

RELATÓRIO DO ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Em 16 de janeiro de 1976, o Conselho aprovava Indicação (03/76) da Câmara de Ensino Supletivo que propunha o Conselho registrasse um estudo da Educação dos Adultos, na nova perspectiva em que se apresenta, principalmente ao impulso da idéia de Educação Permanente.

A Câmara já se havia manifestado, especialmente no Parecer 09/76 a respeito das novas linhas que devia seguir o Ensino Supletivo, declarado já nesse documento como "instrumento da educação permanente". A referida Indicação julgava de grande oportunidade a realização de encontros de elementos do Conselho com especialistas de alto nível, que, segundo informações vinham chegando a educação informal dos adultos.

Apresentavam-se, então, para esses estudos os nomes de Durmeval Trigueiro Mendes e Irene Estevão de Oliveira, da Fundação Getúlio Vargas, e de Osmar Fávoro, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro e José Silverio Bahia Horta, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mais tarde, o nome de Irene Estevão de Oliveira, impossibilitada de participar do trabalho, foi substituído pelo de Maria Helena Novaes, também da Fundação Getúlio Vargas.

O Grupo realizou 5 reuniões, no próprio local onde funciona a Câmara de Ensino Supletivo, tendo combinado que os especialistas convidados escrevessem trabalhos, os quais seriam, como de fato, foram, objeto do debate por todo o Grupo. Os trabalhos dos citados especialistas - o mais o de outro estudioso do assunto, professor José Francisco Silveira Lebo, apresentado a pedido de elegentes do Grupo - são anexados ao presente Relatório.

Nessa impressão é que pode a Câmara de Ensino Supletivo afirmar que a iniciativa colheu os resultados que eram esperados, constituindo os escritos dos especialistas e os debates que sobre eles se travaram uma fonte muito rica não só de conceitos como de sugestões de operação, para a ampliação e, ao mesmo tempo, a atuação firme de uma política da educação de adultos.

Este relatório poderá ser um documento-síntese das idéias fundamentais e de propostas de ação, resultantes dos encontros, e que deverão ser examinadas atentamente, em si mesmas e, já agora, confrontando-as, quanto possível, com os resultados e as recomendações enunciados no importante Informe Final de XIX Reunião da UNESCO, realizada em Nairobi (KENYA), em 1976, especificamente sobre o tema "Desenvolvimento da Educação de Adultos". Neste informe, que certamente desdobra as linhas básicas traçadas no Relatório Faure - APRENDER A SER - em relação à educação dos adultos, enquadrando-se, pode-se dizer, o pensamento dos especialistas brasileiros e a orientação que vem seguindo o Conselho de Educação do Distrito do Rio de Janeiro.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

3

EDUCAMENTO PERMANENTE

Em seu substancioso trabalho, diz Durmeval Trigueiro que "educação de adultos e formação profissional representam aspectos diferentes de uma só coisa. Trata-se do que se vem chamando de educação permanente."

Poderia parecer, à primeira análise, que nessa visão se restringe a noção de educação permanente. Mas, as palavras do eminentemente pensador brasileiro constituem apenas uma introdução, porque, ao longo de seu trabalho, a idéia de educação permanente se desdobra em muito maior e inteira abrangência.

Trigueiro inicia epouso uma à outra duas posições, uma tradicional e outra que "começando a ser atual, se projeta sobretudo de como o grande método do futuro".

"A tradição identifica a educação como um processo escolar, colhendo cada um, na escola, o cabedal de que se prevê durante a vida". Na nova concepção, "não se aprende só na escola, ainda que impregnada de vida real, a partir da revolução da 'educação nova'. Segundo as lições desta, o homem chegava à vida e à sociedade, pela escola, que as reproduzia como um modelo concentrado e recordado; hoje, o homem internaliza o social, por uma técnica de conscientização que prescindiu, em larga margem, da mediação da escola. Da vez dos valores e técnicas serem transpostos para a escola, e aí assumidos e apropriados, pela educação, agora ele os assume in exercitū, isto é, no próprio exercício de todos os atos que marcam a sua inserção efetiva na realidade a que está incorporado. Educa-se o homem em situação, sem ter-se de criar uma situação escolar - mediadora - na qual se procura reproduzir a situação aparentemente real".

"O sistema brasileiro vinha insistindo na tradição, estendendo aos adultos o molde convencional da escolaridade, indiferentemente a que não correspondia esse molde ao sentido de uma verdadeira educação dos adultos."

"A nova concepção tem raiz primeiro no fato concreto de ser praticamente impossível abrigar a massa avassaladora dos candidatos no sistema tradicional". Constata-se "a crise do sistema escolar, pequeno, às vezes insignificante, diante da massa popular cada vez mais reivindicante do seu direito à educação. A realidade transbordou, de muito, da escola, e desse impacto surgiu uma consciência nova: a de que a própria realidade pode educar diretamente através de dois processos: conscientização e internalização."

"Nas atuais circunstâncias, se torna praticamente impossível, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas, que todos frequentem a escola ou o façam tão amplamente quanto necessário, na hipótese em que ela se constitua na única fonte de formação cultural e profissional".

Mas, aduzimos, não é só essa limitação física. A essa razão acidental superpõe-se outra, essencial. "É que o adulto, mesmo analfabeto, está inserido na cultura que o envolve de todos os lados e representa, em larga escala, parte de sua própria vida. Só lhe falta adquirir de forma consistente e dinâmica os meios de apropriação da cultura em que está imerso". E "tais meios ou instrumentos não seriam os meios escolares herdados de outra sociedade de outra país, a não ser em caráter subsidiário. Resta, então, o apelo a uma nova metodologia que é, afinal - afirma - a essência da educação permanente. E esta consiste basicamente numa concepção e num método, que, em parte, remontam a antigos postulados educacionais - filosóficos, psicológicos e sociológicos - vividos com uma consciência nova de suas implicações".

A concepção, como já acentuamos, reforçando-nos a causas, é a de que não se aprende só na escola, ainda que no que foi denominado "escola nova". "A realidade é a grande força geradora das atitudes da vontade e, até certo ponto, das direções em que se encaminha o processo"; serão a conscientização e a internalização os processos através dos quais a realidade (ou, propriamente) a sociedade determinam a formação.

"Trata-se - explica o autor do trabalho - de levantar o véu, de mostrar ao homem a face in vivo, e não in vitro, como faz a escola. Da vez da experimentação (provocada)" - e aí está, nos parece, o cerne dessa idéia de Trigueiro - "a experientialização, (praxis criativa). O adulto está embebido numa cultura que ele não reconhece. Para o consagrado autor do trabalho, "a educação dos adultos consiste em levá-lo ao reconhecimento de uma cultura na qual devem integrar-se todos que dela participam em níveis crescentemente iguais de consciência e lucidez" e acrescenta - "tal integração constitui um dos caminhos essenciais da democracia.

Nessa proposição - a educação dos adultos como experientialização - e, por esse meio, reconhecendo o adulto o que já conhece, reafirmar conscientemente - em termos de posse eficaz - o que ele vive conscientemente - é que estaria a nesse ver e amago do pensamento do autor, que se reafirma páginas adiante:

"O adulto está cercado de valores de que participa, mas que não se integram na sua consciência. Por isso, a educação é conscientizar e vivê-lo. Reconhecer o conhecido". E "poderíamos dizer que saber para o adulto é tomar consciência de sua verdadeira experiência, isto é, o sua praxis individual.

Consequentemente - afirma Durneval Trigueiro - não é preciso - nem possível - mobilizar uma cadeia de escolas para alcançar, por isso, esse resultado. "O sistema escolar tradicional no Brasil sempre foi ineficaz que esse autodidatismo das idéias e das práticas profissionais. É que cabe à educação de adultos é sistematizar por assim dizer esse imprescindível e fecundo autodidatismo pelo qual nós aprendemos e que está diante de nós no próprio lance da experiência, na ferida aberta, tornando o imediato fonte de saber e de cultura, captando o imediato em condições de que ele se torne alimento, disciplina, cultura, sem depender, primordialmente, de uma elaboração mediadora da escola". Essa aprendizagem pelo imediato, pelo circundante, pelo circunstancial, seria, então, a fonte primeira da educação dos adultos.

Logo adiante, completa-se o pensamento do autor sobre educação dos adultos como educação permanente, atingindo então o conceito de educação permanente toda a sua abrangência, nos três parâmetros em que pensamos ele se desdobra: o de uma educação que não se restringe a um espaço determinado - o espaço escolar -; uma educação que se funda na experiência vivida e refletida de cada um; e de uma educação que não se subdivide no tempo.

"A aprendizagem dos adultos deve processar-se, em larga escala, na ambiência de sua vida e de seu trabalho, mediante o uso de técnicas apropriadas de comunicação e de treinamento. A mediação da escola de adultos seria reduzida até os limites indispensáveis de disciplinamento intelectual e técnico, já que, no estágio atual, a sociedade não comporta ainda o auto-fidelismo".

