

Sérgio Haddad

Estado e Educação de Adultos

1964 - 1985

Dissertação de doutorado
apresentada ao Pós Graduação
da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

São Paulo
1991

Agradecimentos

Em primeiro lugar e de forma especial a Maria Clara Di Pierro Siqueira e Maria Virgínia de Freitas, companheiras nas pesquisas que serviram de base para a maior parte deste trabalho.

A Vera M. M. Ribeiro e Marilena Nakano pela parceria na pesquisa sobre o MOBRAL.

Aos amigos Orlando Jóia, Elie Ghanem e Marília Spósito pelas sugestões valiosas que fizeram ao ler a primeira redação deste texto.

A Vera Feitosa pelo apoio na secretaria deste trabalho, em todos os momentos, sempre perfeito.

Ao Fernando Seixas, mestre na impressão dos originais e ao seu auxiliar Tiago.

A Maria Isabel de Almeida pela revisão da redação dos originais.

Ao Osmar Fávero pela cessão do seu valioso acervo.

Aos pesquisadores do ensino de jovens e adultos que cederam cópias dos seus trabalhos.

Ao CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação que me acolheu como assessor e pesquisador nos últimos dez anos.

Ao INEP e CNPq pelo apoio financeiro.

Ao Celso Beisiegel pelos conselhos, estímulo, amizade e pelo champanhe que vamos tomar pela segunda vez, sempre no último dia dos meus prazos.

A Clice, Tiago e Luana pela presença solidária e afetiva.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I. A INSTALAÇÃO DO ESTADO AUTORITÁRIO E AS REFORMAS
EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS MILITARES 001

- A. A Instalação do Estado Autoritário
- B. Os Acordos MEC-Usaid e o IPES
- C. O Movimento Estudantil
- D. A Reforma Universitária
- E. A Reforma do Ensino de 1o. e 2o. Graus
- F. Financiamento
- G. O Sentido Político das Reformas Educacionais

CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS GOVERNOS MILITARES

- A. Breve Histórico da Educação de Adultos
- B. O MOBRAL
- C. O Ensino Supletivo e sua Formulação Legal
- D. O Sentido Político da Educação de Adultos nos Governos Militares

CAPÍTULO III. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DOS CURSOS E
CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

- A. Perfil da Implantação dos Cursos de Alfabetização e de Suplência de 1a. a 4a. séries
 - A.1. O MOBRAL
 - A.2. Outros cursos de alfabetização e suplência de 1a. a 4a. séries
- B. Perfil da Implantação dos Cursos de Suplência de 1o. e 2o. graus e Centros de Estudos Supletivos
 - B.1. Os cursos de suplência e os CES de 5a. a 8a. séries do 1o. grau
 - B.2. Os cursos de suplência e os CES de 2o. grau
- C. Quadro Resumo dos Cursos e Centros de Estudos Supletivos
- D. Análise da Implantação dos Cursos de Alfabetização e Suplência e dos CES
 - D.1. A dança dos números
 - D.2. A qualidade do ensino ofertado pelo MOBRAL e o rendimento dos alunos
 - D.3. O Ensino Supletivo, uma idéia não realizada
 - D.4. Perfil dos alunos dos cursos supletivos e seu rendimento escolar
- E. Os Centros de Estudos Supletivos

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DOS EXAMES

- A. Histórico dos Exames Supletivos
- B. Perfil da Implantação dos Exames Supletivos
- C. Análise da Implantação dos Exames Supletivos
 - C.1. O grupo social que procura os exames
 - C.2. Por que estes alunos buscam os exames?
 - C.3. Estariam os alunos iludidos?
 - C.4. O Ensino Regular
 - C.5. A qualidade dos exames
 - C.6. Fatores que influenciam o rendimento
 - C.7. Os exames supletivos, um instrumento de democratização?

CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DO RÁDIO E DA TELEVISÃO.

- A. Breve Histórico da Teleducação no Brasil
 - A.1. A década de 30 e a presença do Estado
 - A.2. As décadas de 40 e 50 - Iniciativas particulares
 - A.3. A década de 60
 - A.4. A educação à distância e o Ensino Supletivo
- B. A Ação dos Governos Militares no Campo da Teleducação
 - B.1. Legislação, estrutura e funcionamento
 - B.2. Características da ação governamental
- C. Perfil da Implantação do Ensino Supletivo através da Teleducação
 - C.1. Projetos teleducativos de suplência
- D. Análise da Implantação do Ensino Supletivo via Rádio e TV
 - D.1. O público e o privado
 - D.2. O atendimento
 - D.3. Clientela
 - D.4. Rendimento
 - D.5. Metodologia
 - D.6. Recepção
 - D.7. Custo e financiamento dos projetos
 - D.8. Os cursos de suplência via rádio e TV e a democratização do ensino

CONCLUSÕES

BIBLIOGRAFIA

ÍNDICE DAS TABELAS

- Tabela I: Não Freqüência à Escola Entre as Pessoas de 5 a 14 anos no Brasil à época do Censo de 1980, segundo a idade
- Tabela II: Freqüência à Escola e Relação Idade/Série entre crianças de 7 a 14 anos no Brasil à época do Censo Demográfico de 1980
- Tabela III: Atendimento em Cursos Supletivos - 5a. a 8a. séries do 1o. Grau - Nas Unidades Federadas - 1985/1987
- Tabela IV: Evolução do Atendimento em CES e suas Extensões nas Unidades Federadas - 1984/1988
- Tabela V: CES e Extensões com Atendimento a Nível de 2o. Grau
- Tabela VI: Comportamento do Programa de Alfabetização Funcional 1970/78
- Tabela VII: Tendência do Analfabetismo no Brasil entre as pessoas de 5 anos e mais no período de 1872 e 1980 e entre as pessoas de 15 anos e mais no período de 1920 a 1984
- Tabela VIII: América Latina e Caribe. Estimativa dos Níveis de Analfabetismo por país - 1980
- Tabela IX: Déficits de Escolarização da População com 15 anos e mais - 1980 - Brasil
- Tabela X: Número de Exames Prestados e de Aprovações nos Exames de Educação Geral no Ensino Supletivo de 1o. Grau - Brasil - 1976/1986
- Tabela XI: Concluintes em Exames Supletivos de Educação Geral - 1o. Grau - Nas Unidades Federadas - 1971/1986
- Tabela XII: Concluintes em Exames Supletivos de Educação Geral - 2o. Grau - Nas Unidades Federadas - 1971/1986
- Tabela XIII: Número de Exames Prestados e Aprovações nos Exames de Educação Geral no Ensino Supletivo de 2o. Grau - Brasil - 1975/1986

Tabela XIV:	Telecurso 2o. Grau - Recepção Organizada ou Controlada em Telepostos nas Unidades Federadas - 1981/1987
Tabela XV:	Supletivo Segundo Grau (SSG) Via Rádio - Recepção Organizada e Controlada - Matrículas por Etapas Nas Unidades Federadas - 1982/1987
Tabela XVI:	Atendimento em Cursos de 5a. a 8a. séries do 1o. Grau via Rádio - 1984/1987 - Nas Unidades Federadas
Tabela XVII:	Despesa Realizada na Função Educação e Cultura pelos Órgãos Federais da Administração Direta e os Programas 1982-1985
Tabela XVIII:	Despesa Estadual Realizada na Função Educação e Cultura - 1984 e 1985

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro I:	Modalidades de Atendimento no Ensino Supletivo - Função Suplência - Alfabetização e 1a. a 4a. séries do 1o. Grau	15
Quadro II:	Cursos Supletivos - Séries Finais do 1o. Grau (5a. a 8a. séries)	
Quadro III:	Centros de Estudos Supletivos e Suas Extensões	
Quadro IV:	Modalidades de Atendimento no Ensino Supletivo - Função Suplência - Alfabetização e 5a. a 8a. séries do 1o. Grau - Nas Unidades Federadas	
Quadro V:	Modalidades de Atendimento no Ensino Supletivo - Função Suplência de 2o. Grau - Cursos e CES - 1987	
Quadro VI:	Cursos e Centros de Estudos Supletivos - Quadro Resumo	
Quadro VII:	Televisões Educativas no Brasil	
Quadro VIII:	Projetos Teleducativos de Suplência	

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da educação de jovens e adultos, através do MOBRAL e do Ensino Supletivo, ofertada pelo Estado brasileiro em um determinado período da sua história, o dos governos militares de 1964 a 1986.

