru	-	-	-	-	21	736	-	-	11	439	-	-
S.J.R.P	18	567	06	-	13	476	20	697	26	939	32	1200
Araçat.	03	113	19	-	20	728	19	717	25	979	27	1047
P..Prud.	-	-	27	-	39	1270	47	1735	54	2024	63	2333
Marília	06	260	19	-	21	752	28	1143	34	1412	37	1523
Registro	02	121	07	-	14	444	12	375	11	413	15	503
CEI	65	2803	249	9254	403	15612	452	16820	562	21174	655	27648
COGSP	59	2521	252	9704	390	15282	468	18731	562	22716	625	26628
S.P.Tot.	124	5324	501	18958	793	30894	920	35551	1124	43890	1280	54276

Obs.: Dados até 1988 são dados de projeção de compra de material, fornecidos pelo SES-CENP.

Não foram encontrados dados de alunos por DRE, no ano de 1988.

Dados de 89 foram fornecidos pelo SES-CENP, baseados na planilha CIE-SE.

Dados de 90 foram fornecidos pelo CIE-SE.

Os dados fornecidos pelo CIE não representam a realidade tal qual ela é, já que estão incluídos dados dos CEES. A Assistência Técnica de Planejamento das Delegacias

de Ensinos transformam os totais de alunos dos CEES em supostas salas de aulas, dividindo aleatoriamente os totais. Essas tabelas podem representar apenas uma idéia daquilo que a SE atende em termos de clientela de Ensino Supletivo.

Tabela 16

Número de Classes e Número de Alunos da Qualificação Profissional, no Est. de São Paulo

1º Grau

DRE	1989		1990		1991		1992	
	Class	Alun	Class	Aluno	Class	Aluno	Class	Aluno
Santos	-	-	04	2603	16	5766	14	5294
SJCampos	16	237	-	-	13	220	08	71
Sorocaba	07	1959	10	986	01	29	-	-
Campinas	19	571	24	4811	77	5409	04	3444
Rib.Preto	02	49	13	822	06	863	17	1398
Bauru	08	197	72	3407	05	95	14	475
SJRPreto	-	-	-	-	-	-	-	-
Araçatuba	-	-	-	-	-	-	-	-
PPrudente	05	117	05	96	05	94	02	45
Marília	49	1111	-	-	42	1029	08	155
Registro	47	913	13	1304	10	3123	58	2039
CEI-Total	153	5154	141	14029	175	14628	125	12921
COGSP	05	190	-	-	11	5392	12	1072
S.P.Total	158	5344	141	14029	186	22020	137	13993

Tabela 17

Número de Classes e Número de Alunos da Qualificação Profissional, no Est. de S.Paulo

2º Grau

DRE	1988		1989		1990		1991		1992	
	Class	Alun								
Santos	-	-	-	-	02	946	04	2105	03	2416
S.J.Campos	01	20	02	39	-	-	-	-	-	-
Sorocaba	-	-	-	-	-	-	04	99	03	92
Campinas	03	88	01	45	03	657	47	1693	09	235
RibPreto	03	83	07	156	01	35	14	329	05	103
Bauru	-	-	-	-	18	901	03	58	06	260
S.J.R.Preto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Araçatuba	-	-	-	-	01	40	01	30	01	35
P.Prudente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marília	05	243	02	41	-	-	02	47	02	52
Registro	-	-	03	89	04	175	08	339	06	239
CEI-Total	12	434	15	370	29	2754	83	4700	35	3432
COGSP	01	50	-	-	-	-	02	2994	01	41
S.P.Total	13	484	15	370	29	2754	85	7694	36	3473

OBS.: Dados da Qualificação Profissional foram fornecidos pelo CIE-SE. (TAB. 16 e 17)

Os dados da Qualificação Profissional apresentam discrepância entre o número de alunos e o número de classes, fato que impede qualquer análise .

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO

Este questionário está dividido em quatro partes. Se você precisar de mais espaço para responder ou comentar alguma questão, utilize o verso da folha.

Nome do CE ES.....

Cidade.....Delegacia de Ensino.....

Há quanto tempo você responde pela Direção deste CEES ?