Não há, entretanto, negação radical da escola, mas antes uma nova visão, talvez em maior dimensão:

"Mas, ao mesmo tempo que se libera da condição de matriz única da formação cultural e profissional e em que muda de perfil, ela adquire possibilidades de alongar sua influência, muito mais que antes, sobre o conjunto da vida e do trabalho humano. Porque a escola não ocupará um período de vida, simão que se articulará com a vida toda. Toda a tradição educacional no mundo ocidental dividia a vida por etapas: a de aprender, a primeira, deveria ser aproveitada, porque seria o pecúlio a ser gasto pelo resto da vida". E, citando o pensador romano Górdino, que "estabelece uma perspectiva filosófica e psicológica das idades - todas as exigências fundamentais se reiterando com diferentes acentuações, segundo os valores específicos de cada uma, não lhe parece use ser a educação permanente, pois, a seu ver, "aprende-se em todas as idades, e tanto mais, quanto o mundo é a cada instante novo, como o rio de Heráclito. A educação da criança, do adolescente e do adulto se situa dentro do mesmo tempo e do mesmo espaço social. Isto é a mesma coisa que dizer que se torna cada vez mais irrelevante a fronteira entre a escola e a sociedade. Até agora, era o adulto, exclusivamente, que representava a sociedade (já que se considerava sociedade a sociedade estabelecida, de que ela era o estereótipo), enquanto a escola era constituída por aqueles que ainda se preparavam para integrar-se nela. Agora, começamos a compreender que a sociedade se estabelece criadoramente - e não estáticamente - mediante o concurso das gerações no tempo e no espaço simultâneos".

A linha de pensamento de Durmeval Trigueiro reflete-se, naturalmente, nos outros trabalhos apresentados. Em verdade, a visão da educação dos adultos nas dimensões da educação permanente é essencialmente a mesma.

Assim, por exemplo, Osmar Fávoro, no seu estudo das estratégias da educação dos adultos, destaca o que ele chama "o princípio da permanência" da educação, que justifica tanto pela própria mudança de ser humano ao longo de sua vida e, em decorrência, pela mudança de suas relações com o meio e suas necessidades, como também pelas constantes e as vezes rápidas mudanças de ambiente, tanto profissional quanto social, econômico e cultural - e que obriga não apenas a atualizar conhecimentos e competências profissionais, mas principalmente a rever seus modelos culturais e sua maneira de viver.

É a função desse princípio da permanência que - afirma - a educação tem por fim ajudar cada indivíduo, em seu grupo social a fazer esta constante atualização em relação aos diferentes papéis que é chamado a assumir, em continuidade, isto é, através das diversas fases da vida. Isso acarreta não só a flexibilidade das formas educativas mas também o livre acesso aos meios de formação. É desta perspectiva que se deve ver a sociedade como educativa e a cultura como determinada maneira de viver a própria vida (cf. P. Turber - Educação e Reflexão, Petrópolis, Vozes)".

Então - diz ele - "surgem duas consequências imediatas que podem ser consideradas, de certa forma, correlárias no texto apresentado de pelo professor Eurmeval Trigueiro.

- a) A educação não se limita a um processo de ensino realizado de forma escolarizada, nem é a escola a única e privilegiada agência que fornece os serviços de educação; as empresas, em particular, inventam-se cada vez mais na posse das funções educadoras;
- b) A educação não é uma tarefa que incumbe a uma instituição, mas "um esforço integrado de cada indivíduo e toda a sociedade".

O professor Fávero registra ainda o que denominaríamos um traço essencial e - acrescentaríamos, talvez o mais intrínseco da educação de adultos na educação permanente. Ao lado dos elementos espaciais tempo, indeterminados, situa-se a identidade dos estudos com a natureza, a singularidade, as motivações próprias de cada indivíduo. O professor Osmar Fávero assim alude a este aspecto:

"Em todas as experiências de educação é essencial e definitiva a participação dos educandos, desde a fixação dos objetivos até a avaliação. A ação educativa deve caracterizar-se como diálogo, e mais que conhecimento a transmitir, instrumentalidades a adquirir ou hábitos a desenvolver, ela deve visar a um compromisso entre o homem-sujeito da educação e as instituições compreendidas como um sistema de normas que estruturam o grupo social, regulamenta sua vida e seu funcionamento. (M. de L. de Albuquerque Fávero - Alfabetização de Adultos e sua posição num projeto de desenvolvimento integrado, Rio, FUC/RJ, 1972, dissertação de mestrado)".

Os pontos de vista dos especialistas brasileiros, harmonizam-se com o pensamento universal, novo, que publicações da UNESCO, principalmente, tem exposto. O que escreveram e disseram os elementos do Encontro promovido pelo Conselho alia-se à concepção expressa no relatório Faure e, já agora, resumida e sistematizada em seus vários aspectos, no Informe Final da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, reunida na capital da Nigéria, de 26 de outubro a 30 de novembro de 1976.

O último documento, certamente de grande importância, depois de uma justificativa inicial da Reunião, a alguns de cujos termos de votos nos reportar ao longo deste relatório, desenvolve suas recomendações a partir de uma oportuna definição de Educação de Adultos, seguindo-se-lhe imediatamente outra, de igual oportunidade, de Educação Permanente.

A primeira é enunciada desta forma:

A expressão "Educação de Adultos" designa a totalidade dos processos organizados de educação, quaisquer que sejam o conteúdo, o nível ou o método, processos formais ou informais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e universidades e em forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvam suas aptidões, enriqueçam seus conhecimentos, melhorem suas competências técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir suas atitudes ou seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação num desenvolvimento sócio-econômico e cultural equilibrado e independente.

A seguir, a definição de Educação Permanente:

"A expressão 'Educação Permanente' designa um projeto global encarilhado tanto para reestruturar o sistema educativo existente como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo. Neste projeto, o homem é o agente de sua própria educação, por meio da interação permanente de suas opções e sua reflexão.

A educação permanente, longe de limitar-se ao período de escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se possam adquirir por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade.

Os processos educativos, que se operam ao longo da vida, das crianças, dos jovens e dos adultos, qualquer que seja a sua forma, devem considerar-se como um todo".

Inelutáveis em que na idéia de educação permanente, três atribuições ou parâmetros se encontram:

1) a educação vê o homem em si e o situa na condição de construtor, do próprio, de sua vida na multiplicidade de seus aspectos: o aspecto humano propriamente dito, no duplo sentido individual e social, incluindo o último, necessariamente, o de instrumentação, de municiamento para a sua sobrevivência, no jogo das situações econômicas.

Nesse último ângulo, a idéia de educação permanente revive, em termos de maior amplitude a longa e laboriosa evolução de conceito de educação natural, o educando como centro, como foco, acima das formas e das fórmulas, das grades em que a educação tradicional se aprisionava. Do milagre que é Comenius, no século 17, abrindo-se em Rousseau, esclarecendo-se em Pestalozzi e Froebel, até a visão contemporânea de John Dewey, a auto-educação é uma conquista definitiva. Boa até de ser um imperativo da psicopedagogia, apenas, para instituir-se como princípio, no plano mais alto e no espaço mais largo da política. Nesse nível e nesse espaço, a educação permanente retoma e faz da evolução democrática, na educação. Síntese dos valores, sua lerna essencial é a individualização do ensino. Num edifício mais recente da 'educação nova', o estudante, em suas virtualidades e originalidades, é o centro. Mas, na educação permanente, este centro já não é tanto um ponto de convergência do trabalho, de toda a trama educativa, porém mais que isso um foco de irradiação. Ele é participante constante do processo de sua formação, desde a origem - ob-
jetivos - até o fim - avaliação.

Se, na educação nova o processo de ensino voltava-se para o educando, procurando a ele ajustar os conteúdos e organização, há agora uma grande diferença: a educação procede do educando. Dole é que se desconhecida o processo. Ele é que ordena sua própria formação motivada por suas tendências espontâneas e reações ao que o circunda, estimulando-o. Ele é o sujeito de sua educação, num procedimento de auto-modificação que o leva a atuar também como agente das transformações da sociedade e principal fator dessas mudanças. Além do motor de sua própria aprendizagem, compartilha a responsabilidade da organização do processo e, mesmo, da gestão do próprio sistema.

Ante essas características, é evidente que a educação permanente não tem um domínio e um campo delimitado.

Se a educação dos adultos é o capítulo inicial e central da educação permanente, se foi a fonte e é a chave do irreprimível movimento que sob este nome se denomina, entretanto a noção de educação permanente cresce para se tornar muito mais profunda e muito mais larga e compreensiva. Já agora, designa o processo educativo em sua globalidade, em todas as fases da existência.

Na linguagem de "Apprende à Etire" -

"A educação, desde as suas bases tem essencialmente a missão de preparar o futuro adulto para as diversas formas de autonomia e autodidaxia. Desde a infância, que deve ser tratada como é e não sendo na criança uma miniatura do adulto, fazendo-se que ela viva integralmente sua vida de criança, mas desde esse período já se deverá ter em vista a continuidade ilimitada da educação e, portanto, o fortalecimento de disposições da criança para esse processo, sem limite da formação."

