

FAVERO, Osmar. Ensino supletivo e educação popular.  
In: Conferência Brasileira de Educação, 1ª, 1980. *Anais...*  
São Paulo: Cortez, 1981. p. 284-295.

## ENSINO SUPLETIVO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Osmar Fávero — Coordenador  
(Fundação Getúlio Vargas — Rio de Janeiro)  
Maria Carmozi de Souza Gomes  
(Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte)  
Nassim Gabriel Mehedeff  
(Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial — Rio de Janeiro)  
Eny Maria Barbosa Coelho  
Centro Nacional de Recursos Humanos — Brasília  
Zélia de Oliveira Passos  
(Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - Paraná)

### INTRODUÇÃO

Osmar Fávero

Gostaria de dar as três razões pelas quais justifico este debate, nos termos propostos, sobre Ensino Supletivo e Educação de Adultos. São elas:

1.<sup>a</sup> — Só agora, dez anos depois da Lei 5.692/71, conseguimos ter um volume suficiente de informações, providas de pesquisas e estudos, que nos permitem começar a saber o que efetivamente está acontecendo como Ensino Supletivo após as últimas transformações. Do ponto de vista legal, as coisas sempre foram postas

como bem definidas, precisando aqui e ali de alguns retoques, pois as falhas eram postas à conta de má interpretação da legislação e dos pareceres dela decorrentes.

2.<sup>a</sup> — Há uma necessidade urgente de avaliar-se o esforço do Estado na extensão da escolarização fundamental às classes populares, seria através da escola de 1.<sup>o</sup> grau — ou das suas primeiras séries às crianças de até 14 anos — seja no atendimento aos maiores dessa idade através do Ensino Supletivo ou, simplesmente, através da alfabetização do MOBRAF.

3.<sup>a</sup> — Considero que a seletividade da educação, expressão de outras seletividades mais fundamentais, se manifesta sobretudo pela oferta de formas diferentes do ensino às diferentes classes sociais. Assim, nada há de errado em existirem escolas de ensino acadêmico e escolas de ensino profissional; o que é errado é as primeiras destinarem-se às classes privilegiadas e camadas médias da população e as segundas, às classes subalternas. Desse ponto de vista, o Ensino Supletivo, principalmente quando entendido como Educação de Adultos, é um terreno privilegiado para uma análise da seletividade do ensino e dos problemas maiores, como o de emprego e de renda, aí envolvidos.

O capítulo da Lei n.º 5.692/71 referente ao Ensino Supletivo foi recebido por muitos educadores com uma certa euforia: pela primeira vez no Brasil, uma lei de ensino abria espaço para a Educação de Adultos. No entanto, a legislação complementar, a política oficial e, sobretudo, a prática concreta transformaram o Ensino Supletivo num sistema escolar paralelo ao Ensino Regular de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus, dando forma nova a uma velha dualidade. E o mito de um emprego melhor, ou simplesmente de um emprego, que viria em decorrência direta do estudo — mito esse largamente alimentado pelo Poder Público e largamente explorado pelas empresas de ensino — aliado à exigência de requisitos educacionais cada vez mais elevados entre os mecanismos de seleção, transformaram também o Ensino Supletivo, nos últimos anos, em um problema de massa — milhares de candidatos aos exames, em busca de um certificado —, e num mercado rentável — centenas de cursos, sobretudo particulares e noturnos, oferecendo quase sempre “sucesso seguro”.

Por outro lado, a descoberta de práticas educativas não-escolares e a emergência de outras agências educativas diversas da escola, como promotoras e difusoras dessa ação educativa não-escolar, particularmente no campo da Educação de Adultos, não impede — e talvez mesmo facilite — a apreensão dessas práticas pelos sistemas de ensino. O processo de institucionalização das formas inovadoras reduz-se, então, a sua burocratização, às custas exatamente da perda do caráter inovador das experiências. Em particular, para sobreviver, porque distintas do “regular”, algumas formas são obrigadas a enquadrar-se como “supletivas”. A subordinação estrita aos currículos oficiais e às exigências burocráticas é suficiente para nivelar essas experiências ao ensino “formal”, subordinando-as aos mesmos cânones.

É importante ainda analisar o que está ocorrendo com as atividades de Educação de Adultos que se vinculam atualmente ao Sistema Nacional de Mão-de-Obra, criado pelo Decreto n.º 77.362/76. Ao lado da montagem do Sistema de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, monta-se um Sistema de Formação Profissional, agora subordinado ao Ministério do Trabalho, com objetivos e ações bastante mais pragmáticas e diretamente dependentes dos interesses econômicos.

E é mais importante ainda não se esquecer que, no mesmo processo conhecido como “cultura de resistência”, que se contrapõe tanto à visão modernizadora reinante quanto à avassaladora tecnoburocracia oficial dominante, encontra-se uma virulenta “educação de resistência”, desenvolvida e/ou apoiada por diversas instituições da sociedade civil, principalmente as igrejas e os sindicatos. Mas mesmo essas instituições, por mais lúcidas e corajosas que sejam suas propostas, não podem deixar de cooperar com o veio dominante, na medida em que procuram atender às necessidades das populações pobres — organizando cursos profissionais, por exemplo, com a ajuda de financiamentos oficiais.