.....

#### Parte A: Convênio

1- Este CEES é mantido exclusivamente pela Secretaria de Estado de Educação (S.E.) ? Sim ( ) ; Não ( )

2- Em caso de Convênio, quem é a outra parte conveniada ?

.....

3- O CEES recebe algum tipo de ajuda de outra (s) instituição (ões) ?

Sim ( ) ; Não ( )

3.1- Em caso afirmativo, especifique a (s) instituição (ões) e qual (ais) o (s) tipo (s) de ajuda ?

.....  
.....  
.....

4- Assinale com x, sobre os itens que são de responsabilidade da outra parte conveniada, quando o CEES for resultado de Convênio:

4.1. prédio ( )

4.2. manutenção do prédio ( )

4.3. limpeza ( )

4.4. funcionários da Secretaria ou Tráfego ( )

4.5. material permanente ( )

4.6. material de consumo ( )

4.7. máquina copiadora tipo Xerox ( )

4.8. outros,

especifique:.....

.....  
.....

5- Assinale com x, sobre os itens que são de responsabilidade da S.E., quando o CEES for resultado de Convênio:

- 5.1. professores (ou: orientadores de aprendizagem) e especialistas ( )
- 5.2. material didático-pedagógico ( )
- 5.3. material de permanente ( )
- 5.4. material de consumo ( )
- 5.5. funcionários para Secretaria ou Tráfego ( )
- 5.6. outros, especifique: .....

6- Se o CEES for mantido exclusivamente pela S.E., em qual (ais) item (s), você tem maior dificuldade de manutenção ?

7- Se o CEES for resultado de Convênio, em qual (ais) item (s), você tem maior dificuldade de manutenção ?

8- Como você classifica o relacionamento do CEES com a sua Delegacia de Ensino? Assinale com x :

bom ( ) ; médio ( ) ; ruim ( )

9- Você considera que o Diretor deste CEES recebe o mesmo tratamento dispensado aos demais diretores da rede estadual, na Delegacia de Ensino ?

Assinale com x :

sim ( ) ; não ( ) ; em termos ( )

9.1.-Segundo os conceitos bom; médio; e, ruim; classifique o tratamento que lhe é dispensado pela Delegacia de Ensino, conforme os itens abaixo-relacionados:

- 9.1.1.- Delegado de Ensino .....
- 9.1.2.- Supervisores de Ensino .....
- 9.1.3.- Finanças .....
- 9.1.4.- Planejamento .....
- 9.1.5.- Jurídico .....
- 9.1.6.- Almoxarifado e Compras .....
- 9.1.7.- Protocolo .....
- 9.1.8.- Vida Funcional.....

10- Como você analisa a atuação do Supervisor de Ensino deste CEES ? Assinale com x : ( pode assinalar mais de uma alternativa)

- 10.1- um agente burocrático ( )
- 10.2- um apoio legislativo ( )
- 10.3- um apoio pedagógico ( )
- 10.4- um apoio para os momentos de necessidade ( )
- 10.5- um agente que interfere em assuntos próprios de sua alçada ( )
- 10.6- um agente que interfere até em assuntos que não são de sua alçada ( )
- 10.7-um agente distante ( )

11- Se houver alguma observação que julgue necessária em relação às questões da Parte A - de nºs 01 a 10, comente:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### Parte B - Estrutura Física

12- Assinale com x, os espaços abaixo-relacionados que o CEES possui: (se achar necessário alguma observação, comente em seguida ao item)

- 12.1- biblioteca ( )
- 12.2- sala para T.V. e vídeo ( )
- 12.3- cabines para orientação
- 12.4- salas de estudo para a orientação individual ( )
- 12.5- cozinha ( ) ; oferece merenda para os alunos ( )
- 12.6- sala de professor ( )
- 12.7- sala especial para Educação Artística ( )
- 12.8- laboratório ( )
- 12.9- espaço dentro do CEES para a Educação Física ( )
- 12.10- auditório ou sala especial (para a Or.Geral e T.Sondagem) ( )
- 12.11- depósito para material ( )
- 12.12- arquivo morto ( )
- 12.13- sala para reprografia ( )
- 12.14- sala de aula para Fase I ( ) quantas?.....
- 12.15- sala de aula para Fase II ( ) quantas?.....
- 12.16- sala de aula para Fase III ( ) quantas?.....
- 12.17- sala específica para o Orientador Educacional ( )
- 12.18- sala específica para o Coordenador Pedagógico ( )
- 12.19- sala específica para a Diretoria ( )
- 12.20- outro (s) espaço (s)

.....