O que se pretendi verificar foi em que medida esta oferta contribuiu com o movimento de democratização de oportunidades educacionais que veio ganhando substância nos últimos 50 anos. De fato, ao longo destes anos, ocorreram avanços significativos no plano formal, com uma legislação onde os direitos educacionais dos cidadãos e os deveres do Estado, foram gradativamente se ampliando. Também no plano real, em nível menor mas não menos significativo, pode-se verificar este avanço no sentido de uma democratização de oportunidades para parcelas cada vez maiores da população.

Nas palavras de Beisiegel: "a denominada 'democratização' do ensino no Brasil veio ganhando substância sobretudo mediante o desenvolvimento de dois movimentos diversos, mas, de certo modo, complementares. O primeiro deles consistiu no crescente aumento relativo da oferta de vagas nos vários níveis do ensino e, especialmente, naqueles cursos entendidos como destinados à formação comum de todos os habitantes, crianças, jovens e adultos. O segundo consistiu na gradual eliminação dos antigos diferentes tipos de clientela. Em pouco mais de

quarenta anos, uma legislação fragmentária, descentralizada, com expressões inequívocas de um ensino organizado com vistas à condução de minorias para o diploma da escola superior, cedeu lugar a um corpo internamente integrado de normas gerais, válidas para toda a nação e para todos os segmentos sociais, flexíveis em seu desdobramento regional e local e que sem dúvida alguma exprimem, pelo menos no plano jurídico, os já antigos ideais pedagógicos de igualdade de oportunidades nos domínios da educação". (Beisiegel, 1984:140)

Ainda nesta linha, Beisiegel, referindo-se à educação de jovens e adultos, acrescenta: "é conveniente ressaltar que a expansão das oportunidades já vem alcançando também aqueles contingentes da população não absorvidos pela escola no passado, quando a oferta de vagas ainda não atingia a toda a coletividade. Este processo que poderia ser designado, talvez inadequadamente, como um processo de 'atualização dos direitos da cidadania', pelo qual se reconhecem também para os adultos de hoje os direitos de terem sido educados enquanto crianças, alcança os adultos que não chegaram a ingressar na escola e também os grande contingentes de adultos, jovens e adolescentes que foram - e continuam sendo - precocemente excluídos da escolaridade regular, nas 'idades próprias'. Seguramente a instituição do ensino supletivo de 1o. e 2o. graus constituiu-se em importante complemento do processo de democratização das oportunidades

educacionais.”(idem, pág. 141)

De fato, os governos militares que assumiram o poder no período histórico estudado, traduziram suas preocupações pela educação dos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de acesso à uma escolaridade regular, em uma legislação cuja amplitude jamais ocorreu anteriormente.

No entanto, considero neste trabalho, que a democratização de oportunidades educacionais, para sua efetivação, deve ser tratada em dois níveis: no do plano formal, através da legislação, mas também no plano real, medida pela amplitude e pela qualidade do ensino ofertado. Assim, me dediquei a investigar, além da legislação, o perfil da oferta do ensino de jovens e adultos nos seus aspectos quantitativos e qualitativos.

O período estudado se constituiu em um momento particular da nossa história. Nele, os governos militares, puseram fim aos chamados governos “populistas”, ampliaram o papel do Estado na sociedade, excluindo os grupos subalternos e produzindo as condições necessárias para o desenvolvimento da economia capitalista brasileira. Tal desenvolvimento ocorreu dentro dos padrões de concentração de renda e internacionalização dos interesses econômicos. Foi um momento particular de configuração do Estado capitalista brasileiro.

Tomo, neste trabalho, como definição de Estado capitalista, aquele utilizado por O'Donnell: "o Estado capitalista é fiador e organizador das relações sociais capitalistas e, portanto, da dominação que elas concretizam." (O'Donneel, 1990:25). Assim, o Estado é uma parte originária e constitutiva daquilo que é fundamental na sociedade capitalista, as suas relações de produção. Tais relações são desiguais e contraditórias, estabelecidas no processo e no lugar de trabalho, tendo como dominação principal aquela dos capitalistas sobre os trabalhadores assalariados. "Este é o coração da sociedade civil, seu grande princípio de ordenação". (O'Donnell, 1981:74)

Ora, estas relações de produção no capitalismo se constituíram dentro de princípios de certa liberdade: com a superação do regime feudal e escravista, o trabalhador, livre dos laços de dependência pessoal, se viu em condições de vender a sua força de trabalho a quem quisesse. Ao mesmo tempo, o capitalista, proprietário dos meios de produção, se viu livre para comprar o trabalho assalariado, mediante sua contratação.

Porém, esta liberdade não se sustentou, uma vez que ao assalariado não lhe restou outra alternativa a não ser a venda da sua força de trabalho. A contratação passou a ser um movimento livre por apenas uma das partes, necessitando, assim, de uma fiança que a avalizasse, sem o que as partes se

viriam obrigadas à coerção para o seu cumprimento. “Este algo mais é o Estado, cujas instituições podem ser invocadas, com o propósito de que ponham os recursos que possam mobilizar, e não só a coação, a serviço de certa vigência de interpretação de contrato”. (idem, pág. 75)

Mas o Estado não é só fiador desta relação fundamental, é também organizador das relações capitalistas, articulando a acolchoando as relações entre as classes para garantir a sua continuidade e reprodução. Nas palavras de O’Donnell: “o Estado capitalista é fiador e organizador das relações sociais capitalistas e, portanto, da dominação que elas concretizam. Isto implica em que o Estado não é fiador da burguesia, mas sim do conjunto da relação que estabelece esta classe como dominante. Não é portanto um Estado da burguesia: é um Estado capitalista, o que não é exatamente a mesma coisa”. (O’Donnell, 1990:24)

Desta forma, o Estado, não raras vezes, exerce um papel de proteção das classes dominadas, em oposição às exigências da burguesia, buscando preservá-las. Ao interiorizar as demandas de toda a sociedade, reveste-se o Estado com características de neutralidade, de correção das desigualdades, de coesão entre as classes. Isto é feito através de mediações entre o Estado e a sociedade civil.

É neste sentido que podemos interpretar o crescente movimento

de ampliação de oportunidades educacionais para todas as classes por parte do Estado capitalista brasileiro. Produzido como um dos elementos da conquista da cidadania, os direitos educacionais enquadram-se no postulado da igualdade de todos os sujeitos em seu território perante o Estado. Tal postulado veio crescentemente sendo assumido pelo Estado como um elemento de coesão entre as classes.

Para uma melhor compreensão da questão da cidadania, me apoio no trabalho de Marshall (1967). A partir de uma abordagem histórica, o autor procurou verificar como que os diversos direitos e deveres constitutivos da cidadania foram sendo reconhecidos, partindo de uma hipótese sociológica básica em que "a igualdade do sistema de classes pudesse ser aceitável desde que a igualdade de cidadania fosse reconhecida".(Marshall, 1967:64)

Verificou que tais direitos foram sendo conquistados gradativamente. Os direitos civis, no século XVIII, os políticos, no XIX, e os sociais no XX.

Os direitos civis nasceram com o direito à liberdade para o mundo da economia e, gradativamente, foram se estendendo a outros campos, atingindo um número cada vez maior de pessoas, ampliando o reconhecimento legal da liberdade individual. Assim se conquistaram os direitos à liberdade de imprensa, de pensamento, de fé, de justiça.

Os direitos políticos chegaram no momento em que os direitos civis já haviam se universalizado. No entanto, os direitos políticos chegaram parceladamente: em primeiro lugar, aos detentores do poder econômico, aos que tinham o status econômico necessário ao voto.