Por outro lado, também é necessário contrapor às iniciativas e posturas oficiais e/ou empresariais, as carências das populações ditas marginalizadas e as estra-

tégias de sobrevivência e de formação por ela engendradas. Só assim se poderá caminhar no sentido de uma avaliação, não apenas dos meios empregados mas da eficácia da ação desenvolvida.

Exatamente sobre essas coordenadas, foi montado este Simpósio sobre Ensino Supletivo e Educação de Adultos. Foram previstas quatro intervenções, a saber:

- 1.<sup>a</sup> — *Quem procura e por que procura os exames Supletivos?*  
Eny Maria Barbosa Coelho, do IPEA/CNRH, que trabalhou na pesquisa do MEC/DSU — Universidade de Brasília, sobre o “Perfil da clientela e o desempenho dos candidatos ao exames supletivos”, realizada em cinco capitais brasileiras.
- 2.<sup>a</sup> — *Uma análise relativa aos cursos supletivos: a experiência dos Centros de Estudos Supletivos do Rio Grande do Norte.*  
Maria Carmozi de Souza Gomes, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, que coordenou uma pesquisa de avaliação das metodologias de ensino — aprendizagem aplicadas no Ensino Supletivo do Rio Grande do Norte, com financiamento do MEC/INEP.
- 3.<sup>a</sup> — *A formação profissional: situação atual e tendências dos programas governamentais, das empresas e de suas agências de formação.*  
Nassim Gabriel Mehedeff, do SENAC/ Nacional e da Universidade Federal de Minas Gerais.
- 4.<sup>a</sup> — *A formação profissional da população pobre: alguns aspectos teóricos (a partir da análise de caso de Curitiba).*  
Zélia de Oliveira Passos, do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba e mestranda da FGV/IESAE.

Nossa intenção, na escolha dos temas, foi conduzir a discussão do nível empírico ao nível teórico; por isso, partem de pesquisas realizadas e sobretudo de experiências. Por outro lado, na composição da mesa, procuramos representatividade dos níveis nacional e local e sobretudo regional. Observo que os expositores nunca trabalham juntos, a não ser meia hora, para combinarmos o modo de apresentação. Por isso, não pensamos, certamente, as mesmas coisas sobre os mesmos problemas. Estamos aqui para discutir entre nós e com vocês.<sup>1</sup>

## O CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS NO R. G. DO NORTE

Maria Carmozi de Souza Gomes

### 1. INTRODUÇÃO

A rigor, a oferta de cursos supletivos pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura teve início em 1971.

No período compreendido entre 1971/79, foram desenvolvidos vários cursos destinados à população carente de escolarização em nível de 1.<sup>o</sup> grau. Desse modo, é na função denominada “suplência” que se concentra o maior quantitativo da clientela de Ensino Supletivo atendida pela rede oficial.

1. A intervenção de Eny Maria Barbosa Coelho deixa de ser publicada por não ter sido recebida em tempo, apesar de insistentes solicitações.

Entretanto, quer seja através de cursos quer seja através de exames, a suplência não tem se revelado eficiente como substitutivo da escolarização regular. Basta observar que o número de alunos matriculados é irrisório, se considerarmos o grande contingente da população que não teve acesso ao ensino regular ou, se o fez, saiu dele prematuramente.

Por outro lado, o número de reprovados e evadidos nos cursos supletivos é bastante elevado, repetindo-se de certa forma a seletividade existente no Ensino Regular.

Para penetrarmos na problemática do Ensino Supletivo no Rio Grande do Norte, vamos tomar como objeto de discussão o “CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS” — experiência de instrução personalizada implantada pelo antigo DSU/MEC, em 1975 no município de Natal, capital do Estado.

Não pretendemos aqui desenvolver as concepções teóricas da metodologia utilizada. Vamos dar um tratamento mais prático aos problemas, a partir de uma análise sumária da ação desse Centro.

### 2. O QUE É O CES

Atendendo a população desprovida de escolarização em nível de 1.<sup>o</sup> grau, o CES é uma escola que se propõe a desenvolver estudo individualizado, numa perspectiva de atendimento às diferenças individuais da clientela.

Desse modo, é dotado das características inerentes à metodologia de instrução personalizada e a “avaliação imediata” assume também o papel de “avaliação no processo”, ou seja avaliação com direito à obtenção de certificado de conclusão de grau.

### 3. BREVE ANÁLISE SOBRE AS CONTRADIÇÕES DO CES

Decorridos cinco anos da instalação e superados os primeiros deslumbresamentos pela “escola função”<sup>1</sup> ou a “educação do futuro”<sup>2</sup>, como se caracterizou o CES, torna-se necessário refletir sobre suas finalidades a partir dos resultados que vem apresentando.