12.21- Especifique quando um mesmo espaço é ocupado por mais de um item :

.....  
.....  
.....  
.....

13- Você considera o espaço físico deste CEES suficiente para todas as necessidades? sim ( ) ; não ( )

13.1- Em caso negativo, qual (ais) espaço (s) você aumentaria ou criaria? Especifique :

.....  
.....  
.....  
.....

14- Você considera o CEES equipado suficientemente com material permanente? sim ( ) ; não ( )

14.1- Em caso negativo, qual (ais) a (s) grande (s) necessidade (s) ? Especifique:

.....  
.....  
.....  
.....

15- Você considera o CEES suprido suficientemente com material de consumo? sim ( ) ; não ( )

15.1- Em caso negativo, qual (ais) a (s) grande (s) necessidade (s) ? Especifique:

.....  
.....  
.....  
.....

16- Se houver alguma observação que julgue necessária em relação às questões da Parte B - de nºs 12 a 15, comente:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Parte C - Professores

17- Assinale com x, como é formado o Corpo Docente deste CEES:

- 17.1- edital publicado em D.O.E. ( )
- 17.2- indicação da Delegacia de Ensino ( )
- 17.3- indicação da “antiga” Divisão Regional de Ensino ( )
- 17.4- indicação de algum agente da Secretaria da Educação ( )
- 17.5- indicação de algum agente da outra parte conveniada ( )
- 17.6- indicação de agentes políticos partidários ( )
- 17.7- outro (s) . Especifique:

.....  
.....  
.....

18- O professor passa por algum processo de seleção, antes de ser afastado junto ao CEES ? sim ( ) ; não ( )

19- Em caso afirmativo, assinale com x , qual (ais) item (s) compõe (m) o processo de seleção do Corpo Docente:

- 19.1- análise de currículo ( )
- 19.2- avaliação escrita ( )
- 19.3- entrevista ( )
- 19.4- outro (s). Especifique:

.....  
.....  
.....

20- O professor afastado junto ao CEES, passa por treinamento antes de começar sua atuação ? sim ( ) ; não ( )

21- Este CEES possui professores atuando na Secretaria ou Tráfego ? sim ( ) ; não ( )

22- Há algum outro setor sendo dirigido por professor ? (não considerar o SOE e o SOP) sim ( ) ; não ( )

22.1- Qual (ais) setor (es) ? Especifique :.....  
.....  
.....

23- Quantos são os professores deste CEES, que estão em desvio de função excluindo a Secretaria ou Tráfego e os Especialistas ?

.....  
.....

24- Quantos professores estão afastados junto a este CEES pela S.E. ?

	Efetivo	A.C.T.
24.1- Professor I	.....	.....
24.2- Professor II	.....	.....
24.3- Professor III	.....	.....

25- Assinale com x, as funções que existem neste CEES :

- 25.1- diretor ( )
- 25.2- assistente de diretor ( )
- 25.3- coordenador pedagógico ( )
- 25.4- orientador educacional ( )

26- Todas as funções de especialistas são preenchidas por professores em desvio de função, com habilitação pedagógica específica ?

sim ( ) ; não ( )

26.1- Em caso negativo, especifique:.....  
 .....  
 .....

27- Quantos professores (ou: orientador de aprendizagem), há em cada área ?

OBS.: Não considerar aqueles que atuam em outros setores.