A grande reforma de educação, nos delineamentos da idéia de permanência, atingirá, então, a fundo, a educação das crianças e dos adolescentes, mas será o desenvolvimento de estruturas amplas e numerosas da educação e atividade para os adultos que constituirá a exigência maior da reforma, inclusive da educação elementar.

A educação permanente terá influência múltipla sobre a educação escolar de crianças e adolescentes. Mudará, mesmo, o sentido de escolaridade. Voltando ao professor Durmeval Trigueiro: "O que tem sido é a escolaridade num recorte irreduzível: os cursos superiores são poucas inteiriças de 4, 5 e 6 anos; os cursos médios são ferozmente os cursos convencionais; admite-se sem discutir que em todo lugar no Brasil devem ter a mesma duração e submeter-se às mesmas regras. Ora, tanto a escola superior quanto a escola média podem oferecer, ao lado dos seus currículos estereotipados, uma infinidade de cursos de mais variada duração, correspondendo não só à variedade dos interesses e possibilidades dos alunos, quanto à extremamente diversificada estrutura das ocupações no mercado de trabalho. Trata-se de instituir um sistema aberto, acessível, pela variedade e flexibilidade de seus cursos, com as respectivas possibilidades de tempo, aptidões, interesses."

"A própria escolaridade fundamental", obrigatória" - aduz, ainda, D. Trigueiro - "é preciso que saia do místico para o real. É necessário que se estenda a todos, e a própria Constituição o prescreve. Entretanto, poderíamos formular duas hipóteses: educação extensiva e precária, às vezes inócua e educação "eficiente" ainda que não abranja a todos. No Brasil, estas hipóteses referidas se convertem na realidade".

Nessa linha, referindo-se à alfabetização, diz: "Haveria sentido numa campanha de alfabetização mais ou menos simbólica, em perda de ajuda da Amazônia, ou nas metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo? Só para não deixar de cumprir o mandamento de escolaridade obrigatória (e, na verdade, permanece e desatendida)? entre essa cara, e falsa, alfabetização, e a ministração e bens de consumo, colocados na ordem da sobrevivência - saúde, alimentação, habitação - não parece que a segunda alternativa tem prioridade, e que a sobrevivência é muito mais importante que a alfabetização-mito?"

ESTRATÉGIAS

Sob o título "Estratégias do Ensino Supletivo", professor Osmar Favero, em seu trabalho apresentado ao Conselho, começa pela fixação de uma terminologia. Com fundamento no relatório Faure, mostra que a Política resulta a Estratégia, que se prolonga ou aplica através do Planejamento.

Observe-se que é, um termo do Ensino Supletivo que se firmam idéias e propósitos relativos à educação dos adultos. O campo de estudos não é o ensino regular dos adultos que as universidades ou as Escolas, proporcionam, mas o ensino supletivo que chamaremos informal ou extra-escolar. O capítulo do Ensino Supletivo, se outros efeitos positivos não implicasse, representaria a síntese em Lei das ações e operações que existiam e vinham aumentando na educação informal dos adultos. É esse capítulo que dá margem a estudos, pesquisas, reflexões, a respeito da nova educação dos adultos com o seu sentido de permanência.

Assim o professor Favero, após a fixação terminológica, inclui o trecho referente ao princípio da permanência, que transcrevemos páginas atrás.

Os corolários desse princípio, também enunciados no final daquele trecho, induzem o professor Favero a esta afirmação.

"... podemos dizer que tanto a Lei 5692/71 como o Parecer 699/72, do CPE limitam a amplitude do ensino supletivo quando fixam, como a principal de suas funções, proporcionar estudos de aperfeiçoamento e atualização... mediante repetidas voltas à escola.

Esta formulação - diz ele - aplica apenas parcialmente a idéia de educação permanente. Confunde-a, na verdade, com educação continuada, expressão que, em alguns países, designa a própria educação de adultos, na medida em que implica a continuação da formação depois do término do período formal de escolaridade.

E, ainda:

"... entende-se perfeitamente não só a discrepância quanto o próprio fracasso das tentativas do MEC para coordenar as ações do SENAC, SENAI, FIEP e para cooptar as empresas. Em particular, parece invidável, além de não desejável, na perspectiva da educação permanente, formalizar os cursos e treinamentos realizados nas empresas, através da pretendida certificação. (cf. MEC-DSU-Ensino Supletivo: Estratégia Nacional, pg. 27)".

É certo que a Lei 5692/71 não expressa, em toda a sua latitude, o princípio da educação permanente. Não é explícito na lei o princípio, mas ela transparece através de vários artigos. Não só os referentes ao ensino supletivo, mas também alguns outros como os que enfatizam o atendimento às diferenças individuais nos ensinos de 1º e 2º graus, e ainda aqueles que abrem possibilidades a uma certa transigência com o regime de seriação rígida.

Quanto ao ensino Supletivo, não está sendo visto, nos estudos, de ensino como, apenas, "um novo itinerário escolar", no sentido de uma réplica do ensino escolar formalizado.

Como um todo, o Ensino Supletivo não tem sido tratado com esse sentido. Mesmo na Suplência, em que mais reflete um sentido a favor do ensino regular, alguns sistemas esboçam-se por estruturas rígidas que traduzem pelo menos alguns dos pontos mais fortes da educação permanente.

Quanto à expressão "repetidas voltas à escola", está sendo entendida como repetidas voltas aos estudos, em vez de à escola formal. O próprio Conselho Federal chega a frisar que, naquela expressão, o termo "escola" não tem o sentido convencional.

A predominância da Suplência é acentuada no trabalho do professor Fávoro.

Segundo ele, os poucos levantamentos e estudos existentes permitem afirmar:

"a) do total de alunos matriculados no Ensino Supletivo, na rede oficial, das diversas unidades da Federação, em 1972 (exceto Estado de Acre, Rio Grande do Norte, Goiás e Fernando de Noronha), 79,04% dos alunos se classificavam como de suplência; 3,53% em alfabetização; 12,30% em qualificação e 5,4% em suprimento (cf. MEC/FEU, Diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo, Brasília, março 1973, mimeogr.);

"b) a maior parte do trabalho de Suplência é garantida pelo MEBRAL, em convênio com as Prefeituras Municipais e com as Secretarias de Educação, para os programas de alfabetização e Educação Integrada (cf. MEC/EDUCAÇÃO, MEBRAL, Relatórios de Educação Integrada e Ensino Supletivo, março, 1974, av., mimeogr.);

O prof. Fávoro aduz, ainda, dados relativos à clientela do Ensino Supletivo, extraídos de trabalhos de Sonia Terezinha Simões Serafim (dissertação de mestrado), sob o título "A Orientação Educacional e o Ensino Supletivo Estadual da Guanabara, FUC/RJ, 1970, e de Mair Paiva Sferenza, "A clientela do MEBRAL, idem, 1972. Segundo esses dados, "a clientela do Ensino Supletivo é predominantemente jovem e mais fortemente constituída de adolescentes.

Apenas 7,8% eram adultos. Nas classes de alfabetização do MEBRAL, em 1972, nos municípios de Niterói e São Gonçalo, apenas 12% declararam ter mais de 40 anos. As maiores porcentagens eram de alunos na faixa de 10-15 anos (56%), sendo que destes 39% tinham menos de 15 anos.

Significativo, no levantamento efetuado por Sonia Terezinha S. Serafim, - assinala Fávoro - é que 40,6% dos alunos eram de empregados e a grande maioria dos empregados (70,4%) declarava-se não satisfeita com a ocupação que estava exercendo na ocasião.

Admite o prof. Fávoro que, em relação à Suplência, "devido às exigências legais e normativas ligadas à concessão de certificados, os cursos supletivos ficam compelidos a funcionar como preparatórios ou como imitações dos cursos regulares - o que origina insatisfatória realidade, como afirmou o prof. Durval Trigueiro.

B, "embora ainda não se conheçam os resultados das pesquisas que estão sendo realizadas sobre as aspirações e os motivos daqueles que buscam os exames supletivos, parece ser possível afirmar que está relacionada basicamente à esperança de arranjar ou um primeiro emprego ou um emprego melhor; ao desejo de aprender algum ofício e, certamente, à necessidade do certificado para regularizar alguma situação já definida. A maior aspiração, todavia, pa-

deve ser o acesso ao Ensino Superior, tendo em vista conseguir uma nova posição na escala social, muitas vezes bastante distante da situação e das possibilidades presentes".

Em relação à grande procura de Suplência, o Prof. Fávoro assim se pronuncia:

"Mesmo considerando as limitações dos levantamentos citados - que se utilizavam só das estatísticas referentes aos cursos oficiais, por exemplo - esses estudos indicam que a grande demanda do Ensino Supletivo se concentra na Suplência, deixando claro que o não atendimento da população em idade escolar pelo sistema regular, por falta ou má localização de escolas, mais a matrícula tardia dos alunos, a grande evasão e a repetência contumaz, aliadas ao ingresso precoce na força de trabalho, estão fazendo inchar as classes de Suplência".