Criou-se, assim, uma contradição, onde a igualdade civil, convivida ao lado da desigualdade econômica e social, ampliando-se, por consequência, as exigências por direitos sociais e maior participação política dos excluídos. Bendix comenta: "A justaposição da igualdade legal e desigualdade social e econômica inspirou os grandes debates políticos que acompanham o fenômeno da construção da nação da Europa no século XIX. Tais debates se voltam para os tipos e graus de desigualdade ou insegurança a serem considerados intoleráveis e para os métodos a serem usados para minorá-los(...). Buscava-se a igualdade não mais através da liberdade de contrato simplesmente, mas através do estabelecimento concomitante de direitos sociais e políticos". (Bendix, 81:62)

Assim, ao status da cidadania aos poucos começaram-se a incorporar os direitos políticos e sociais, inclusive os educacionais. Com isto, o grupos subalternos a partir dos seus interesses de classe, ampliaram a sua participação na cena política, ganhando direito de organização. Conquistaram

também do Estado a extensão de direitos sociais. Ampliou-se, assim, o papel de mediação entre o Estado e a sociedade.

O Estado capitalista ao assumir as crescentes responsabilidades pelos direitos sociais incorporados aos direitos de cidadania desobrigava o capitalista da reposição de tais elementos no contrato econômico entre o capital e o trabalho. Assim, ainda nas palavras de O'Donnell, "a competição ao redor da acumulação do capital, determina que o burguês não se ocupe de decisões e investimentos necessários para a conquista das condições sociais que permitem, entre outras coisas, a reprodução do sistema de classes, a acumulação e a resolução de certos problemas gerais (tipicamente, as tarefas do Estado liberal na educação, saúde, obras de infra-estrutura físicas e ademais, as intervenções diretamente econômicas do Estado capitalista moderno)." (O'Donnell, 1981:80)

Estas formas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, através dos direitos de cidadania, se expressam por políticas sociais. A educação escolar é uma delas.

As políticas sociais acabam por reproduzir a dualidade do Estado na sua expressão de afirmação e negação do seu papel de fiador e organizador das relações sociais. Assim é que, ao mesmo tempo em que o Estado procura ofertar tais serviços para a manutenção da força de trabalho de acordo com os

interesses do capital, acaba por atender reivindicações dos setores subalternos que exigem do Estado condições básicas de igualdade.

A educação, é também constitutiva desta contradição. A educação escolar ofertada pelo Estado acabou por se constituir em elemento fundamental no interesse de preservação da ordem capitalista, através da hierarquização, ideologização, exclusão, formação e seleção de mão de obra necessária à reprodução social; ao mesmo tempo, contraditoriamente, permitiu o surgimento de ações que redefiniam a educação em objetivos emancipatórios das classes subalternas.

Assim, a análise desta prática educativa tem de ser necessariamente de caráter contraditório, em especial porque esta situa-se num campo de forças sociais em conflito. Esta é a intenção deste trabalho, ao estudar o período proposto.

Vários foram os estudos realizados sobre a educação de jovens e adultos ofertada pelo Estado brasileiro no período anterior ao golpe de 1964. Destacam-se, em especial, os trabalhos de Beisiegel (1974) e Paiva (1973) por sua qualidade e amplitude. De lá para cá, os poucos trabalhos produzidos neste campo do conhecimento se apresentaram com uma abordagem localizada e quase sempre de um aspecto da educação de adultos.

Este trabalho procura ser uma contribuição na busca de uma síntese compreensiva do papel do Estado autoritário na oferta do ensino de jovens e adultos, considerando-a como um elemento da política social do Estado capitalista e, conseqüentemente, constituída de contradições na forma como se realizou.

O Estado autoritário implantado com o golpe militar de 1964, foi decorrente da crise do Estado brasileiro em manter as suas funções básicas de relacionamento entre as classes, garantindo a reprodução do modo de produção.

Por aí começa este trabalho. No capítulo I, procurei mostrar como se deu o desenvolvimento e a crise das funções básicas do Estado capitalista brasileiro, a implantação do Estado autoritário, e a forma como se realizaram as reformas educacionais neste último período. No capítulo II, me preocupo em mostrar este processo no caso específico da educação de jovens e adultos. Nos capítulos III, IV e V, descrevo e analiso o perfil da implantação desta educação nas suas várias formas: cursos, rádio e televisão, exames. No capítulo VI, das conclusões, resgato o percurso feito, tentando responder a preocupação inicial de verificar de que maneira a educação de jovens e adultos no período autoritário contribuiu para a democratização das oportunidades educacionais.

Este trabalho começou a ser construído em 1986, quando por solicitação do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, coordenei pelo CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, uma série de pesquisas visando realizar um "estado da arte" sobre o Ensino Supletivo no Brasil.

Iniciamos com um levantamento sobre a produção de conhecimento nos campos temáticos do Ensino Supletivo, Educação de Adultos, Educação Popular e Educação Permanente, bem como um cadastro de pesquisadores e instituições de pesquisa e intervenção no campo da educação de jovens e adultos. Estes dois levantamentos iniciais foram concluídos em agosto de 1986.

A partir destes levantamentos solicitamos os trabalhos diretamente aos pesquisadores, através do nosso cadastro, e obtivemos retorno de parte deles. O restante obtivemos, parte do acervo do Prof. Osmar Fávero, parte através de cópias xerografadas de bibliotecas de universidades, centros de pesquisa e outras instituições.

De posse deste material, iniciamos as pesquisas com características de "estado da arte", procurando analisar todos os aspectos do Ensino Supletivo nas modalidades de formação geral, desprezando aqueles trabalhos referidos aos

aspectos de caráter profissionalizantes.

Pesquisas como estas, procuram fazer um balanço da produção de conhecimentos, destacando os principais temas tratados e as principais conclusões, identificando os aspectos ainda não tratados por pesquisadores, orientando os centros de pesquisas em suas políticas de fomento. Para nós, em particular, a questão da democratização de oportunidades era objeto de interesse principal.

Realizamos 3 trabalhos nesta perspectiva, organizados pelos diversos meios pelos quais a educação de jovens e adultos foi ofertada pelos governos militares. Assim, a parte da oferta deste ensino através de cursos e exames foi concluída em 1987, e publicada pelo REDUC/INEP no mesmo ano (Haddad: 1987); a pesquisa sobre teleducação em 1988 (Haddad & Freitas, 1988). Em 1990, concluímos o último trabalho de balanço da produção de conhecimentos, desta vez sobre metodologia do ensino de jovens e adultos (Haddad et alii, 1990).

Em todos eles, após obtermos os trabalhos, mantínhamos os seguintes procedimentos.

Inicialmente fazíamos uma primeira leitura, com o objetivo de poder caracterizá-los em seus traços gerais nos seguintes aspectos: objetivos, referencial teórico, hipóteses,

metodologia empregada, conclusões e recomendações. Tal procedimento foi feito para todos os trabalhos classificados como dissertações, teses ou relatórios oficiais. Para os demais documentos, como artigos de periódicos, documentos oficiais, anais, "papers", conferências e outros, a leitura se restringiu aos aspectos: colocação do problemas e apreciação. Após as leituras, uma primeira versão era redigida para discussão coletiva entre os pesquisadores que se transformava na versão final acrescido com as sugestões.

O critério norteador sobre a democratização de oportunidades no campo da educação de adultos se mostrou distante dos produtos possíveis que os materiais das diversas pesquisas ofereceram. Na verdade, para cada um dos trabalhos que realizamos, a produção era muito pequena, localizada em poucas e não generalizáveis experiências. Optamos, então, por verificar todos os temas tratados, em praticamente todos os materiais que pudemos obter. A democratização de oportunidades educacionais como linha prioritária de investigação passou a ser então um dos temas tratados entre outros, e na medida em que foi objeto de estudos pelos pesquisadores.

Grande parte do produto destas pesquisas foi utilizada nos capítulos III, IV e V, como material para análise do perfil da implantação da educação de jovens e adultos nas suas diversas modalidades.

Para construir o perfil desta implantação, tomei como base os dados de uma outra pesquisa, também realizada pelo CEDI, encerrada em 1988, que tratou da política, estrutura e funcionamento do Ensino Supletivo (Haddad & Siqueira, 1988)

As dificuldades que encontramos para realizar tal levantamento foram enormes. Reproduzo parte das observações contidas naquele relatório que entendo como importante para a orientação do leitor deste trabalho:

“Ao iniciarmos o levantamento do perfil da implantação do Ensino Supletivo na função Suplência, não podíamos dimensionar as dificuldades que se interporiam à coleta das informações. De início constatamos a absoluta precariedade das estatísticas oficiais sobre o Ensino Supletivo e a desinformação em que o próprio MEC permanece no que se refere à realidade da Suplência. O Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura do MEC só recentemente publicou uma série de dados sobre os Exames Supletivos, e não dispõe de quaisquer dados sobre a oferta de cursos, centros de estudos ou teleeducação.