Em 1979, a SEC/RN, em convênio com INEP/MEC, realizou uma pesquisa sobre as metodologias aplicadas no Ensino Supletivo, da qual destacam-se os seguintes aspectos sobre o CES:

3.1 — Ao contrário do que esperávamos, o CES atende a uma clientela formada na sua maioria por pessoas jovens, cujas idades vão de 15 a 23 anos. Nesse aspecto, observamos uma grande contradição entre a flexibilidade ou o atendimento às diferenças individuais proclamadas pelo Supletivo e, a rigor exigido, com a idade mínima para conclusão do 1.<sup>o</sup> grau: 18 anos completos.

Ora, se o Ensino Supletivo foi institucionalizado para absorver a clientela marginalizada do Ensino Regular,<sup>1</sup> por que repetir as práticas discriminatórias que permeiam esse tipo de ensino? Com efeito, a clientela do CES, mesmo que tenha sido excluída do Ensino Regular de 1.<sup>o</sup> grau por estar “fora de faixa” ou seja, ter extrapolado a idade limite de 13 anos, terá que atingir a idade mínima de 18 anos para concluir seus estudos em nível de 1.<sup>o</sup> grau.

Nesse entendimento, nos perguntamos ainda: para onde vão os alunos excluídos do Ensino Regular por terem atingido a idade limite estabelecida para o 1.<sup>o</sup> grau e que, igualmente, não tenham atingido a idade mínima exigida para ingresso no Ensino Supletivo?

1. Ver entrevista dada por Valmir Chagas ao Jornal de Brasília, 14-3-1976: “Ninguém influi mais do que ele na educação brasileira”.

2. Ver discurso do Secretário de Estado de Educação na inauguração do CES em 8-11-1974 “Iniciaremos, hoje, aqui, a Educação do Futuro”.



Na verdade, o impasse ou o descompasso criado com as idades determinadas para os Ensinos Regular e Supletivo não vem se acentuando porque, enquanto um adota mecanismos de expulsão do aluno do sistema, o outro se configura numa prática de elevada retenção desse aluno.

3.2 — Se comparado à precariedade de nossas escolas e de outros cursos supletivos, o CES é dotado de uma superestrutura, onde a clientela é quem decide o dia, a hora, as disciplinas e os meios pelos quais deseja estudar. Para isso, dentre outras coisas, foram feitos vários investimentos em recursos audiovisuais destinados à complementação ou intensificação do processo de auto-aprendizagem. Entretanto, a clientela e os docentes demonstram claramente a situação de ociosidade em que esses recursos se encontram. Ainda que não possamos concluir sobre as causas dessa ociosidade, sabe-se que inicialmente houve indícios de rejeição da parte da clientela e dos próprios docentes. Se por um lado, esta é a tendência a algo que se apresenta de "novo" na forma de conduzir o ensino, por outro, sabe-se que grande parte dos recursos audiovisuais atingem alto grau de sofisticação e não se adaptam às contingências físicas e materiais do CES. Essa inadequação também se verifica em relação aos instrumentos didáticos SIT (material de apoio da clientela).

3.3 — Enquanto o grau de aproveitamento da clientela é significativamente baixo, seu grau de satisfação em relação ao CES é significativamente elevado, na medida em que a maioria demonstra-se "plenamente satisfeita" com a atuação dos docentes, instrumentos didáticos e sistemática de avaliação.

Essa é uma das contradições para as quais não encontramos explicação, pois, ainda que os motivos da permanência da clientela no CES sejam exclusivamente para "obtenção de certificado", esse desejo não vem sendo atendido. Nessas circunstâncias, indagamos: estaria o CES desenvolvendo uma programação com base nas experiências e na cultura de sua clientela, não importando para esta a obtenção de certificado?

Isso é mais um aspecto para reflexão pois, ao que se sabe, o CES realiza matrícula durante todos os dias úteis no decorrer do ano e, como não há "frequência obrigatória", o controle da evasão torna-se bastante precário, surgindo mais uma indagação: estaria o CES a atender uma clientela sempre nova?

De qualquer modo, quer seja retendo quer expulsando a clientela, o Ensino Supletivo está reproduzindo a prática discriminatória e seletiva do Ensino Regular.

Aspecto mais contundente ainda é colocado por Bárbara Freitag: "a tendência é substituir a escola formal pelo ensino supletivo, não se notando nenhuma tentativa de reduzir a educação supletiva através de melhoria sistemática do ensino formal"<sup>2</sup>.

Voltando ao baixo grau de aproveitamento do CES a partir das aprovações obtidas, tomamos como referência o número de 130 clientes que obtiveram aprovação parcial em alguma das 7 disciplinas que compõem a programação. Destas, a que sobressaiu de modo discrepante, foi a matemática: numa amostra de 251 clientes, apresentou apenas uma aprovação, ou seja, 0,7% da clientela que já obteve alguma aprovação de 1,3% dos matriculados nessa disciplina em 1978. Com efeito, essa problemática se reflete no irrisório quantitativo de concluintes desse Centro. Basta saber que, no período compreendido entre 1975/78, o número de concluintes foi de 21, quando a matrícula atingiu a 3.947 clientes.