B, de forma crítica:

"Consrata-se mais uma vez que estamos tentando resolver pela via supletiva problemas crônicos do ensino regular, o que desfigura a estratégia inicial proposta para este sistema; que tendemos a considerar como de educação. Isto nos leva a tomar como estratégia inicial proposta para problemas muito mais amplos e profundos da sociedade. Isto nos leva a tomar como estratégias procedimentais apenas técnicas (cf. R. Tokoff - Planejamento empresarial. Rio Livros Técnicos e Científicos, 1975) e, em consequência, sacrificar o longo ao curto prazo; o estrutural ao circunstancial. Ficam colocadas aqui questões que nos obrigam a uma reflexão de sua realização - o que é, afinal, o que propomos.

C, numa das colocações mais interessantes:

"Finalmente, admitindo que o sistema educativo possa ajudar a superar as desigualdades sociais, não podemos nos esquecer de que em outros campos esse também é imprescindível e de vez em quando necessário, para que a ação educativa não caia no vazio ou venha a se constituir em mais um elemento de frustração ou revolta. De particular, não é pelo educativo e no educativo que se vai resolver a falta de novos empregos ou superar as situações de subemprego. Não basta acreditar que a educação (permanente) se torne apenas instrumento de promoção individual, em detrimento de promoção coletiva.

Seguem-se, então, as propostas que faz o trabalho do professor Fávoro, as linhas de ação que deveriam ser estudadas para o Ensino Supletivo. Transcrevemos literalmente esse trecho final do trabalho.

À luz da conceituação fixada e frente aos fatos que se apresentam, apenas deveriam ser estudados para o Ensino Supletivo as seguintes linhas de ação:

a) Adultos e jovens engajados no mercado de trabalho buscam, através dos cursos supletivos, sobretudo formação profissional e, eventualmente, um certificado que os habilite a pleitear nova ocupação ou nova posição dentro de um emprego. É a partir deste fato que os cursos devem ser pensados e estruturados. A própria formação geral deve ser orientada a partir daí, indissociavelmente ligada à formação profissional. É preciso uma atitude de compreensão e apoio decidida às experiências que se encaminham neste sentido, buscando constantemente confrontar a realidade com as normas e dando prevalência não às últimas, mas à primeira.

b) Novas experiências significarão propostas metodológicas específicas, que vão acarretar propostas curriculares também específicas, viáveis apenas se os padrões curriculares do Ensino Regular foram superados, embora a sistemática de elaboração dos currículos não apresente grandes diferenças. É fundamental, no entanto, partir sempre da clientela: suas condições reais, motivações, disponibilidades, aspirações e interesses. Os objetivos a serem atingidos são os únicos elementos do plano curricular a serem estabelecidos "a priori". Os conteúdos, embora passíveis de seleção prévia, apresentam-se fundamentalmente como possíveis alternativas, cuja presença e incidência será decidida de acordo com cada situação concreta. Por sua vez, a avaliação (de currículo de Suplência) não se resolve pragmaticamente pela simples mensuração de conhecimentos adquiridos, mas envolve um juízo de valor sobre: necessidades do aluno frente às necessidades da sociedade; objetivos propostos, frente a essas necessidades; comportamentos finais do aluno frente aos objetivos propostos e frente às necessidades da sociedade.

Conclusões da dissertação de mestrado "Organização curricular no Ensino Supletivo/Suplência", apresentado por Francisco José da Silveira Lobo Neto ao Departamento de Educação da PUC/RJ, em novembro de 1973.

c) Aceitando-se que a formação profissional faz-se cada vez mais e sobretudo para e na empresa, e sabendo-se que normalmente há toda uma dimensão sócio-cultural a ser entendida, esta deve ser pesquisada e planejada com mais empenho ainda que os cursos supletivos. Mais importante que manter escolas ou inventar cursos, é preciso cuidar de todas as agências que direta ou indiretamente produzam e distribuam cultura: bibliotecas, teatros, cinemas, salas de músicas etc., assim como a prática de esporte, do turismo etc., em colaboração com o Conselho Estadual de Cultura e órgãos específicos.

d) Para pensar-se a educação de adultos, nos termos colocados pelo prof. Durmeval Trigueiro, é preciso abandonar a estrutura e as categorias do escolar. Sem isto, não conseguiremos vencer a tentação de formalizar o que é por natureza informal; escolarizar o que se define exatamente por "extra-escolar". As experiências de educação de adultos devem ser concebidas a partir de um quadro conceitual e metodológico totalmente distinto do utilizado para os sistemas escolares. É nesse sentido que devemos procurar entender a experiência educativa do INCRA nos projetos integrados de colonização; a "grupalização" da FASE com as populações marginalizadas; a animação popular desenvolvida pelo MEC em algumas áreas rurais, para citar alguns exemplos conhecidos.

e) Em todas as experiências de educação de adultos, é essencial e definitiva a participação dos "educandos", desde a fixação dos objetivos até a avaliação. A ação educativa deve caracterizar-se como diálogo e mais que conhecimentos a transmitir, instrumentalidades a adquirir ou hábitos a desenvolver, ela deve visar a um compromisso entre o homem-sujeito da educação e as instituições, compreendidas como um sistema de normas que estruturam o grupo social, regulamenta sua vida e seu funcionamento (cf. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro-Alfabetização de adultos e sua posição num projeto de desenvolvimento integrado. Rio, PUC/RJ, 1972, dissertação de mestrado).

Embora, no título o trabalho do professor Osmar Fávero se refira a Ensino Supletivo, em muitos pontos, em verdade é uma estratégia da educação de adultos, de modo geral, que ele traça. O ensino supletivo é a via que a lei oferece a novas criações e realizações no campo da educação informal dos adultos. Embora atenda mais vezes à Suplência - que é a modalidade muito predominante - sem dúvida as considerações e, principalmente, as conclusões do trabalho em apreço se alargam para abrangerem as outras modalidades do Supletivo a, dessa forma, a educação dos adultos informalizada e concorrente com a que oferecem as agências institucionais.

Fávero relaciona a Estratégia com a Política, de um lado, e com o Planejamento, de outro. Com base no mesmo documento - o relatório 'Faure- também nós o fizemos na introdução que fizemos à lei do sistema de ensino do novo Estado do Rio de Janeiro, que o Conselho de Educação discute, para a apresentação de um ante-projeto. E o expressamos nestas palavras:

"Toda política de educação obedece a uma seqüência de objetivos e orienta um plano de ação.

Os objetivos estendem-se desde os que definem um projeto de ação política, metodológica e necessariamente ordena o planejamento que com base em diagnóstico sócio-econômico e projeções, dimensiona ou prontifica a realização das opções".

De qualquer modo, planejamento envolve o sentido de globalidade, globalidade do desenvolvimento que, inclui, entre outros diferentes aspectos, a educação; e globalidade do próprio planejamento educacional, equacionando-se, "desde a educação das crianças, ajudando-as a viverem como o impõe a sua vida de criança, tem essencialmente por missão preparar o futuro adulto às diversas formas de autonomia e autodidaxia; de outra parte, a existência e o desenvolvimento de estruturas amplas e abundantes de educação e atividades culturais para os adultos, respondendo o mais possível a seus fins próprios, constituem a condição para a educação infantil se tornem possíveis".

A idéia de globalidade é básica na de educação permanente:

... a educação permanente se torna a expressão numa relação en- globante entre todas as formas, as expressões e os momentos do ato educativo" (r: Tauro).

No planejamento global da educação, deverá a dos adultos ter o seu lugar assegurado.

Da Conferência de Naerobi, transcrevemos:

"Cada Estado Membro deveria reconhecer que a educação de adultos é um elemento necessário e específico de seu sistema de educação e um elemento necessário e específico de seu sistema de desenvolvimento social, cultural e econômico; por conseguinte, deveria promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos, que correspondam às necessidades e às aspirações de todas as categorias de adultos, sem restrições por motivo de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opiniões, crenças ou nível de instrução anterior.

No item seguinte, observa que, "embora a educação de adultos possa desempenhar, em uma situação ou em um período dado, um papel compensatório, não está destinada a substituir uma educação adequada dos jovens que é um requisito prévio para a plena eficácia da educação de adultos.

Para o Informe:

deveria haver "maior flexibilidade no modo em que cada pessoa decida organizar os períodos de educação e de trabalho ao longo de sua vida e, em particular, alternar esses períodos e facilitar a integração da educação permanente na própria atividade profissional;

impõe-se: "o reconhecimento do valor educativo, efetivo ou potencial, das diversas experiências vividas pelo adulto e uma maior significação educativa destas; a passagem fácil de uma classe, de um tipo e de um nível de educação a outra.

"Os objetivos e as metas da política de educação de adultos deveriam encontrar lugar adequado nos planos nacionais de desenvolvimento, deveriam definir-se em relação com os da totalidade da política de educação e das políticas de desenvolvimento social, cultural e econômico"

"Medidas deveriam ser tomadas para estimular a colaboração das autoridades públicas, das instituições ou organismos que contribuam para a atividade educacional, as associações de caráter voluntário, as organizações de trabalhadores e empregadores, assim como dos que participam diretamente na educação de adultos para que possam colaborar juntos na definição e no alcance desses objetivos.