O Censo de 1980 apresenta os níveis de instrução da população por faixas etárias e o número de estudantes em Programas de Alfabetização de Adultos e do Ensino Supletivo não seriado, sem discriminar níveis ou modalidades. Os Anuários

Estatísticos do IBGE divulgam as despesas realizadas na função Educação e Cultura a nível Federal e Estadual e o número de alunos conveniados e alfabetizados pelo MOBREAL/Fundação Educar nas Unidades da Federação. As PNADs do IBGE informam apenas os níveis gerais de instrução da população por faixas etárias. Tais dados são insuficientes para compor um balanço do atendimento, de forma que tivemos que recorrer às Secretarias de Educação das Unidades Federadas para a obtenção de informações e estatísticas.

Malgrado a escassez de recursos materiais e humanos, ao longo dos dois últimos anos realizamos inúmeros contatos e entrevistas com os dirigentes e técnicos do Ensino Supletivo nas Secretarias de Educação das Unidades Federadas, coletando estatísticas e relatórios oficiais, o que nos obrigou a sucessivos deslocamentos por todo o território nacional.

Montamos um cadastro de contatos junto ao serviço público do Ensino Supletivo e com ele mantivemos correspondência para completar as informações de entrevistas e esclarecer dúvidas pendentes. Nem sempre, porém, as Secretarias responderam a nossas solicitações ou, quando o fizeram, possuíam sistemas estatísticos organizados e sistemáticos abrangendo o Ensino Supletivo. Reunimos desta forma dados coletados segundo critérios distintos, organizados de forma muito heterogênea, séries históricas que não coincidem, enfim, dados de difícil compatibilização, freqüentemente incompletos e pouco

consistentes.

Os quadros de atendimento assim compostos são, de um lado, bastante significativos, na medida em que provém de fontes oficiais e são os únicos disponíveis; de outro, configuram informações muito precárias para uma análise rigorosa do ponto de vista metodológico.

Deve-se assim resguardar as limitações de informação que estão na base da análise realizada." (idem, pág. 2)

Tomando como base o material coletado nestas pesquisas me dediquei a organizar os seus dados e a colocá-los em uma linha possível de interpretação. O produto deste trabalho é esta tese.

As minhas análises se fixaram na oferta da formação geral escolar, deixando de lado os aspectos relativos ao ensino profissionalizante.

CAPÍTULO I - A IMPLANTAÇÃO DO ESTADO AUTORITÁRIO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS MILITARES

A - A Instalação do Estado Autoritário

A revolução de 30 foi talvez o fato mais importante na constituição do Estado nacional brasileiro. Foi ela quem marcou a passagem do antigo Estado oligárquico, de interesses regionais, marcado por uma estrutura social agrária, baseada na grande propriedade e no mercado externo, para um Estado nacional, apoiado nas grandes massas populares urbanas e nos setores sociais ligados à industrialização.

Com a crise econômica internacional de 1929 e a situação interna de superprodução do café, criaram-se as condições de transformação do velho esquema de interesses políticos assentados apenas no setor oligárquico cafeeiro, propiciando a instalação do capitalismo industrial no Brasil.

No entanto, não havia nenhum grupo social em condições de assumir as responsabilidades pelo governo do Estado como representação dos interesses gerais: as classes médias, por não possuírem autonomia política frente aos interesses tradicionais em geral, a oligarquia cafeeira, por ter sido deslocada do poder político com a crise econômica, e, finalmente, os setores não vinculados à exportação, pelo seu pequeno peso na economia.

Foi nestas condições que se estabeleceu a presença das massas populares urbanas como fonte de legitimação política do Estado brasileiro que se constituía. “O poder conquistado pelos revolucionários só encontraria condições de persistência na medida em que se tornasse receptivo às aspirações populares, na medida em que as pessoas que o exercessem fossem capazes de conseguir uma liberdade relativa frente aos grupos dominantes e de ampliar a esfera de compromisso, introduzindo nele uma nova força passível de submeter-se à sua manipulação exclusiva” (Weffort, 1980:51)

Analisando este período, Weffort comenta: “firmando seu prestígio nas massas urbanas, Getúlio estabelece o poder do Estado como instituição, e este começa a ser uma categoria decisiva na sociedade brasileira. Relativamente independente desta, através dos mecanismos de manipulação, passa a impor-se como instituição inclusive aos grupos economicamente dominantes.

O Estado não deixa, porém, de ser solução de compromisso e de equilíbrio entre aqueles grupos. Contudo, como pode se legitimar através das massas, encontra naquele compromisso uma nova fonte de poder; passa à condição de árbitro que decide em nome dos interesses nacionais. Encontra, portanto, a possibilidade de formular uma política econômica e social, - muitas vezes contraditória e descontínua pois atende ao inevitável jogo das pressões dos interesses imediatos dos

grupos dominantes (...) - que, não obstante, possui um significação histórica que sobrepassa estas circunstâncias. (...)

O Estado encontrará, assim, condições de abrir-se a todos os tipos de pressões sem se subordinar exclusivamente aos objetivos imediatos de qualquer delas." (idem, pág. 51)

Assim, começou a se configurar o Estado nacional brasileiro, sob as vestes do "populismo", forma particular de mediação entre este Estado capitalista e a sociedade. A revolução de 30 permitiu tal fato, desembocando no "autoritarismo institucional" da ditadura de Vargas de 37 a 45; a redemocratização, após este período, aprofundou tal mecanismo populista, através do "autoritarismo paternalista ou carismático" dos líderes de massa entre 1945 e 1964. (idem, pág 61)

Este perfil "populista" do Estado brasileiro se implantou como produto de determinadas condições históricas de configuração da organização do Estado e da sociedade naquele momento. Na verdade, ele só foi possível, enquanto forma de dominação, porque nenhuma classe se via em condições de exercer esta hegemonia política, seja por sua fragilidade constitutiva, seja por não representar os interesses de uma parcela significativa da população.

Assim, o Estado apareceu como uma instituição comprometida

com determinados setores dominantes, garantindo a longo prazo a reprodução das relações de produção, mas que tinha como base de sustentação as massas populares urbanas, a quem não negava compromissos de curto prazo.

De fato, as mobilizações sociais provocadas pela urbanização e migração, acabaram por criar as condições de disponibilidade de amplos setores para a participação e, ao mesmo tempo para a manipulação, dentro de um quadro onde as reivindicações individuais se sobrepunham às de classe. A pressão por ter acesso aos empregos urbanos pelas massas de migrantes, a pressão no sentido de ampliação das possibilidades de consumo e no sentido das participações políticas dentro dos quadros institucionais foram características destas formas de pressões individuais que se apresentavam aos populistas naquele período. (idem, pág. 75)

O Estado capitalista brasileiro se configurou em sua dualidade através do "populismo". Por um lado, ao atender as pressões individuais das massas populares, procurou se manter acima das contradições provocadas pela base econômica, garantindo a coesão entre as classes sociais; mostrava-se, assim, como um Estado para todos, onde a presença da figura do líder era a garantia de uma igualdade de oportunidades. Ao mesmo tempo, ao se constituir no longo prazo como solução de representação dos interesses de determinados grupos dominantes, acabou por criar as condições necessárias para a

reprodução das relações econômicas.

De fato, a partir de 1930, a economia brasileira manteve garantida suas relações com o capitalismo internacional através da exportação de produtos primários. No entanto o Brasil se industrializava, movido pelo modelo de “substituições de importações” provocado pela crise da economia internacional e pelos limites impostos ao comércio do café.