Ao apresentar esse dado, parece oportuno apresentar também os dados sobre reprovados e evadidos, no mesmo período. Entretanto, a metodologia de instrução personalizada tal como é desenvolvida no CES, não prevê "reprovação", uma vez que o estudo não tem seriação e se desenvolve no ritmo próprio da clientela. Mesmo assim, o aspecto produtividade do processo de aprendizagem apresenta-se bastante comprometido, ao se constatar que a clientela que frequenta o CES não consegue concluir seus estudos. Ao que parece, o fenômeno da "reprovação" foi aparentemente abolido dando lugar a outra adjetivação que, na realidade tem o mesmo significado: "perda de aprendizagem".

Aqui reside mais um aspecto contraditório, haja vista os motivos mais indicados pela clientela para estudar no CES terem sido "desejo de concluir os estudos mais rapidamente" e "estar fora de faixa". Na busca de explicações para esses pontos de estrangulamento do CES, procuramos sair de suas estruturas internas e indagamos: qual seria a clientela que está frequentando o CES?

Em primeiro lugar, a suposta clientela adulta não existe. Quem está frequentando o CES é uma clientela jovem, da qual mais de 50% exerce atividade remunerada, distribuída predominantemente em ocupações não-qualificadas e de nível inferior de qualificação com jornadas de trabalho de 8 a 10 horas.

Com efeito, o fator "trabalho" exerce grande influência no decorrer dos estudos dessa clientela. Basta observar que, ao mesmo tempo que o engajamento precoce na força do trabalho é motivo de evasão, é, também, motivo para a volta aos estudos. Mesmo de forma contraditória, o fenômeno é por mais complexo, uma vez que a escolaridade se apresenta como fator de ascensão social na medida em que a clientela alega ter voltado aos estudos para "conseguir melhoria financeira" e no "trabalho".

Sobre o grau de escolaridade anterior, confirmamos o fato de que essa clientela provém do Ensino Regular. Entretanto, surgiu um dado novo que vem nos preocupando sobremaneira. Trata-se das experiências de escolaridade através de cursos supletivos. Ressalte-se que, não só no CES mas em outros cursos desenvolvidos pela SEC/RN, a clientela apresenta pouca ou nenhuma participação nesse tipo de curso, o que dá margem à seguinte indagação: onde estão os alunos egressos dos cursos de Educação Integrada?

Eles seriam a clientela em potencial para os cursos supletivos, ao nível das quatro últimas séries do 1.º grau, uma vez que o curso de Educação Integrada é o único curso supletivo, ao nível das quatro primeiras séries, oferecido pela SEC/RN.

Finalmente, quanto à evasão, os dados disponíveis ainda que precários, demonstram que ela foi muito acentuada nos primeiros 3 anos de funcionamento e que decresceu consideravelmente no período 1978/79. Desse modo, a evasão registrada apresenta-se como um pressuposto subjacente ao irrisório quantitativo de concluintes.

#### 4. Conclusões

Apesar do esforço que vem sendo empreendido no CES, esses pontos aqui refletidos configuram um quadro que não é dos melhores. Entretanto, esta é a nossa realidade. É indiscutível que o Ensino Supletivo está reproduzindo os mesmos estrangulamentos do Ensino Regular, na medida que se apresenta contraditório, discriminatório e seletivo.

Na verdade, se assim o retratamos é porque as experiências que vêm se desenvolvendo não têm se revelado eficientes ou significativas. Por isso, o CES do Rio Grande do Norte deve ser repensado, não nos termos da "educação do futuro" ou da "escola função" idealizada, mas, sobretudo, como parte do precário contexto do Ensino Supletivo e da Educação, na estrutura e no funcionamento da sociedade brasileira.

### A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SITUAÇÃO ATUAL; RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O ENSINO SUPLETIVO

Nassim Gabriel Mehdeff

De certa forma, vocês podem imaginar que eu poderia estar um pouco afastado do tema central da mesa. Isto me inquietava um pouco. Mas, à medida em que as exposições foram sendo feitas, me tranqüilizei. Estava encarregado de expor sobre



"aquilo" que corre paralelo à chamada Educação de Adultos, ou seja, o trabalho de formação profissional desenvolvido por instituições tipo SENAI, SENAC e SENAR. E, pelas exposições anteriores, inclino-me a concluir que nem tão paralelas têm sido estas instituições em relação ao que hoje é englobado em Ensino Supletivo. Tentarei fazer, não uma exposição que esteja definindo ligações burocráticas ou as ligações mais formais da prática daquelas instituições com as outras práticas do Ensino Supletivo, mas discutir, ou pelo menos, refletir com vocês sobre possíveis ligações ideológicas existentes entre essas duas vertentes da história da Educação de Adultos e ensino profissionalizante no Brasil.