ANOTAÇÕES

Sob o título "Educação de Adultos: Anotações, a professora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro assinala, de início, as razões maiores que, segundo B. Schwartz, justificam a necessidade de uma educação de adultos na perspectiva da educação permanente

Seriam:

a) "a necessidade que todo homem tem, não só de adquirir conhecimentos novos, mas também não esquecer os já adquiridos. Ou seja, é um trabalho de constante reintegração dos novos conhecimentos e experiências com os já obtidos e vivenciados".

É, assim, o sentido de uma continuidade racional de estudos e dos progressos da instrução.

b) a essa primeira razão que, diríamos nós, será de promoção cultural em termos gerais, soma-se, como expressão também da idéia de educação permanente, a de "promocão funcional, possibilidade que todo homem e toda mulher devem ter para se adaptar (adaptação e não simples submissão) a uma nova profissão".

De fato, nada é mais consentâneo com o sentido de uma nova educação de adultos, permanente, que a margem larga que se ofereça a uma mobilidade profissional, tanto no plano horizontal, pela mudança de uma para outra ocupação, equivalente, como na linha vertical, pela ascensão, de um nível a outro, de maior alcance e valor produtivo.

c) a terceira teria mais um sentido social que, a nosso ver, em nenhuma hipótese, se dissocia do objetivo de progressão individual. A educação de adultos deverá estar ligada, sempre, aos "problemas de comunidade entre os seres que vivem numa sociedade". Ou, na própria linguagem, precisa, de Schwartz, que a autora do trabalho transcreve: "é dever de cada um poder ascender a uma compreensão global das teses dos demais".

d) a quarta razão, indiscutível e que, sem dúvida, se relaciona com as outras, e as fundamenta, é "o direito que cada homem tem à cultura pessoal", principalmente considerando-se que "o homem é agente de mudanças e, em particular, o principal responsável pelas suas mudanças".

Na segunda parte do seu trabalho, a professora Maria de Lourdes de A. Fávoro registra a crescente "tomada de consciência", no mundo inteiro, do fenômeno da educação de adultos.

Certamente - dizemos - a par do interesse pela educação da criança, na segunda infância, e do adolescente, que cresceu extraordinariamente na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX, as preocupações, nesta segunda metade do século, concentram-se também em dois campos novos, o da educação na primeira infância - o pré-escolar, como é comum dizer - e o da educação de adultos. O primeiro escapa aos limites deste relatório. Quanto ao fenômeno da educação de adultos, os meios de conduzi-lo prendem vivamente a atenção e se ampliam ou desdobram, tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento.

É evidente, a professora Fávero se refere não própria ou exclusivamente à educação de jovens e adultos em instituições escolares do chamado ensino superior, mas, em larga predominância, ao que às vezes se denomina educação não-escolar, aquela que se desenvolve fora das instituições do sistema escolar tradicional.

Recorrendo a Philips H. Coomts, principalmente em seu notável livro "A crise da Educação Mundial" - o que é sempre útil e esclarecedor - "já existe na de educação permanente. É muito possível que em certos países (por exemplo os Estados Unidos e a União Soviética) o conjunto dos recursos financeiros e humanos já consagrados a esses programas, de tempo parcial aproxima-se do total daqueles de que dispõe o ensino escolar.

Segundo a professora Maria de Lourdes de A. Fávero, "nos países desenvolvidos, a necessidade da educação de adultos é justificada pela crescente racionalização das tarefas profissionais, que implicam o mais alto grau de especialização e a mais sólida formação geral, e pela contínua elevação do nível de vida.

Coomts, na mesma linha, embora em forma diferente:

"Os países industrializados da Europa e da América do Norte gradativamente se convenceram de que a educação escolar - em qualquer nível em que pare - deve seguir-se uma 'educação permanente', prolongando-se sob formas diversas, durante a vida inteira do indivíduo. Numa sociedade em progresso e transformação rápida, tal educação 'permanente' é essencial, porque deve: 1) assegurar a mobilidade profissional de cada um e dar aos 'frutos secos' inutilizáveis a possibilidade de exercer um emprego; 2) manter os indivíduos já qualificados ao corrente da evolução dos conhecimentos e das técnicas a fim de que conservem uma produtividade elevada em sua especialidade; 3) permitir ao homem viver uma vida menos medíocre e mais agradável, consagrando seu tempo de lazer, cada vez mais longo, a atividades enriquecedoras do espírito.

Ainda com referência aos países desenvolvidos, a professora Fávero acrescenta àquele trecho acima transcrito: "O atendimento à crescente demanda de educação, no entanto, restringiu-se, de um lado, ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino - donde decorrem hoje imensas dificuldades e desperdícios. De outro lado, têm dado origem também a novas formas e experiências e à revisão do próprio conceito de educação. Na verdade, as experiências de educação de adultos contribuíram para que a idéia de permanência de educação tomasse corpo. Foram os desafios dessas experiências e as perspectivas de solução para os problemas encontrados que provocaram nova concepção da educação; não mais simples aquisição de conhecimentos em determinado período da vida, mas criação de atitudes fundamentais de compreensão e domínio da realidade, através da análise crítica das situações particulares da vida, utilizando-se dos instrumentos necessários, mas imprescindíveis, num quadro global de concepção do homem e da história".

Quanto aos países em desenvolvimento, a situação é bem diversa. Há atraso considerável, no começo do século ainda não tinham sequer tomado consciência de sua situação de sub-desenvolvimento. Só "a partir da segunda década do século", começou a despertar essa consciência e, paralela com a descoberta do fato - por obvio que o pareça - de que a educação, além de bem de consumo, é investimento, lançaram-se ao empenhimento de esforço educacional. Nas palavras da professora Maria de Lourdes de A. Fávero, "a ignorância, o analfabetismo ou o baixo nível de instrução começam a ser vistos não apenas como fatores de injustiça social mas também como entraves para o desenvolvimento". Assim, a consciência do sub-desenvolvimento econômico terá sido o agente catalítico das aspirações de justiça, que certamente latejavam no fundo dos seus sentimentos. Passaram a ver, também - são ainda palavras da professora - que o desenvolvimento deve ser compreendido não apenas como aumento da produção e da produtividade de bens e serviços e da redistribuição da renda entre as camadas economicamente menos favorecidas da população, mas também como instrumento de mudança social.

Chega a dizer a professora Fávero que "o grande desafio aos países que pretendem acelerar seu ritmo de desenvolvimento é organizar um sistema de educação que privilegia a população adulta".

A educação informal dos adultos em vários países têm sido anárquica, um conjunto de iniciativas dispersas, sem a necessária unidade de orientação política. É preciso que ela seja "planejada e sua principal intenção será "preparar o homem para participar como agente responsável no processo de desenvolvimento.

A participação constante e organizada da população é condição necessária para a aceleração dos planos e projetos de desenvolvimento. E "para que isso ocorra, é necessário não apenas inserir alguns elementos nos programas tradicionais, ou aumentar o número de anos de escolarização, mas reconsiderar todo o processo de formação humana, para que o homem se conscientize cada vez mais de suas possibilidades de participação como produtor, como consumidor e como criador dos dinamismos culturais, sociais, econômicos, etc., que irão transformar o meio em que vive".

Mais uma vez recorremos a Philips H. Coomts. Algumas de suas considerações nos parecem muito oportunas, neste passo de nosso relatório. Ele nos parece dizer tudo o que é essencial para o desenvolvimento da educação não-escolar nos países em desenvolvimento. Primeiro, a quem deve ela dirigir-se, especialmente,

Uma de suas tarefas prioritárias é "propiciar à multidões de camponeses, operários, artífices e outros que jamais puseram os pés na escola, e que talvez nunca o farão, toda uma gama de técnicas e de noções úteis de que possam logo tirar partido para melhorar sua sorte e contribuirem para o desenvolvimento nacional.

"A segunda dessas tarefas urgentes é ampliar a competência das pessoas parcialmente qualificadas que já ocupam um emprego no setor público ou privado, a fim de que o seu trabalho tenha maior eficácia.

Convém, em fim, recuperar o investimento representado pelos milhares de jovens que concluíram seus estudos primários, de diplomados do segundo grau e de alunos que abandonarem em meio caminho, e que, não tendo ainda encontrado emprego, poderão, entretanto, graças a certos ensinamentos apropriados obter condições de exercer uma profissão.

Adverte Coomts que esses países, pressionados pelo tempo e a falta de meios, dificilmente poderão desperdiçar seus recursos não se fixando primeiramente no essencial, por exemplo financiando campanhas de alfabetização não seletivas - e por isso sem efeito real sobre o desenvolvimento ou criando na superfície das universidades cursos para adultos que respondam unicamente a gostos pessoais de pessoas instruídas, para quem a educação é um "bem de consumo". A prioridade deve ser reservada, nesse estágio, à educação-investimento para o proveito de todos.