- |                          |        |                         |        |
|--------------------------|--------|-------------------------|--------|
| 27.1- Português          | :..... | 27.8- Química           | :..... |
| 27.2- Educação Artística | :..... | 27.9- Inglês            | :..... |
| 27.3- História           | :..... | 27.10- Educação Física  | :..... |
| 27.4- Geografia          | :..... | 27.11- P. I na Fase I   | :..... |
| 27.5- Ciências/Biologia  | :..... | 27.12- P. I na Fase II  | :..... |
| 27.6- Matemática         | :..... | 27.13- P. I na Fase III | :..... |
| 27.7- Física             | :..... |                         |        |

28-A (s) Fase(s) I , II ou III é (são) preenchida (s) exclusivamente por Professor I?

sim ( ) ; não ( )

28.1- Em caso negativo, comente :.....  
 .....  
 .....

29- Esse (s) Professor(es) da (s) Fase (s) I , II ou III, (todos), pertence (m) à S.E.?

sim ( ) ; não ( ) ;

29.1- Em caso negativo, especifique a (s) instituição (ões) que mantém (^) o (s) professor (es) :.....  
 .....  
 .....

30- Este CEES possui curso de Suprimento ?

sim ( ) ; não ( )

30.1- Em caso afirmativo, especifique o (s) curso (s) :.....

.....

30.2- O professor do curso de Suprimento pertence à S.E. ?

sim ( ) ; não ( )

30.3- Em caso negativo, especifique a (s) instituição (ões) que mantém (^) o (s) professor (es) : .....

.....

31- Este CEES possui curso de Qualificação Profissional ?

sim ( ) ; não ( )

31.1- Em caso afirmativo, especifique o (s) curso (s) :.....

.....

31.2- O professor do curso de Qualificação Profissional pertence à S.E. ?

sim ( ) ; não ( )

31.3- Em caso negativo, especifique (s) instituição (ões) que mantém (^) o (s) professor (es) :.....

.....

32- Se houver alguma observação que julgue necessária em relação às questões da Parte C - de n<sup>os</sup> 17 a 31 , comente:

.....

.....

.....

.....

#### Parte D - Estrutura Pedagógica

33- Assinale com x , quais os períodos que este CEES atende aos alunos :

manhã ( ) ; tarde ( ) ; noite ( )

34- Há reunião pedagógica neste CEES ?

sim ( ) ; não ( )

34.1- Em caso afirmativo, de que forma :

por área ( ) ; geral ( ) ; outro (s). Especifique : .....

.....

.....

34.2- Qual a periodicidade ?

semanal ( ) ; quinzenal ( ) ; mensal ( ) ; outro (s).

Especifique:

.....  
.....

35- São realizadas palestras para os professores deste CEES ? Considere para a resposta, o período desde a implantação deste CEES :

sim ( ) ; não ( )

35.1- Em caso afirmativo, quem promove :

o próprio CEES ( )

a Delegacia de Ensino ( )

a “antiga” Divisão Regional de Ensino ( )

o Serviço de Ensino Supetivo da CENP ( )

36- São realizados cursos para os professores deste CEES ?

sim ( ) ; não ( )

36.1- Em caso afirmativo, quem promove ?

o próprio CEES ( )

a Delegacia de Ensino ( )

a “antiga” Divisão Regional de Ensino ( )

o Serviço de Ensino Supletivo da CENP ( )

37- Em relação às questões de nºs 35 a 36, como você considera a quantidade de ocorrência de curso (s) ou palestra (s) neste CEES :

sempre ( ) ; esporádica ( ) ; nunca ( )

38- Nos anos de 1994 e 1995, houve neste CEES palestra e/ou curso para os professores? sim ( ) ; não ( )

39- Em relação às determinações da S.E., por ocasião da implantação do CEES, este CEES:

39.1- segue-as sem alteração ( )

39.2- segue-as com alteração ( )

39.3- Caso tenha assinalado a 2a. alternativa, especifique a (s) alteração (ões):

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

40- Você mudaria ou acrescentaria algo na estrutura e funcionamento do CEES ?  
sim ( ) ; não ( )

40.1- Em caso afirmativo, especifique:.....  
.....  
.....  
.....

41- Você já ouviu alguém dizer que o CEES não promove socialização ?  
sim ( ) ; não ( )

42- Você acha que esta crítica tem fundamento ?  
sim ( ) ; não ( )

42.1- Sendo sua resposta afirmativa ou negativa , comente:  
.....  
.....  
.....  
.....