Neste ponto, me ocorre uma questão anterior. Na medida em que nós nos colocamos numa posição de "educadores críticos", como já fomos qualificados em vários simpósios desta conferência, poderíamos estar incorrendo num erro: do ponto de vista de "educadores críticos" estaríamos qualificando todas essas instituições educacionais de inadequadas na medida em que não estariam cumprindo sua função. Esforcemo-nos, no entanto, a "pensar" do lado do sistema. Veremos que a educação, mais especificamente o Ensino Supletivo, é muito adequado e vem cumprindo exatamente os objetivos para os quais foi planejado e estruturado. E não sejamos ingênuos a ponto de pensarmos que os planejadores da educação (eu fui e ainda sou um deles) e os legisladores possam cometer "cochilos". A Lei n.º 5.692/71 é um exemplo muito claro da eficiência do sistema em adequar a "profissionalização" à sua função de "domesticação" da maneira mais correta. Refiro-me, por exemplo, à indagação da colega que me antecedeu: "... para onde foram aqueles que abandonaram o 1.º grau por necessidade de trabalho, ou por carência econômica?" Eu responderia que o sistema sabia que estes, por incorporação da ideologia da classe dominante, ou seja, a valorização da escolarização e do "diploma", voltariam a demandar escolarização. E essa escolarização (supletiva, no caso) da maneira em que foi estruturada, está entregue às instituições particulares num intuito claro do Estado de desincumbir-se dessa obrigação. Esse jogo é muito bem feito.

A preparação dos exames supletivos, com uma capa de currículo regular, teria nada mais nada menos, na minha opinião (posso estar exagerando) a função de, já que quem o demanda é um "trabalhador que estuda e não um estudante que trabalha" (como nos demonstram os dados da pesquisa aqui apresentada), solidificar a ideologia da domesticação, do "respeito" à hierarquia. Nessas instituições particulares aprende-se, por exemplo, história do Brasil nos moldes que nós sabemos em que são dados, bem como outras disciplinas como OSPB, EMC, etc.

Retornando à reflexão inicial: vou chegando à conclusão de que a função do SENAC e do SENAI é muito mais importante do que estávamos pensando, apesar de que os educadores chamados críticos, que acabam fazendo críticas às vezes ingênuas, argumentam que o SENAC e SENAI são inadequados. Mas essas agências, com a sua história de prática de formação profissional e com sua experiência, se transformaram não só em agências de formação profissional específica e a direta para os alunos que estão no SENAC e no SENAI, mas contribuem efetivamente na elaboração da ideologia básica da "profissionalização" para o Ensino Supletivo e mesmo para o profissionalizante de 2.º grau e a "iniciação ao trabalho" do 1.º grau.

Aqueles que criaram o SENAC e o SENAI devem estar bastante felizes, pois essas instituições estão cumprindo sua função adequadamente. O que me preocupa é que seguimos criticando, afirmando a inadequação, e essa crítica, incompleta, cumpre também uma função importante no xadrez do sistema.

E por que cumpre uma função? A raiz da chamada "preparação para o trabalho", está ligada a uma definição ideológica de qualificação para o trabalho, ou de preparação profissional, definida não a partir da necessidade de qualificação do trabalhador, mas sim a partir da necessidade do sistema econômico, da necessidade do mercado de trabalho, da necessidade das empresas. Sabemos, por outro lado, que a sociedade capitalista funciona num processo gradativo e galopante de desqualificação do trabalhador. O operário vai perdendo, na medida em que o capitalismo

se solidifica, a própria maestria do ofício. Passa a exercer funções específicas, pequenas dentro da montagem.

Concluída esta introdução, passo a abordar meu tema específico.

Sabemos que a origem histórica das instituições (SENAC, SENAI) está fortemente influenciada por aquela concepção da função de formação profissional. Por vezes esquecemo-nos que essas instituições são patronais, criadas pelos empresários. Aliás, gosto muito de lembrar o capítulo da criação do SENAC e SENAI, que tem detalhes folclóricos. Getúlio Vargas em 1941/45 no contexto do "novo pacto social" (que ao mesmo tempo em que quer relevar a necessidade da paz social, reprime o movimento sindical da maneira mais forte possível) acenou para os empresários com a necessidade de sistematizar (enquadrar no sistema) a formação profissional e a aprendizagem no país. Os empresários, que naquela época não tinham a sofisticação e a clareza ideológica que hoje começam a ter, recusaram-se a assumir "tal ônus". Então Getúlio voltou a acenar, com uma ameaça velada: "ou vocês criam e assumem a responsabilidade da formação profissional criando o SENAI, partindo da experiência de São Paulo, na Rede Ferroviária Federal, ou entrego-a para os Sindicatos". Os empresários passaram então, imediatamente, como já afirmou L. A. Cunha, "de uma resistência pacífica, para uma pronta cooperação". Foi criado o SENAI, dependente da Confederação Nacional da Indústria e alguns anos mais tarde o SENAC, subordinado à Confederação Nacional do Comércio. O SENAC iniciou subsidiando ginásios comerciais; não mantinha cursos específicos para trabalhadores ou para candidatos a emprego. Esse é um fenômeno que deve ser ressaltado para que se entenda a "lógica" do sistema.