Assim, ao que diz respeito à alfabetização, depois de lembrar que a UNESCO convidou seus Estados-membros da Ásia, África e América Latina a orientarem num sentido funcional seus projetos pilotos de alfabetização, e com eles beneficiar, prioritariamente, certos grupos escolhidos no seio de sua população ativa, cuja produtividade possa ser rápida e sensivelmente aumentada por programas de alfabetização essencialmente concebidos, diz:

"A noção de alfabetização vê assim seu alcance alargar-se: não se trata somente de ensinar aos operários do campo ou das cidades as letras e os algarismos, mas também e sobretudo técnicas modernas que lhes serão úteis e que poderão aplicar em seu trabalho de todos os dias.

Quiséramos ter certeza de que é nessa linha que se desenvolvem os programas brasileiros.

Coomts destina grande parte do capítulo em que trata desses assuntos à formação agrícola. Resumimos sua dissertação:

Enquanto a penúria de produtos de alimentação faz pesar sobre o mundo uma ameaça crescente e que o desenvolvimento econômico de muitos países pobres é entravado pela insuficiência de seus esforços de modernização de agricultura e do setor rural, é claro que, durante os próximos anos, o ensino não-escolar deverá aplicar-se essencialmente à formação agrícola, os serviços de vulgarização e a promoção de animadores e de inovadores rurais.

Coomts refere-se a obstáculos que se opõem a programas de instrução agrícola. O maior lhe parece ser não a insuficiência de meios materiais, mas os conflitos de autoridade e a falta de coordenação dos múltiplos organismos que têm o que dizer sobre as questões rurais.

Em termos mais gerais - isto é, sem restrição à agricultura - Coomts assinala o que nos parece muito importante e a que nos termos referido antes:

"Os países pobres chocam-se ainda a outra dificuldade, em razão de que não têm os meios administrativos de inserir as formas essenciais do ensino não-escolar no quadro da planificação da educação (que em geral se tem aplicado até aqui ao ensino escolar, e às vezes integralmente). Enquanto não façam tal planificação global, esses países não dispõem de nenhuma base natural para fixar uma ordem de prioridades, para repartir convenientemente seus recursos ou para realizar um justo equilíbrio ou uma boa divisão do trabalho entre os diversos tipos de educação escolar e não-escolar, que visem a objetivos estritamente aparentados. A escassa documentação de que dispomos nos deixa, porém, a impressão muito clara de que a maioria dos países em desenvolvimento têm até aqui aplicado uma parte muito pequena de seus meios ao ensino não escolar. Mas também se reconhece que esses reduzidos recursos são quase sempre dissipados por falta de uma estratégia, um bom planejamento, uma ordem estrita de prioridade e uma organização administrativa eficiente".

Na última parte do seu trabalho, a Prof. Maria de Lourdes de A. Fávero faz uma síntese histórica da "evolução da idéia e da montagem" dos programas de educação dos adultos, no Brasil. Assinalando que só nas quatro últimas décadas, se inicia a história da educação de adultos, em nosso país, a autora faz referência a série de campanhas de alfabetização de educação de base e movimentos, que surgiram, em maior parte por iniciativa do governo federal, mas a que se associaram esforços do setor privado. "Há diversos setores preocupados com a educação de adultos e, neles, uma maior consciência de que a alfabetização em si mesma não tem sentido, mas que todo e qualquer programa de educação a ser realizado em regiões subdesenvolvidas só tem razão de ser se está ligado a um programa ou a projetos amplos de desenvolvimento, usando mudança estrutural, em situações concretas e definidas.

Uma abordagem psicológica

Até bem pouco tempo, a infância e a adolescência monopolizaram a psico-pedagogia, seus estudos e pesquisas não se estenderam aos adultos.

Entretanto, a biologia, a antropologia, somadas ao interesse sociológico pela educação dos adultos, e sua fundamentação em princípios de política e imperativos do desenvolvimento econômico, que deram origem e força ao movimento da educação permanente, determinaram a expansão do campo daquela ciência. A aprendizagem na idade adulta constitui e constituirá, em crescente abrangência, um de seus capítulos.

A psicologia é um dos fundamentos de uma nova pedagogia ou ciência da educação, que, em vez de encerrar-se, como o queria sua própria etimologia, nos limites de instrução transmitida às jovens gerações, tem hoje uma acepção infinitamente mais vasta e mais complexa, alargando-se no sentido do processo cultural que visa à eclosão e ao desenvolvimento de todas as virtualidades do ser.

Para essa nova ciência da educação, Pierre Furter proporia, em 1971, o nome de Andragogia - ciência da formação dos homens ou teoria de educação humana permanente. "Esta ciência - diz ele - deve chamar-se 'andragogia' e não mais pedagogia, porque seu objeto já não é somente a formação da criança e do adolescente, mas a do homem durante toda a sua vida".

Ainda que incipientes, as pesquisas já empreendidas conduzem à convicção de que ao "postulado comumente admitido de concentração da educação na segunda infância e a adolescência, revestindo, nestes limites, o caráter de um processo ininterrupto, substituem-se as duas noções novas de educação repartida sobre toda a existência do indivíduo e de educação iterativa (recorrente) constituída de períodos sucessivos descontínuos.

As teorias pedagógicas convergem para a consideração do indivíduo, em suas aspirações, interesses e motivações, que se atendidos, não só o elevariam como pessoa, mas contribuiriam para uma integração social mais consciente.

A chamada "pedagogia institucional" quer que as situações passem da 'conjuntura instituída', isto é, imposta do exterior, para uma 'conjuntura instituinte', fundada no livre intercâmbio entre indivíduos e chegando até à auto-gestão. Ela tende a "substituir" - na linguagem de A. Vasquez e F. Cury (Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, citação em "Apprendre à Être, pg.137), a ação permanente e a intervenção do professor por um sistema de atividades, de mediações diversas, de instituições que assegurem de modo contínuo a obrigação e a reciprocidade das échanges no grupo ou fora do grupo". Estas noções -

â crescenta o relatório FAURF - revestem ainda maior importância para a formação e o aperfeiçoamento dos adultos, notadamente nas escolas de professores, nos centros de reciclagem, nos seminários residenciais ou nos ciclos de longa duração, onde os adultos exigem relações professores-alunos diferentes das relações escolares tradicionais e onde se trate de utilizar suas motivações específicas, com os conteúdos profissionais e culturais estruturados que eles trazem para a aprendizagem.

Sob o título "O Processo Ensino-Aprendizagem a Nível Supletivo - uma Abordagem Psicológica -, a professora Maria Helena Novaes desenvolve considerações entre as quais, logo no primeiro capítulo:

"Educar um indivíduo pressupõe basicamente ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades, fazendo com que aprenda a orientar-se no meio ambiente, escolhendo suas metas e assumindo suas decisões".

"Evidentemente, o processo educativo acompanha sempre o processo evolutivo, envolvendo multiplicidade de fatores psico-sócio-culturais que vão favorecer a integração do indivíduo à sociedade em que vive".

"Por outro lado, é necessário que toda ação educativa atinja no homem o ser criador que é, a fim de ser contornada a ameaça de sua robotização e da massificação dos processos de ensino".

E, adiante:

"a educação de adultos, longe de limitar-se a um nível rudimentar e, mesmo, a níveis intermediários, pretende ser permanente e, como tal, abrangerá grande número de indivíduos, buscando promover a igualdade de oportunidade de educação para todos com sentido integrativo, no que se refere ao processo de socialização e de bases culturais comuns, mas, ao mesmo tempo, diferenciado, de acordo com cada indivíduo.

Ora, cada indivíduo difere entre si de acordo com "as suas potencialidades, interesses, motivações, ritmos de aprendizagem, daí a necessária diversificação do processo educativo, uma vez que as mudanças comportamentais advirão do padrão de influências contextuais e processuais".

Num segundo capítulo, diz a professora Maria Helena Novaes:

Naturalmente, esse novo âmbito muito mais largo da educação de adultos, que compromete, para a sua realização toda a comunidade, erigindo em "agências educativas as instituições que, de modo sistemático ou assistemático, desenvolvam atividades que impliquem em relações dinâmicas de aprendizagem que envolvam participação social e integração cultural", têm que enfrentar "problemas básicos", que se projetam principalmente no ensino Supletivo que, quantitativamente, cresce em grande aceleração, tornando-se sua clientela cada vez mais heterogênea, "nos seus interesses, aptidões, níveis maturacionais".

Outros aspectos complicam a ação educacional, por força da rápida evolução tecnolôgica que "precipita mudanças e inovações, sendo também de ressaltar a inexistência de campo sistematizado de formações a respeito dos componentes das ações desenvolvidas nessa área de ensino, bem como o escasso número de estudos e pesquisas realizadas ainda em nosso meio.

Adiante, a professora Maria Helena Novaes refere-se à amplitude de que adquire a educação de adultos, que já não se limita, como antes, a níveis elementares ou, mesmo, intermediários, e, como educação permanente, passa a abranger o maior número de indivíduos, visando

do à igualdade de oportunidades de educação para todos, "com sentido integrativo, no que se refere ao processo de socialização e de bases culturais comuns", mas com as diferenciações que atendam a cada indivíduo pois - diz ela - os indivíduos diferem entre si "de acordo com suas potencialidades, interesses, motivações, ritmos de aprendizagem, daí a necessidade de diversificação do processo educativo, uma vez que as mudanças comportamentais advirão do padrão de influências contextuais e processuais.