43- Você já ouviu alguém dizer que são poucos os resultados em termos de aluno  
concluinte de curso , nos CEES ?  
sim ( ) ; não ( )

44- Você acha que esta crítica tem fundamento ?  
sim ( ) ; não ( )

44.1- Sendo sua resposta afirmativa ou negativa, comente:  
.....  
.....  
.....  
.....

45- Na sua opinião, o CEES deveria : (Assinale com x)

- 45.1- permanecer igual ( )
- 45.2- sofrer pequena (s) alteração (ões) ( )
- 45.3- sofrer grande (s) alteração (ões) ( )
- 45.4- fechar ( )

46- Comente sua resposta, especificando-a:  
.....  
.....  
.....

OBS.: Nas questões 47 e 48, você pode assinalar mais de uma alternativa :

47- Assinale com x, sobre a atuação do Serviço de Ensino Supletivo da CENP :

- 47.1- necessária ( ) ; desnecessária ( )  
47.2- eficiente ( ) ; deixa a desejar ( )  
47.3- intervenção rigorosa ( ) ; intervenção de órgão coordenador ( )

48- Assinale com x, sobre as reuniões na CENP :

- 48.1- proveitosas ( ) ; perda de tempo ( ) ; razoáveis ( )  
48.2- organizadas ( ) ; desorganizadas ( )  
48.3- resolvem problemas ( ) ; criam problemas ( )

49- Você teria alguma observação a fazer quanto ao SES/CENP ? Comente:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

50- O CEES costuma ter dificuldades no preenchimento dos levantamentos semestrais enviados ao SE/CENP, em função de coleta de dados ?

- sim ( ) ; não ( )

OBS.: As questões de ora em diante devem ser preenchidas por números.

51- Em média, quantas inscrições ocorrem num mesmo ano ? Assinale com x :

- 51.1- uma vez ( )  
51.2- duas vezes ( )  
51.3- sempre que houver necessidade ( )  
51.4- outro (s). Especifique:.....  
.....

52- Em média, quantos alunos são matriculados anualmente ?

- 1º Grau.....; 2º Grau.....

53- Em média, quantos são os alunos freqüentes anualmente ?

- 1º Grau.....; 2º Grau.....

54- Em média, quantos são os alunos desistentes anualmente ?

OBS.: Considere aluno desistente aquele que está há mais de 60 dias sem freqüentar.

- 1º Grau.....; 2º Grau.....

55- Em média, quantos são os alunos que solicitam retorno?

.....

56- Em média, quantos são os alunos que solicitam atestado de eliminação de disciplina?.....

57- Assinale com x, quais as fases que este CEES possui ?

Fase I ( ) ; Fase II ( ) ; Fase III ( )

Modular 1º Grau ( )

Modular 2º Grau ( )

58- Em média, quantos concluintes há por ano neste CEES ?

Modular 1º Grau .....

Modular 2º Grau .....

59- No ano de 1994, não houve greve, você poderia informar os dados abaixo-relacionados do ano de 1994:

59.1- referente àquele ano, total de matriculados .....

59.2- referente àquele ano, total de desistentes .....

59.3- referente àquele ano, total de concluintes .....(1º Grau); .....(2º Grau)

59.4- referente àquele ano, total de concluintes por disciplina:

	1º Grau	2º Grau
59.4.1- Português:	.....	.....
59.4.2- Educação Artística:	.....	.....
59.4.3- História:	.....	.....
59.4.4- Geografia:	.....	.....
59.4.5- Ciências/Biologia	.....	.....
59.4.6- Matemática	.....	.....
59.4.7- Física	.....	.....
59.4.8- Química	.....	.....
59.4.9- Inglês	.....	.....
59.4.10- Fases I,II e III	.....	.....

60- Assinale com x, a nota mínima para aprovação deste CEES:

60.1- 5,0 ( ) ; 60.2- 5,5 ( )

60.3- 6,0 ( ) ; 60.4- 6,5 ( )

60.5- 7,0 ( ) ; 60.6- 7,5 ( )

60.7 outra. Especifique: .....