De 1941 até 1970, SENAI e SENAC passaram por várias fases, assumindo em cada uma delas uma definição de formação profissional, sem no entanto desviar-se nunca das premissas básicas de sua função: responder as necessidades empresariais.

O advento da Lei n.º 5.692/71 coincide com uma fase em que SENAC e SENAI superam formas de aprendizagem tradicional como o ginásio comercial, a "aprendizagem" no seu sentido original, e assumem formas de qualificação mais acelerada, especificamente treinamento de habilidade para um certo número de ocupações. Passam a trabalhar basicamente com adultos candidatos a emprego e adultos já empregados.

SENAI e SENAC tiveram, no início, alguma ilusão de que a Lei n.º 5.692/71 finalmente "reconheceria" legalmente o trabalho dessas instituições. Após algum tempo, as necessárias acomodações são feitas e acontece o que é muito condizente com o modelo: SENAI e SENAC, que antes se ligavam ao Ministério da Educação (Ensino Comercial e Industrial), passam à vinculação direta com o Ministério do Trabalho e cria-se o SENAR (de formação profissional para o setor primário). Surge o "Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra", tendo o Conselho Federal de Mão-de-Obra como seu órgão central. Essa transferência — que pode nos parecer pouco importante, medida meramente burocrática — tem, no entanto, papel importante na solidificação da diferença a ser mantida entre trabalho manual e trabalho intelectual. As instituições de formação profissional e qualificação para o trabalho ficam com o Ministério do Trabalho; o Ensino Supletivo e o Ensino Regular ficam no Ministério da Educação, sem deixar de haver o trespasse ao qual me referi anteriormente. Só que mais solidificado, pois, a partir do Ministério do Trabalho, as interpretações e os estudos são muito mais coordenados e fiéis a uma definição de qualificação profissional ligada ao capital e não ao trabalho. As contribuições dessas instituições tornam-se assim cada vez mais eficazes.

Nesse contexto, SENAC e SENAI, e a própria formação profissional, começam a viver, num resultado da dialética inerente à própria realidade, algumas contradições internas aguçadas. Têm de abandonar (se não toda, mas grande parte) a aprendizagem, trabalha-se mais com adultos. (O SENAI, por exemplo, intensifica seu trabalho em formação de supervisores ao invés de aprendizes.) As empresas começam a reconhecer uma certa distância dos objetivos dessas entidades e de suas necessidades. É claro, essa fase coincide com uma dada evolução do capitalismo



no Brasil, com a entrada maciça das multinacionais e a subordinação crescentes das pequenas e médias empresas às primeiras. Esse impasse se resolve com a Lei n.º 6.297/75 (de incentivos fiscais para o treinamento) que facilita à grande empresa manter sua sistemática própria de treinamento. As entidades SENAC, SENAI e SENAR resta um enorme trabalho a ser desenvolvido em empresas pequenas e médias, além de algum assessoramento de trabalho ainda direto com algumas grandes empresas.

Estou tratando, ao evidenciar esses fatos, que se possa ler nas entrelinhas as ligações que tudo isso pode ter na lógica e adequação do sistema. A seletividade, fator importante presente na escola regular e supletiva, é mantida internamente nas instituições pois os pré-requisitos de entrada para os alunos do SENAC e do SENAI são no mínimo, na maioria dos casos, de 6.ª série de 1.º grau, realizando também certas formas de qualificação que não têm essa escolaridade como pré-requisito, mas que acabam selecionando pelo próprio conteúdo de curso. Esse é o caso do ensino por correspondência, que tem tal nível de sofisticação nos textos que são encaminhados, que se a pessoa não tiver no mínimo a 4.ª série do 1.º grau, não aprenderá quase nada, o que impede que ela receba o "certificado".

Darei agora um salto, para falar do que significam hoje as alternativas entregues a essas instituições, como as novas receitas do III PND (por exemplo, de trabalho como população periférica, trabalho com o setor chamado informal de emprego, trabalho com a pequena e média empresa) de certo modo solicitando a essas instituições que "recriem", com base em sua experiência, metodologias de trabalho com essas populações. Entre outros usos, além daquele feito pelas próprias instituições, prevê-se posterior trespassar ao Ensino Supletivo e regular profissionalizante, que têm objetivos de preparação para o trabalho.

O que significariam essas novas frentes de trabalho? É simples. Se estão quase esgotadas as possibilidades de trabalho com as grandes empresas em termos do SENAC, SENAR e SENAI, então é hora de cumprir a função em termos de outra face da realidade; fundamental de ser "controlada", para a sobrevivência do Sistema. Descobri-se que a maioria do mercado de trabalho no Brasil não é emprego formal, mas sim de subemprego, de desemprego ou desemprego disfarçado. Tudo chamado por um novo capítulo da economia de "setor informal" de emprego, ou setor desprivilegiado. E estes "empregos" estariam, na sua grande maioria, ligados a pequenas e médias empresas. Não se pode esquecer que a pequena e média empresas são tão exploradoras do trabalhador, ou mais, do que a grande empresa. Basta lembrar um dado estatístico do Ministério do Trabalho: aproximadamente 40% dos trabalhadores de pequena e média empresas não têm carteira profissional assinada. Passa a ser fundamental "criar", para esse segmento da população, uma metodologia eficaz de "qualificação profissional".