No terceiro capítulo - Diferenciação dos níveis cognitivos e motivacionais - a professora Maria Helena Novaes, penetra mais fundo - poderíamos dizer - em sua abordagem psicológica. Começa esse capítulo com estas palavras expressivas:

"As atuais tendências do ensino estão voltadas para uma pedagogia divergente, reforçando a dimensão criadora dos alunos, a expressão pessoal, originalidade e desenvolvimento do pensamento divergente, para a aprendizagem por descoberta que induz o aluno a constuir o seu próprio sistema conceitual através de constante indagação e abertura para experiências; para o domínio das estruturas do conhecimento e das informações, levando numa direção auto-centrada a ter mais recursos para resolver problemas.

Pouco adiante, ela passa a encarar o tema do desenvolvimento cognitivo que, segundo ela, se relaciona "não só ao desenvolvimento neuro-psicológico mas às oportunidades educacionais, experiências sociais e estímulos ambientais". Insiste neste mesmo aspecto, dizendo que "justamente a falta de uma adequada estimulação ambiental pode retardar a eclosão por exemplo, do pensamento combinatório, antecipatório e probabilístico.

E, muito a propósito, até a pesquisa exposta na tese de mestrado de Tania Fauster Sette - "Análise do nível operatório do adulto analfabeto, PUC, 1975, Rio - que constatou que o adulto, não tendo tido adequada estimulação para o desenvolvimento do seu pensamento, opera ainda a nível operatório concreto, tendo limitações nos modos de adquirir conhecimento para ele condicionado ao concreto, à percepção e à experiência vivida e ao imediato contingente, denotando insuficiente capacidade dedutiva a partes de enunciados hipotéticos".

(Lembramos, a esse respeito, colocações do trabalho do Laboratório de Currículo da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, relativo ao currículo do ensino Supletivo, trabalho que buscou fundamentos em Piaget).

Reiterando a afirmação, lembra especialistas e cujos estudos permitem a conclusão de que o indivíduo "operará a nível concreto ou formal, dependendo do contexto ambiental e das solicitações que são feitas pelo meio".

Depois de explicar os aspectos do desenvolvimento do pensamento, na adolescência, e de frisar que, no final da adolescência e na idade adulta, se pressupõe possa o indivíduo realizar tarefas mais complexas - elaborar série de hipóteses, deduzir consequências, raciocinar a nível hipotético-dedutivo ..., diz a professora:

"Uma metodologia adequada para adultos deveria, portanto, reforçar a capacidade de conceitualização circunstancial dedutiva, baseada em possibilidades lógicas e apreciações realistas, pressupondo construção progressiva relacionada à capacidade de combinar elementos, destacando-se os aspectos de classificação e de formação de conceitos, além de lidar com semelhanças e diferenças lógicas".

And

No capítulo final - consistência estrutural de personalidade e processo de mudança - a Prof. M. H. Novais, depois de acentuar a dificuldade que sempre foi para a psicologia a consideração do tema, e de ponderar que é preciso levar em conta que "o indivíduo no curso do seu desenvolvimento pode apresentar diferentes níveis de funcionamento, havendo possibilidades de serem efetuadas transferências de área para área, o que faria com que novas áreas fossem mais rapidamente assimiladas para o nível individual de funcionamento já existente, diz:

"Na educação de adultos tais aspectos devem ser considerados uma vez que a integração de suas experiências de vida, a participação num processo educativo vinculado à sua realidade, o reforço do desenvolvimento da linguagem, das formas de comunicação e do pensamento, poderiam provocar mudanças importantes na evolução de sua personalidade".

Reafirmando que os indivíduos se diferenciam uns dos outros de "acordo com os seus atributos de idade, sexo, status e demais características de personalidade", diz que "questões fundamentais seriam até que ponto as dimensões ordenadoras das diferenças individuais na personalidade são essencialmente as mesmas (continuidade) ou mudam (descontinuidade) no curso do desenvolvimento; e até que ponto os padrões do indivíduo e as distâncias entre eles são os mesmos (estabilidade) ou mudam (instabilidade) nos diferentes estágios do desenvolvimento".

E, logo em seguida:

"Conviria esclarecer que de acordo com vários autores, entre os quais Emmerich (1966) continuidade-descontinuidade, estabilidade-instabilidade são praticamente um continuum, justificando assim nos programas de ensino supletivo uma abordagem diferenciada levando sempre em conta as formas de consistência e os aspectos de mudança que podem ser aplicados às diversas dimensões da personalidade, durante cada período evolutivo".

A prof. M. H. Novais conclui seu trabalho nestes termos :

"Estratégias do ensino, planejamento curricular, formulação de objetivos, adaptação metodológica, inerentes ao processo ensino-aprendizagem da educação de adultos, deveria partir de uma real caracterização da sua clientela, do ponto de vista psico-social, a fim de equacionar diretrizes de ação profícuas e inovadoras.

"A perspectiva genético-ambiental do desenvolvimento, na qual se procura coordenar as variáveis ambientais com os determinantes genéticos, incentiva a criação de novas metodologias educativas, devendo os objetivos do ensino estar diretamente relacionados aos níveis de maturidade e habilidades dos alunos, cabendo aos professores dosarem a apresentação dos conhecimentos e das situações de aprendizagem escolar, de acordo com as etapas evolutivas e diferenças individuais dos alunos".

Nessa linha de pensamento, cita Bruner (1972: qualquer conteúdo pode ser ensinado com eficiência a qualquer indivíduo desde que esteja adequado ao seu estágio de desenvolvimento e ao seu modo característico de perceber a realidade e de visualização do mundo, bem como de explicá-los a si mesmo.

B, confirmando os componentes piagetianos de sua argumentação:

"Desenvolver o programa didático de acordo com os processos explícitos na aprendizagem é a recomendação que Piaget faz aos professores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

"Educação de Adultos: Aspectos Metodológicos" é o título do trabalho que apresentou ao Encontro convocado pelo Conselho de Educação, o professor padre José Silvério Baía Horta.

Nas primeiras páginas, ele se ocupa em apontar "o que dizem os documentos oficiais e as proposições de órgãos oficiais. Para ele, os parágrafos 1º e 2º do artigo 25 da lei 5 692/71 admitem "finalidades próprias e clientela especiais para o Ensino Supletivo" e "parecem estabelecer uma relação entre a escolha dos meios a serem utilizados e a necessidade de alcançar grande número de alunos com este tipo de ensino".

No que se refere ao Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, Silvério Horta registra que esse Documento, "ao tratar do aspecto metodológico, limita-se a discutir a possibilidade de uma utilização mais ampla da Tecnologia e dos meios de comunicação de massa no Ensino Supletivo". Não é, portanto, a metodologia em si que o Parecer 699 considera, mas a aplicação de meios tecnológicos para a difusão desse ensino. O Parecer não o quis, intencionalmente, por julgar prematuro ou por achar que Os estudos de metodologia deviam conduzir-se naturalmente pelos especialistas, incumbidos da concretização do novo ensino; isso levando-se em conta o que diz (o Silvério Horta transcreve) a respeito da importância de "construção de toda uma nova Didática para o tipo de escola aberta que o Ensino Supletivo supõe ..."

Também o relatório do Grupo de Trabalho criado no MEC (1972) para definir a política do Ensino Supletivo no país, insiste nos meios de comunicação de massa, sem mais uma vez penetrar na metodologia propriamente dita. O padre Horta transcreve este trecho: "o sistema de Ensino Supletivo supõe uma metodologia apropriada aos grandes números característicos dessa linha de escolarização, despertando formas novas e critérios mais dinâmicos de organização, administração e controle".

Segundo Silvério Horta, os Conselhos Estaduais de Educação, em relação ao ensino supletivo, não tem acrescentado muito quanto aos aspectos metodológicos.

Só um Conselho Estadual merece destaque em seu trabalho, o de Minas Gerais, que, em sua Resolução nº 178/73, enuncia o princípio do desenvolvimento individual e de participação social. As normas básicas, realmente expressivas de uma concepção atualizada da educação de adultos e de sua metodologia, o trabalho em apreço enumera.

Ao redigir o seu trabalho, certamente ainda não teria chegado ao conhecimento de Silvério Horta o parecer 09/76 de nosso Conselho de Educação e as Deliberações que a ele sucederam.

Nesses documentos, o Conselho, em íntima conexão com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, estabeleceu princípios e normas de ação na linha mais nova de educação informal dos adultos: atenção ao desenvolvimento do indivíduo, nos múltiplos aspectos, e sua integração no meio; atendimento aos interesses, às motivações individuais, tanto na cultura geral como na prática profissional; flexibilidade da duração dos cursos em função das potencialidades individuais; entendimento da frequência, não simplesmente no sentido da presença diária e obrigatório, mas também no de outros tipos de participação responsável, de acordo, com a dinâmica do processo da aprendizagem e das disponibilidades dos estudantes;

Solo-

aprendizagem auto-ativa (grifamos); participação por correspondência, entrevistas, monitoria, através de módulos, etc.