Sob a bandeira da industrialização, as diversas forças se uniram, tendo o nacionalismo sido pano de fundo do “populismo”. De fato, “neste quadro político - em que o Estado, através dos líderes populistas, se põe em contato direto com as massas, - não há lugar de destaque para as ideologias (...) Nestas condições, o nacionalismo passa a ser decisivo politicamente (...) Aparece, pois, em coerência com o quadro geral, como uma forma de consagração do Estado, como uma transfiguração teórica do populismo.” (idem, pág. 54)

Assim, o Estado com características “populistas”, ao incorporar as massas populares, encobriu as relações de dominação do modo de produção. Ao mesmo tempo, ao tomar o nacional como pano de fundo, reforçou o papel do Estado como garantia de unidade entre os diversos setores da sociedade. Nos dizeres de O'Donnell : “o discurso do aparelho estatal postula-se servidor de um interesse geral indiferenciado: não

o das classes nas sociedades, mas o da Nação. A Nação é o arco englobante de solidariedades que postula a homogeneidade de um 'nós' frente ao 'eles' de outras nações". (O'Donnell, 1990:27)

Após a II Guerra Mundial, a dinâmica da acumulação do capital e o peso relativo das respectivas classes começou a se modificar pela presença crescentemente dominante das empresas transnacionais.

Ao longo deste período, o capitalismo internacional veio modificando suas formas de relacionamento e acumulação do capital entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Agora, elas não mais se davam pela troca desigual de produtos através do comércio internacional, mas, sim, pela transferência de empresas do primeiro para os países do terceiro mundo, aproveitando-se da mão de obra barata e da proximidade das matérias primas, ampliando, desta forma, os seus lucros.

Ao vencerem as barreiras protecionistas dos mercados nacionais periféricos, as empresas transnacionais se tornaram o pólo mais dinâmico destas economias.

Como conseqüência, além de profundas alterações no comércio e no sistema financeiro internacional, as empresas transnacionais acabaram por deslocar a dinâmica das economias

periféricas para fora das suas fronteiras.

A presença destas empresas provocou profundas alterações no conjunto da nossa sociedade. Com elas deslocou-se o pólo dinâmico da economia dos produtos primários de exportação para as empresas transnacionais. Houve, também, uma recomposição da burguesia e dos seus interesses. Finalmente, alterou o padrão de consumo e de produção, que passaram a obedecer a lógica dos mercados dos países centrais.

Estas alterações na economia brasileira, ao incorporar a dinâmica das economias centrais, acabaram por produzir dificuldades no seu funcionamento normal. Alguns indicadores deste mal funcionamento foram: oscilação no crescimento económico, elevada inflação, tendência de queda no investimento privado, déficit público, déficit na balança de pagamentos.

Por outro lado, as alterações nos padrões de comportamento e consumo acabaram por criar novas necessidades para as crescentes populações urbanas. Isto ocorreu não só pelo reflexo de necessidades socialmente induzidas por este novo padrão de desenvolvimento, mas, também, porque esta presença fazia parte dos mecanismos populistas de sustentação do Estado.

Foi no começo da década de 60 que a conjugação de uma série

de elementos acabou por se consubstanciar na crise que resultou no golpe militar de 1964.

Weffort comenta sobre este momento: “Nos últimos anos desse período democrático, em particular depois da renúncia de Jânio Quadros, começam a surgir formas de ação popular que vão, em alguns casos, muito além dos esquemas tradicionais. As frequentes greves de trabalhadores, a crescente importância dos grupos nacionalistas, a mobilização da opinião pública em torno das temáticas da reforma da estrutura (em particular a reforma agrária), a extensão dos direitos sociais aos trabalhadores do campo, a mobilização dos camponeses para a organização sindical e para as ligas camponesas de Francisco Julião - são alguns dos fatos que estavam a anunciar a emergência de um movimento popular de novo tipo. Este, embora tivesse seu nascimento dentro dos quadros institucionais e o mantivesse relações de dependência com a política populista de Goulart, colocava problemas cujas soluções implicavam alterações de base na composição de forças sociais em que se apoiava o regime”. (Weffort, 1980:77)

A dimensão destas reivindicações ganhou um novo significado. Se, por um lado, ela poderiam ter em alguns casos até se situado em exigências “abusivas”, de outro, de maneira mais radical, começava a questionar a própria existência do modo de produção nas suas características capitalistas. Rompia-se,

assim, uma das faces da função do Estado: a de garantir a reprodução do modo de produção.

Os questionamentos de parte dos excluídos mostravam que se afrouxava o controle ideológico e a coerção que deveria garantir a ordem. Indicava, portanto, um Estado que estava falhando na efetivação da sua garantia para vigência e reprodução de relações sociais fundamentais. "Esta é a crise que põe em jogo diretamente a relação entre classes e através dela, como temor mais ou menos iminente da burguesia, a sua própria existência enquanto tal. Em outras palavras, é nesse tipo de situação que o componente específico da luta de classes aparece como um componente crucial da situação global." (O'Donnell, 1990:58)

O Estado autoritário brasileiro se implantou como produto de uma crise deste Estado nas suas funções básicas de avalista das relações de produção e de organizador das relações entre as classes. No entanto, a crise do Estado em suas funções básicas é produto da crise na própria relação de dominação social, pois, como vimos, o Estado é parte constitutiva desta relação de dominação. Como vimos, esta crise se realizava pelas dificuldades do funcionamento da economia e, portanto, nas dificuldades de acumulação do capital; ao mesmo tempo se realizava nas dificuldades de controle das aspirações populares por condições mais igualitárias de vida.

Assim, na medida que em certos momentos históricos o equilíbrio na relação de dominação entre as classes é rompido, ameaçando a hegemonia e, em certos momentos, até a própria existência da burguesia, o Estado capitalista “fracassa” como aspecto fiador e organizador das relações sociais fundamentais em uma sociedade. “Crise da dominação social, da dominação celular, da hegemonia e do Estado na sociedade são, portanto, termos equivalentes”. (O’Donneel, 1990:59)

Ameaçada em sua existência enquanto tal, parcela da burguesia, apoiada pelos interesses internacionais, se aliou a determinados setores das classes médias, dentre eles o das Forças Armadas, rompendo com o regime político vigente. Rompia-se a ordem política institucional para preservar a ordem econômica. O Estado autoritário se implantou.

O período entre o rompimento da ordem oligárquica, em 1930, e a implantação do regime autoritário de 1964 se caracterizou pela crescente presença popular no cenário político, por um lado, como sustentação dos regimes populistas, por outro, como elemento de pressão resultante das suas características de classe.

Um destes elementos de reivindicações foi o da própria cidadania. Não só nos seus aspectos de direitos civis, já formulados em grande parte pelas crescentes características

liberais das nossas Constituições, tampouco pelos aspectos de participação política, também já crescentemente consignada na estrutura jurídico política da nossa sociedade, mas, principalmente, nos planos sociais e econômicos.

Dentro do plano social e econômico, a educação escolar veio ganhando significativa presença. A sua extensão, produto da democratização de oportunidades educacionais para faixas cada vez maiores da sociedade, foi característica do período populista, em parte como resultado da pressão dos grupos excluídos deste direito, em parte como mecanismo de sustentação política dos governantes. O golpe militar veio dar novas formas neste processo de realização por parte do Estado dos direitos educacionais.

Antes de passarmos para o estudo das reformas educacionais, convém traçar algumas das características do Estado autoritário brasileiro. Para sua descrição, me apoio no recente estudo realizado por O'Donneel (1990) sobre os "Estados Burocráticos Autoritários" na América Latina.

São características deste Estado:

- . Sua principal base social é a grande burguesia oligopolista e transnacionalizada;

- . Institucionalmente, suas organizações de maior peso são

aquelas encarregadas da coerção, bem como aquelas voltadas à “normalização” das relações econômicas;

. É um sistema de exclusão política dos setores populares, visando impor uma nova ordem na sociedade, voltada ao crescimento nos novos moldes de transnacionalização da economia. Para tanto, procura destruir ou desmobilizar as organizações de classe e movimentos políticos;

. Tal exclusão provoca a supressão dos canais de acesso ao governo, aqueles que levavam reivindicações incompatíveis com a “reposição da ordem” e a “normalização” da economia;

. Provoca também a exclusão econômica dos setores populares, ao promover a normalização da economia voltada para um padrão de acumulação concentrador de renda;

. Suas instituições procuram despolitizar o tratamento das questões sociais, submetendo-as àquilo que se qualifica como critérios neutros e objetivos de racionalidade técnica;

. Os canais de acesso ao governo ficam limitados especialmente às Forças Armadas e as grandes empresas, privadas e públicas.