Eram essas as pinceladas que eu gostaria de fazer no sentido de tentar identificar o papel "paralelo" das instituições de formação profissional — SENAI, SENAC, SENAR — no contexto do movimento de Educação de Adultos e, especificamente, na estrutura do Ensino Supletivo no Brasil. É claro que, nessa exposição, condensada nuns dez minutos, corri o risco de abandonar vários fatores importantes que podem comprometer a análise. Vejamos se nos debates esses pontos esquecidos vêm à discussão.

## A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POPULAÇÃO POBRE: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS

Zélia de Oliveira Passos

A seletividade escolar, pela qual são excluídos do sistema escolar expressivos contingentes da população brasileira em razão das condições sócio-econômicas, tem

sido comprovada por inúmeros estudos. No entanto essa população com pequena ou nenhuma escolarização é produtiva. Como se qualifica?

O aprendizado produtivo dessa população se dá principalmente através do seu trabalho prático. Em sua luta pela subsistência, adapta-se ou cria formas de atividades produtivas sem aprendizado prévio. Aperfeiçoa sua técnica na medida em que produz. Esse aperfeiçoamento implica em um processo de aprendizado onde predominam os recursos do próprio trabalhador ou do seu meio imediato. Poderão ocorrer intervenções de instituições, mas geralmente voltadas para o ensino do domínio de atividades manuais ligadas a produções específicas.

Dessa situação, duas implicações podem ser destacadas. A primeira referente ao expressivo número da população nessa condição. Em Curitiba, por exemplo, em bairro de sua periferia urbana (Bairro Fazendinha) com pouco mais de 7.000 domicílios e uma população de aproximadamente 37.000 pessoas, constatou-se que 79,84% dos chefes de família aprenderam a ocupação que ora desenvolvem durante e no próprio processo de trabalho; os 20,16% restantes aprenderam em cursos regulares do sistema de ensino (5,42%), em cursos promovidos pelas empresas (4,46%), em cursos do SENAI/SENAC (3,88%) e em cursos promovidos pela LBA, Prefeitura Municipal, durante o serviço militar e outros (6,20%).

Quanto ao nível de escolaridade, do total desses chefes de família, merece atenção a incidência de 68,90% com escolaridade correspondente ao antigo ensino primário e 15,36% analfabetos<sup>1</sup>.

A segunda implicação diz respeito ao conceito de cultura e trabalho e, derivado de suas interrelações, o próprio conceito de educação. A educação é aquisição de um instrumental cultural básico que permite a subsistência e o desenvolvimento humano. Insere-se no quadro de cultura na qual o homem, em sua relação com a natureza e na medida em que a transforma, cria toda a riqueza material ao mesmo tempo que modifica a si próprio e a sua época. Nesse processo, produz cultura, manifestada, segundo A. V. Pinto, em uma dupla realidade: "uma de suas faces materializada em instrumentos, objetos manufaturados e produtos do uso corrente e outra face constituída por idéias abstratas, concepções, conhecimentos dos fenômenos e criações da imaginação artística"<sup>2</sup>. Desse modo, a cultura não pode ser dissociada do processo de produção, tanto em seu aspecto gerador da capacidade ideativa dos homens, resultante da ação humana sobre o meio, como na produção material de sua vida. Ou como afirma Carlos Rodrigues Brandão: "Cultura popular é aquilo que o povo vive e faz. É aquilo sobre o que eu penso"<sup>3</sup>.

Quanto mais complexo se torna o processo de produção, mais se afasta a sociedade de suas origens naturais. Os avanços tecnológicos modificam rapidamente os processos produtivos e aumentam seus conteúdos científicos. Quanto mais se acentuam estes avanços, mais indispensável se torna uma estrutura educativa que integre as novas gerações a esse progresso. A escola passa a ser uma necessidade essencial, destinada a toda a população, distinta de épocas históricas em que seu caráter lhe conferia o sentido "inssencial" de supérfluo cultural<sup>4</sup>.

A ciência é um meio de transformação da natureza e da sociedade. Em sua rápida transformação, tem apresentado necessidade de especialização e uma nova necessidade de coordenação entre o saber e o fazer que exigem mudanças no processo de formação dos homens. Essas pressões fazem com que a escola mude, mas com extrema lentidão. Há uma defasagem entre as novas necessidades da produção, decorrentes dos avanços tecnológicos e da sociedade, e a escola. Entretanto, costuma-se considerar o distanciamento da escola como decorrente de acidentes de sua conformação, que se corrigidos, a adaptarão à sociedade. Sem cair no mito da desescolarização que nega a sua necessidade, ou no mito da escolarização que con-

1. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. EDART, São Paulo, p. 113-4, 1978.