Dizemos, no parecer:

"Esse entendimento da frequência concilia-se com o que se vem denominando autodidáxia que é auto-formação e auto-avaliação.

E, ainda:

"A democratização da educação não é possível, em sua plenitude, sem que ela assegure a ascensão livremente desejada, a marcha autônoma, a formação natural e espontânea".

O Ministério da Educação e Cultura tem um setor - Departamento de Ensino Supletivo - que exerce uma atuação bem orientada e proveitosa, cumprindo um papel, não de prisão ou de pressão, mas ao contrário de incentivo aos sistemas estaduais ao estabelecimento de normas e a prática mais compatíveis com a verdadeira natureza e qualidades mais produtivas do ensino supletivo.

O padre Silvério Horta, em seu trabalho, acentua essa orientação do MEC. Transcreve parte da justificativa do Sub-Projeto do Plano Setorial, destinado ao ensino supletivo:

"Grande parte dos alunos atendidos em Suplência frequentam aulas em classe, o que significa alunos estudando à noite, sob metodologia tradicional e com o material didático do ensino regular, inadequado."

No mesmo documento, afirma-se ainda que "a utilização de material didático apropriado pode desenvolver grande parte da aprendizagem do aluno sem a presença física do professor cuja função poderá ser exercida, muitas vezes, através da utilização de tecnologias educacionais e de material didático elaborado com base em métodos e técnicas mais adequados".

Estes métodos de ensino - diz Silvério Horta - estarão baseados em nova orientação do sistema educativo até então vigente, em especial do supletivo; deste modo, o Ensino Supletivo, com estrutura, regime e duração próprios, passa a ter as características de:

- ensino personalizado, numa tentativa de adaptar o aprendizado às características de cada aluno;
- currículo adequado as necessidades de participação do homem no processo de desenvolvimento socio-econômico;
- integração e não compartimentação dos objetivos terminais, intermediários e operacionais indicados para cada curso;
- orientação educacional centralizada no aluno que, como processador de informações, precisa ser estimulado à auto-aprendizagem;
- flexibilidade de tempo de aprendizagem, tendo em vista o ritmo próprio de cada aluno;
- utilização predominante de técnicas didáticas de auto-aprendizagem".

Como se vê - dizemos nós - não pode ser melhor fundamentada e animadora essa orientação, para cuja implementação o Departamento de MEC vem destinando verbas crescentes, culminando sua ação no fato de que "grande parte destes recursos serão empregados nos Centros de Estudos Supletivos, que constituem, de acordo com o atual diretor do DSU a resposta ao desafio de encontrar uma metodologia para atender ao adulto".

Sub.

Em seguida, o Prof. Silverio Horta descreve o Programa de Educação Integrada do MOBREAL, a cujas linhas gerais parece dar apoio. A metodologia do Programa foi elaborada a partir dos princípios de funcionalidade e aceleração. O padre Horta transcreve os conceitos de funcionalidade e aceleração, na forma em que os vê o Mobral. Destaca a afirmativa de que, na metodologia, o princípio de funcionalidade concretiza-se "a partir da ênfase dada às necessidades básicas do ser humano (sobrevivência, segurança, auto-afirmação, auto-realização)" e que o documento, procurando estabelecer uma ponte entre "as necessidades básicas do ser humano" e as "necessidades reais do educando", afirma, considerando muito importante, que "o processo educativo só é funcional quando atende às necessidades do educando tal como se manifestam 'aqui e agora', não bastando a simples abordagem de temas funcionais", os quais são "os instrumentos para conseguir a manifestação da realidade do educando", realidade essa, formada de experiências e conhecimentos não sistematizados, que deverá ser a fonte de uma ação pedagógica, que realmente considere o aluno adulto como o agente de sua própria educação.

Quanto à aceleração, Silvério Horta transcreve do Mobral: "é o princípio metodológico segundo o qual os objetivos educacionais são atingidos mais rapidamente pelo aproveitamento das potencialidades bio-psicológicas dos indivíduos e dos grupos, desenvolvidas na vivência das etapas dos processos de maturação e/ou enculturação. Em relação ao aluno adulto, estes dois processos já foram vividos em suas etapas fundamentais, através das experiências da vida.

Segundo o Mobral - diz ainda Silverio Horta - o processo de aceleração interfere diretamente no Programa de Educação Integrada, pois "qualquer fixação de duração temporal deve ser flexível. O critério de duração do Programa é o aluno. O importante é encontrar os meios para acelerar ao máximo, embora este máximo seja relativo a cada aluno. Assim não se justificaria a fixação de um período para toda a clientela do programa, sem manter oportunidades de saída a curto prazo para os que têm possibilidades de fazê-lo.

O trabalho de Silverio Horta se alonga um pouco mais em comentário às justificativas do Mobral, referentes às dificuldades de aplicação dos princípios e, a partir deles, a elaboração dos métodos e as técnicas a serem utilizados. O método característico, na Educação Integrada, é "a integração de áreas de conhecimento pela exploração do texto gerador". A integração de áreas é a maneira de realizar a funcionalidade e a origem do conhecimento é o fato, e este é fundamentalmente global. A meta do conhecimento é a solução de problemas, e também estes se apresentam sob forma global. No sentido de facilitar esta integração, o texto gerador é fundamentalmente apresentação de situações relacionadas com as necessidades básicas e sua exploração busca levantar os problemas concretos do grupo de alunos em relação a estas situações..."

A utilização das técnicas é enfatizada. São - afirma o Mobral - as mais adequadas para a consecução dos objetivos do Programa, enquanto propiciam a integração:

- na troca de experiências de vida;
- na formação do espírito crítico ao analisar problemas;
- na formação do hábito de participação ativa e colaboração;
- no desenvolvimento da criatividade.

É o caso - dizemos nós - de indagar o Conselho ao órgão próprio da Secretaria de Estado até que ponto essas linhas de princípios e de ação são seguidas no programa de Educação Integrada que promove, em convênio com o Mobral.

INTRODUÇÃO:

Tendo a Câmara de Ensino Supletivo aprovado o Relatório dos trabalhos de especialistas em Educação de Adultos, resolveu, entretanto, como iniciativa da própria Câmara, apresentar algumas recomendações, fundadas nos trabalhos dos referidos especialistas, ao Relatório do Conselheiro Gildásio Amado, no Informe Final da XIX Reunião da UNESCO, em decorrência do conhecimento direto que tem esta Câmara da Evolução do Ensino Supletivo no Estado do Rio de Janeiro.

RECOMENDAÇÕES:

1 - Que a Educação de Adultos seja entendida nos termos em que a define o informe da XIX Reunião da UNESCO - Nairobi (Nigéria), 1976, da qual o Brasil é signatário.

2 - Que se entenda por Educação Permanente um projeto global dirigido no sentido tanto de reestruturar o sistema de educação existente, como a desenvolver todas as possibilidades / de formação, aperfeiçoamento e atualização do homem, do cidadão / e do trabalhador sem limite no tempo e no espaço e nas categorias de aspirações individuais.

3 - Que a idéia de Educação Permanente está intimamente ligada às aspirações e aos interesses de todos, e a consciência de cada um, da importância da Educação e da Cultura.

4 - Nos termos da recomendação precedente, que se considere o Ensino Supletivo como um instrumento direto e imediato de aplicação da Educação Permanente, sem prejuízo da extensão progressiva do conceito, às formas regulares da Educação.

5 - Num plano de governo é preciso estabelecer os campos de ação com as prioridades adequadas, e no setor da Educação oferecer oportunidades que o desenvolvimento global da comunidade recomende à Educação de Pré-Escolar, do Escolar e do Adulto, este tanto na escolaridade como na extra-escolaridade.

6 - Que para o desenvolvimento do projeto educacional é indispensável o conhecimento da realidade sócio-econômica e cultural, sua interpretação científica, através da pesquisa sistemática e sua fundamentação nos dados da informação a mais ampla e rigorosa.

7 - Que no plano estadual de Ensino Supletivo tenham lugar, na medida das reais necessidades, as suas diferentes modalidades: Suplência, Qualificação, Aprendizagem e Suprimento.

8 - Que a oferta e a prática do Ensino Supletivo em suas diferentes modalidades terá que levar em conta que essa forma de ensino exige metodologias próprias, cuja principal característica é o atendimento à condição de educando, como ser humano como integrante de uma comunidade e como participante do processo de produção da riqueza.

18 - Que a instrução dos desempregados seja dirigida no sentido de adaptar ou mudar sua capacitação profissional, de modo a permitir que encontre o mesmo emprego ou se adapte a outro.

19 - Que a mais produtiva e característica forma de aplicar o Ensino Supletivo será através dos centros de estudos supletivos, multiplicando-lhes o número, fornecendo-lhes meios materiais e financeiros de desenvolvimento de seus programas, tendo em vista o papel que os centros podem representar no preparo e mesmo na formação espontânea de uma população que está à margem da evolução social precisando encontrar formas de aprendizagem / compatíveis com as suas possibilidades econômicas e suas disponibilidades de tempo.