B - Os Acordos MEC-USAID e o IPES

Muitas das influências identificadas nas reformas educacionais promovidas pelos governos militares no ensino universitário e do 1o. e 2o. graus tiveram origem nos acordos com organismos norte-americanos - os acordos MEC-USAID - e na organização de instituições nacionais como o IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, ambos alinhados com uma perspectiva de modernização da educação, colocando-a a serviço da continuidade do desenvolvimento do modelo sócio-econômico.

Os acordos MEC-USAID, firmados a partir de 1964 entre os governos brasileiro e norte-americano, foram realizados tomando como base orientações estabelecidas no início da década, através da Aliança para o Progresso, que "visava obter um melhor padrão de vida para todos os povos do continente".

Entre os objetivos da Aliança, estavam os de caráter econômico, visando uma melhoria no nível das populações da América, com melhor distribuição de renda e incremento dos serviços básicos, como a eliminação do analfabetismo. Para tanto, sob hegemonia e com o apoio financeiro dos EUA, buscava-se uma maior integração econômica e um maior intercâmbio técnico. Em contrapartida, os demais países signatários assumiam o compromisso de reformas internas nas suas estruturas sócio econômicas. Sob as características de aliança, os países da América Latina se alinhavam

politicamente às necessidades do capitalismo internacional no continente, tendo como país líder os EUA.

Foi em agosto de 1961, em Punta del Leste, que se estabeleceu o plano decenal de metas no campo da educação dentro dos objetivos da Aliança para o Progresso. Isto ocorreu na Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) em nível ministerial. O CIES era o comitê especial designado para a área de educação do CIAP - Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso, formado para supervisionar a implementação das atividades globais da Aliança para o Progresso.

Na reunião de Punta del Este, os signatários do documento recomendavam uma maior integração do sistema escolar com os programas nacionais de desenvolvimento. Como metas a serem alcançadas nos 10 anos seguintes estavam, entre outras: proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária gratuita e obrigatória para toda a população em idade escolar; realizar campanhas para a educação de adultos, visando a habilitação de mão-de-obra; reformar e estender o ensino secundário, unindo a educação geral a um tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade; realizar estudos com o objetivo de atender as múltiplas necessidades de mão-de-obra qualificada decorrentes do desenvolvimento e estabelecer um programa de emergência para a sua formação; reformar, melhorar e estender o ensino

superior, visando o aumento de vagas; reorientar as estruturas, os métodos e os conteúdos dos sistemas de ensino, adaptando-os às exigências de desenvolvimento econômico e social; fomentar o ensino das ciências e da pesquisa científica e tecnológica; intensificar o intercâmbio de especialistas. (citado por Arapiraca, 1982: 141, tomando por base o documento "Conferências Interamericanas de Educação, MEC-INEP, Rio de Janeiro, 1965)

Várias destas recomendações vieram servir como orientações nas reformas educacionais introduzidas pelos governos militares. Suas características mostravam uma grande preocupação em organizar o sistema educacional às necessidades de ordem econômica.

Em março de 1962, em Santiago no Chile, foi realizada a Segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, patrocinada pela UNESCO, CEPAL, OIT, FAO e OEA, organismos multilaterais ligados às Nações Unidas.

Nesta reunião, foram feitas recomendações mais operacionais à estrutura e administração dos serviços educativos dos países da América Latina. Como exemplo, propunha-se um ensino primário, que unido ao primeiro ciclo do ensino médio, culminaria ao término de 8 ou 9 anos com uma etapa de orientação vocacional, onde conviria explorar, estimular e

desenvolver as aptidões de cada criança, esteio à futura formação especializada. Também se propunha uma etapa intermediária entre o ensino primário e o superior onde a formação profissional pudesse ser realizada em combinação com o ensino básico. Aos que se atrasassem em sua escolarização, propunha-se uma etapa de iniciação profissional imediatamente ao término do ensino primário. Todas estas recomendações foram posteriormente incorporadas às reformas educacionais no Brasil.

Nestes dois encontros, esboçaram-se as indicações para uma ampliação do ensino fundamental para além dos 4 anos primários, a orientação vocacional ao término desta educação fundamental, a profissionalização de nível médio e a reforma do ensino superior. Estas sugestões, unidas às prioridades propostas aos temas voltados ao planejamento da Educação e o seu relacionamento com o desenvolvimento econômico, acabaram se tornando matrizes daquilo que viria a ser implantado posteriormente com a reforma do ensino dos governos militares.

O relatório da OEA (Organização dos Estados Americanos), de novembro de 1963, referente ao CIES, constatou que devido à instabilidade política de alguns países, informação estatística deficiente, pessoal técnico e meios financeiros inadequados, falta de respaldo legal, falta de coordenação nacional, estadual ou municipal, não foram elaborados planos

integrais de desenvolvimento educativo pelos países membros.
(Fazenda, 1988: 57)

No sentido da superação destes impasses, recomendou-se uma reforma nas estruturas dos órgãos encarregados dos serviços educacionais para que, "subordinados à autoridade máxima politicamente constituída", se assegurasse a integração do desenvolvimento educativo nos planos gerais de desenvolvimento. Para a sua concretização seria necessária a formação adequada de pessoal técnico administrativo, bem como a assistência técnica por meio de peritos em educação.

Estava dado o argumento de cooperação aos futuros acordos MEC-USAID.

Com a deposição do governo Jango, abriram-se as portas para a implementação das recomendações contidas nestes encontros internacionais. Ao assumirem o Estado, os governos militares realizaram os acordos de cooperação no campo educacional envolvendo o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), concretizando recomendações delineadas anteriormente pela Aliança para o Progresso não só no que se refere ao conteúdo destas reformas, mas, também, no que diz respeito ao apoio técnico e financeiro para a sua viabilização.

Os acordos foram assinados entre 26 de junho de 1964 e 7 de janeiro de 1968, envolvendo aspectos relativos aos ensinos

primário, médio e superior, às suas estruturas e funcionamento, ao ensino profissionalizante, educação rural, capacitação de técnicos, publicações, cooperação e assessoria, intercâmbio de pessoal.

Em tese, todos esses acordos, embora impliquem assistência a setores específicos, possuem uma estrutura única, perceptível através de aspectos comuns, conforme análise de Romanelli (1978: 214): utilização de um modelo de análise técnica que leva a isolar do contexto social e político o fenômeno educacional; utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos; utilização da crise do sistema como justificativa para a assinatura dos mesmos; custo operacional dos acordos elevados que resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário.

Assim, as reformas educacionais receberam importante impulso da cooperação norte-americana que reforçou tecnicamente a centralização das decisões de ordem educacional, apoiando as práticas autoritárias dos governos militares.

Mas as reformas também se fizeram por interesses internos, através dos grupos políticos presentes ou representados no Estado.

Como apoio doutrinário interno, os governos militares se

utilizaram, entre outros, das Conferências de Educação e da influência do IPES.

A Conferência Nacional de Educação foi instituída por decreto presidencial em 13 de novembro de 1964, dando continuidade a uma prática já existente na história da educação brasileira, agora com outros interesses. A primeira foi realizada entre os meses de março e abril de 1965, em Brasília; a segunda, em abril de 1966, em Porto Alegre; a terceira, em abril do ano seguinte, em Salvador. Serviram para “compatibilizar as recomendações da Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago aos objetivos do novo modelo político que se instalou no Brasil em 1964”, na medida em que foram lançadas, junto a alguns educadores, as bases para a reforma do ensino de 1o. e 2o. graus, implantada posteriormente com a lei 5.692 de 1971. (Arapiraca, 1982: 146)

Assim, ao organizar as conferências sob a hegemonia dos seus interesses, o governo procurou se legitimar internamente, buscando apoio entre educadores para as reformas que vieram a ser implantadas.