2. FREITAG, Bárbara. Op. cit., p. 114.



sidera a educação como determinante do desenvolvimento, é preciso repensar as estruturas e funções da escola. E provavelmente, nesse repensar, a educação deverá partir de elementos que estão fora da escola, mas que a ela deveriam estar intimamente entrosados e que por isso mesmo podem lhe indicar novos caminhos: expressivas camadas da população que pela sua condição econômica quase sempre têm pouca ou nenhuma escolarização e as formas de trabalho e aprendizagem dessa população.

Em particular, o trabalho será o eixo para algumas reformulações. Em nossa sociedade, a produção se dá através da divisão do trabalho. Isso determina, por um lado, a divisão das pessoas em classes, institui o sistema de propriedade privada e por outro, aliena o homem do produto de seu trabalho, delimita a atividade manual e intelectual, impede a visão da totalidade do processo de produção e transformação social. Determina também o acesso e permanência na escola, bem como os tipos de formação profissional que ocorrem na escola e fora dela. Essa sociedade dividida cria também o homem dividido, que busca no tempo do não-trabalho a sua realização humana.

Há uma distinção fundamental entre o trabalho humano e o trabalho animal que altera o estado natural da matéria. O trabalho humano é consciente e proposital. Antes do término do processo de produção, é possível ao homem idealizar o seu produto.

De modo muito sucinto reporta-se às formas pré-capitalistas de produção, onde predominavam uma divisão de tarefas mas permanecia o domínio do processo e integração dos diferentes estágios da produção. O que o proprietário feudal, o comerciante, mesmo o mestre de artes e ofícios compravam ou trocavam eram o produto de um trabalho. Com o advento do capitalismo, o que o trabalhador vende e o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo.

Ora, a característica do trabalho humano é o seu progressivo enriquecimento social e cultural. Isso dá ao homem um potencial infinitamente plástico. É no trabalho humano que o capitalista encontra o recurso essencial para a expansão do seu capital.

Todo trabalho humano é capaz de produzir mais do que consome. Esse trabalho excedente é resultado do prolongamento do tempo de trabalho além daquele consumidor para produzir o meio de subsistência do trabalhador.

Agora, o que distingue a força de trabalho humano não é a sua capacidade de produzir excedente (os animais também o fazem), mas so seu caráter inteligente e proposital, sua contínua adaptabilidade em produzir as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente possa ser continuamente ampliado.

Do ponto de vista do capitalista, essa potencialidade do trabalho humano constitui a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital.

Mas ao vender a sua força de trabalho, os trabalhadores também entregam junto o seu interesse pelo trabalho, que passa, na acepção rigorosa do termo a ser "alienado".

Esse trabalho alienado traz subjacente a negação da qualidade do trabalho humano, pelo estado subjetivo dos trabalhadores que, na medida em que não são donos do processo de seu trabalho e muito menos idealizam o seu produto, apresentam-se alheios e estado de luta latente em relação ao processo desse mesmo trabalho<sup>5</sup>.

Quando tratamos da formação profissional da camada pobre da população, supõe-se a formação para ocupações de baixo prestígio social, pequena renda e operações manuais relativamente simples. Essas ocupações, próprias da classe trabalhadora, fazem parte de um mesmo modo de produção que, em seu desenvolvimento, torna complexas e especializa operações com requisitos científicos. Estas exigem longo período prévio de aprendizado. Aquelas resultam da luta pela subsistência de uma determinada classe social; acontecem aparentemente de modo

espontâneo e distante de estudos convencionais. De um lado, trabalho manual; de outro, o trabalho mental. Assim as duas imagens do homem dividido, cada uma delas unilateral: uma, do trabalhador operário; a outra, a do intelectual.

Esse aspecto negativo do trabalho, que embrutece o homem e faz com que se busque no tempo de não-trabalho a realização humana, mantém subjacente seu aspecto positivo de progressivo domínio das técnicas de trabalho por amplas camadas da população. A simplificação de tarefas decorrentes da complexidade científica da produção, contém também a necessidade de mobilidade ocupacional decorrente de seu progressivo avanço. Cada vez mais, dispensa-se o homem de tarefas simples. As exigências de homens polivalente serão crescentes. Aí está o germe da possível volta à totalidade da produção e da humanização pelo trabalho.

Torna-se imprescindível a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho. E essa recuperação deve-se dar com a reapropriação da ciência, por parte de todos os indivíduos, no processo coletivo de produção moderna. Ciência e trabalho devem pertencer a todos os indivíduos. Desse modo, a escola não pode deixar de configurar-se senão como processo educativo onde ciência e trabalho andam juntos; uma ciência não só especulativa, mas operativa; e um trabalho aplicado não apenas a habilidades parciais mas integrado com a tecnologia de produção.

Esse seria um processo de recuperação da integridade do homem. Falar-se de educação e trabalho fora desse contexto é um risco. Poderá, ao invés de permitir essa recuperação, aumentar o fosso de sua divisão.