Ainda no campo doutrinário, as reformas educacionais receberam influência do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), instituição criada em 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo e que acabou por exercer significativo apoio no golpe de 1964 e na organização

do novo regime. Permanecendo ativo até 1971, “o IPES acabou por se constituir como um verdadeiro partido ideológico do empresariado”. (Saviani, 1987: 84)

Além da atuação de caráter ideológico, o IPES também marcou presença no campo educacional, procurando relacioná-lo com o modelo de desenvolvimento proposto pelo Instituto. Sua ação se deu através dos seus estudos, simpósios e relatórios, que acabaram por influenciar significativamente as reformas implantadas na década de 60, em especial porque muitos dos seus membros vieram a participar dos Grupos de Trabalhos destas reformas ou mesmo de cargos diretivos do sistema educacional.

No caso da educação de adultos, objeto de preocupação principal deste estudo, Mário Henrique Simonsen e Arlindo Lopes Correia, ambos pertencentes ao IPES, vieram a assumir cargos de direção do Mobral, conforme veremos mais adiante.

C - O Movimento Estudantil

Após o golpe de 1964, o movimento estudantil manteve-se mobilizado e permanentemente ativo, transformando-se no principal pólo de oposição ao regime militar, tornando-se elemento essencial para análise do momento político não só pelo que fez, mas, também, pela reação do governo à sua mobilização.

Vimos como as condições de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, em especial depois da IIa. Guerra, provocaram mudanças de comportamento e consumo na sociedade. Ao mesmo tempo, tais condições reforçaram uma economia oligopolizada, concentradora de renda e produção, onde os mecanismos de acesso ao sistema produtivo, para a maioria da população, se davam muito mais pelo trabalho assalariado do que pela pequena propriedade. A pressão para entrar no mercado de consumo que exigia rendas mais elevadas bem como a necessidade de mão de obra especializada para o desenvolvimento do sistema produtivo, puseram as classes médias no centro da crise que provocou a implantação do regime militar.

A presença das camadas médias no cenário político nacional começou a ganhar intensidade depois da revolução de 30. O seu crescimento foi produto inicialmente da expansão da economia voltada para os mercados externos, que obrigou ao crescimento das funções urbanas com características políticas, comerciais, financeiras e mesmo industriais. Sua inserção na estrutura social se manteve de forma "intermediária" entre as elites dominantes, das quais em última instância dependem, e as grandes massas populares. (Weffort, 1986: 116)

Mantida nesta posição, as classes médias não conseguem formular uma perspectiva própria em relação ao processo de

produção, mantendo, por conseqüência, uma oscilação no campo político. Conforme Weffort: "sua postura política oscilará sempre entre a linha insurrecional de um rechaço radical das instituições políticas, e as alianças com grupos da oligarquia que levarão a uma perspectiva de 'modernização' institucional mas que inevitavelmente conduzirão à frustração de suas expectativas originais de transformação das estruturas políticas". (idem, pág 115)

Foi esta oscilação que fez com que no período anterior ao golpe, parte dos setores médios, aqueles mais diretamente ligados às Igrejas, às Universidades e ao Partido Comunista, se pusessem em contato com as camadas populares, sugerindo a necessidade de uma organização para a transformação das estruturas social; ao mesmo tempo, outros setores se aliaram à burguesia, assustados que estavam com a inflação, a perda de poder aquisitivo, a emergência de discursos e atitudes "radicalizadas". Apoiaram a implantação de um governo com "autoridade", que pudesse novamente impor a "ordem" política.

No entanto, para as classes médias como um todo, estas características do modelo econômico que vinha sendo implantado, acabaram por exigir cada vez mais a sua ampliação e fortalecimento, visando compatibilizar a demanda com a expansão da produção de bens duráveis de consumo. Por outro lado, a concentração de renda e de capital estreitava cada vez mais os canais de ascensão social que são o meio através

do qual se ampliam os setores médios. Todo este movimento acabou por ampliar a demanda por educação escolar, principal via de ascensão social via ocupação de postos nos setores produtivos e burocráticos. Estas pressões se davam em todos os níveis do sistema escolar, no entanto, se manifestaram de maneira muito mais ampla para o ensino superior.

Tal quadro se agravou a partir de 1964. As políticas econômicas implantadas pelo Estado aprofundaram o processo de concentração de renda e de acúmulo de capital necessário para a "normalização" do sistema produtivo, para posterior retomada do desenvolvimento econômico. Cunha analisa este período da seguinte forma: "Houve, então, uma grande quantidade de falências de pequenas empresas durante a recessão a partir do primeiro semestre daquele ano. Com isso, ficavam mais dificultadas as possibilidades de ascensão da classe média via poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas, artesanatos e de exercícios de profissão liberal. Em consequência, a demanda pelo ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior". (Cunha, 1977: 238)

Os anseios de participação política das camadas médias ligadas à Universidade, a setores das Igrejas e ao próprio Estado, em um primeiro momento, estiveram direcionadas para atividades de caráter político-educacionais, os chamados

movimentos de cultura popular que se ampliaram por todo o país no período anterior a 64. Com a ruptura política e a interrupção da maioria destas ações, parte destes setores, aqueles ligados ao movimento estudantil, passou a atuar internamente às Universidades, exigindo a democratização do sistema escolar. Ganhou força e se transformou no principal setor de oposição ao regime militar neste período.

A nova ordem política reagiu de duas formas: por um lado, reformando as estruturas da Universidade e, por outro, procurando conter os estudantes através de medidas repressivas.

Estas últimas foram acionadas logo nos primeiros momentos. Através da Lei 4.464/65, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, o governo eliminou a antiga estrutura nacional de representação estudantil, a UNE - União Nacional dos Estudantes, limitando-a ao âmbito exclusivo de cada Universidade através dos Diretórios Acadêmicos (DAs) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Posteriormente, através do Decreto-Lei no. 252, de 28 de fevereiro de 1967, em seu artigo 11, o governo vetou "aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares". Em seu

parágrafo único estabeleceu que a inobservância do artigo acarretaria a suspensão ou a dissolução do DA ou do DCE.

Mais adiante, logo após a decretação do Ato Institucional no. 5, em 1968, que tirou todas as garantias individuais ao mesmo tempo em que concedeu plenos poderes ao executivo, o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, e a sua regulamentação, através das portarias ministeriais 149-A e 3.524, preocupando-se exclusivamente com o âmbito escolar, proibiram qualquer tipo de manifestação e mobilização de caráter político entre professores, alunos e funcionários.

Tais medidas de contenção foram acompanhadas por outras de caráter ideológico, especificamente no âmbito escolar, uma vez que no âmbito social mais amplo a censura e a propaganda ideológica já se faziam. O Decreto-Lei 869, de 1969, que introduziu a Educação Moral e Cívica nos 3 níveis do ensino brasileiro, procurou cumprir esta função de transmitir valores de apoio ao regime militar.

Paralelo a estas medidas de controle do movimento estudantil, o governo procurou reformar as estruturas universitárias, conforme veremos a seguir.

D - A Reforma Universitária

A reforma universitária produzida pelos governos militares

durante a década de 60 procurou cumprir prioritariamente três objetivos: 1. Dar resposta para vários dos anseios da comunidade acadêmica; 2. Dar solução às pressões das camadas médias, representadas nos movimentos estudantis da época; 3. adaptar o sistema educativo ao modelo de desenvolvimento.

Em novembro de 1966, através do Decreto-Lei no. 53, os primeiros passos de reorganização das Universidades começaram a ser dados. O ensino e a pesquisa básica foram alocados dentro de unidades que formassem um sistema comum para toda a Universidade, e a formação profissional e a pesquisa aplicada, em unidades próprias. Criou-se, também, um órgão central com atribuições deliberativas para supervisão do ensino e da pesquisa em toda Universidade.

No início do ano seguinte, o Decreto-Lei no. 252, de 28 de fevereiro de 1967, determinou que cada unidade universitária fosse estruturada em unidades menores, chamadas departamentos, que deveriam reunir disciplinas afins, acabando com o regime de cátedra.

Em fins de 1967, reuniu-se uma comissão especial coordenada pelo coronel Meira Matos, que ao final de três meses de trabalho elaborou um relatório sobre o ensino superior, dividido em duas partes. A primeira sugere providências a curto prazo, visando a "eliminação de certos obstáculos à maior produtividade e eficiência do sistema escolar", bem

como a ampliação da sua capacidade de vagas. A segunda analisa o que seriam pontos críticos e oferece sugestões.

Em 2 julho de 1968, um grupo de trabalho foi instituído pelo então presidente Costa e Silva para que, no prazo de trinta dias, apresentasse uma proposta de reforma universitária. Tinha como missão "estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país".

Os resultados dos estudos deste grupo de trabalho passaram por uma equipe interministerial para novas reformulações. Finalmente, em 7 de outubro, entrou em pauta no Congresso Nacional a Mensagem Presidencial no. 36, contendo o projeto de lei no. 32, produto deste trabalho.

Na mesma sessão foi designada a comissão mista de parlamentares da Câmara e do Senado, que apresentou um substitutivo em 31 de outubro, após receber e analisar as emendas apresentadas. Pouco se modificou do projeto original.

O substitutivo entrou na ordem do dia da sessão do dia 6 de novembro e foi aprovado sem maiores reações pelo Congresso Nacional, em 28 de novembro, denominando-se Lei 5.540.

A nova lei continha, entre outras coisas, modificações já

anteriormente implantadas pelos decretos anteriores e indicações a serem regulamentadas, estruturando o ensino em básico e profissional, com dois níveis de pós-graduação - mestrado e doutorado, afirmando a unidade de ensino e pesquisa, adotando o sistema de créditos com matrículas por disciplinas, confirmando a departamentalização, exigindo a obrigatoriedade de frequência de alunos e professores, com regime de tempo integral e dedicação exclusiva. Propunha, ainda, o vestibular unificado e classificatório e estabelecia limites para a participação política dos estudantes.

Ainda em 1968, o Decreto no. 63.341 determinou que a expansão do ensino superior fosse evitada nas áreas já saturadas e que unidades de ensino destinadas à formação de pessoal para essas áreas poderiam ser transformadas em escolas voltadas para as carreiras nas quais houvesse déficit de profissionais. Além disso, previu que no financiamento desta expansão fosse adotada rigorosa orientação no sentido de que os programas de obras e equipamentos evitassem o "desperdício e a suntuosidade" e assegurassem a eficiência, ao mesmo tempo em que determinava que o financiamento só fosse concedido após comprovada a plena utilização da capacidade já instalada. Nesta mesma linha, o Decreto Lei 405, de 31 de dezembro de 1968, regulamentou a concessão de auxílio para a expansão das matrículas cujos critérios estariam vinculados à exigência de produtividade, eficiência e plena utilização da capacidade instalada. (citado por Romanelli, 1978)

Estavam aprovadas, desta maneira, as linhas gerais da reforma universitária. Esta forma ágil de produção, encaminhamento e aprovação da reforma proposta pelo Executivo foi possível graças a uma série de fatores.

Por um lado, a gestação deste projeto já vinha se realizando ao longo de toda a década de 60, através de uma série de subsídios produzidos anteriormente. Serviram ao Grupo da Reforma Universitária os relatórios produzidos no âmbito dos acordos MEC/USAID, os estudos patrocinados pelo IPES, o relatório Meira Matos, entre outros.

A sua rápida sistematização ocorreu também como resposta à "ameaça" que o movimento estudantil provocava sobre a estabilidade política naquele segundo semestre de 1968: os principais decretos, tanto de contenção do movimento estudantil quanto de reformas na estrutura universitária, foram publicados entre outubro de 1968 e fevereiro de 1969.

O outro fator que permitiu a agilidade na implantação da reforma foi o pequeno poder que o legislativo mantinha naquele momento histórico, pressionado que estava pelas medidas autoritárias do executivo. "Assim, de um órgão que nas democracias está mais diretamente ligado à sociedade civil, o Parlamento foi transformado em apêndice da sociedade política, cuja função já não era mais a de legislar, mas,

(...) homologar o arbítrio do Poder Executivo". (Saviani, 1987: 97)

O teor da legislação imposta pelos governos militares visou aumentar o número de vagas e a produtividade do sistema, "modernizando" as suas estrutura; procurou, também, reorganizar a formação de recursos humanos, voltando-a às necessidades do modelo de desenvolvimento. Com isto dava resposta às pressões do movimento estudantil e da comunidade acadêmica.

A reforma foi acompanhada por uma legislação de controle e coerção do movimento estudantil e universitário, onde a repressão e a censura deixaram suas marcas. Ao mesmo tempo atendeu algumas das demandas do meio acadêmico, como o término do regime de cátedra, a departamentalização, a unidade entre o ensino e a pesquisa, entre outras.

Na visão de Florestan Fernandes, tal estratégia de atender parte das reivindicações da comunidade acadêmica permitiu ao governo dar resposta às pressões, sem que o controle da reforma fosse ameaçado pelos grupos excluídos do poder. "Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da `reforma

universitária'. Iria portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, sem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação." (citado por Romanelli, 1978: 230)

Como as reivindicações estavam orientadas por um discurso ideológico de outra categoria, era necessário adaptá-las ao novo momento político, unindo os ideais do tradicional discurso liberal ao discurso tecnocrático. A reforma procurou fazer a modernização das estruturas da Universidade sem que esta inovação ameaçasse o poder constituído. Ao mesmo tempo, respondia às pressões dos estudantes que naquele momento ocupavam as Universidades visando, sob outra ótica doutrinária, fazer a reforma que o Estado não fazia. Para tanto, a estratégia do governo foi isolar o contexto educacional do contexto político e ideológico, o que permitia caracterizar a reforma como técnico-administrativa, organizando os recursos para servir politicamente aos interesses do Estado.

A reforma universitária, mesmo sendo proposta, entre outros fatores, para dar solução às pressões por mais vagas dos setores das camadas médias, não conseguiu atender a totalidade dessa demanda com a rede pública do ensino de 3o. grau.

Recorreu então ao ensino privado, que se estabeleceu de forma

crescente, paralelo ao ensino público, abrindo suas portas para os excluídos dos exames classificatórios.

De fato, conforme a intenção da reforma, a formação dos recursos humanos de alta qualidade foi deixada para os cursos de pós graduação e graduação das Universidades públicas. Aos que menos recursos possuíam para sua formação, aos que não podiam comprar uma educação secundária de boa qualidade, restavam os institutos privados de ensino, que faziam da educação um negócio, nem sempre oferecendo a mesma qualidade.

Assim, as pressões das camadas médias por um curso de 3o. grau, ao serem contidas pelos exames classificatórios, possibilitaram a expansão do ensino privado, normalmente em áreas não prioritárias, em cursos de fácil organização, onde as exigências de instalações sofisticadas, pelos seu baixos custos, não fossem impedimento para sua implantação.

Também, pelo lado da própria demanda, normalmente de trabalhadores obrigados a enfrentar sua formação superior no período noturno, houve uma pressão na busca de cursos adequados às suas condições de frequência. Esta adequação, em certos casos, se confundiu com facilitação no mercado da escolarização superior, ao se produzirem cursos onde a aquisição dos certificados passou a ser prioritária, em detrimento da aquisição dos conhecimentos.

E - A Reforma do Ensino do 1o. e 2o. Graus

A reforma do ensino do 1o. e 2o. graus, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 4.024, de 1961, foi promovida pelos governos militares, complementando a reestruturação de todo o sistema de ensino regular. Conforme o então ministro da Educação coronel Jarbas Passarinho, esta reformulação implantada pelos governos militares, "preferiu-se atuar por aproximações sucessivas, com visão clara da unidade do conjunto, do que por uma lei única".

Da mesma forma que ocorreu com o ensino superior, a reforma do ensino de 1o. e 2o. graus foi organizada mediante a utilização dos Grupos de Trabalho. Neste sentido, já no governo Castelo Branco, criou-se um primeiro Grupo de Trabalho para este fim, que produziu um documento preliminar com sugestões visando reformular a educação primária e o ensino médio.

No governo seguinte, o referido documento recebeu uma série de sugestões que foram encaminhadas a um segundo Grupo de Trabalho criado no Ministério da Educação e Cultura, em 20 de maio de 1970, pelo presidente general Emílio Garrastazu Médici, através do decreto no. 66.600. Tinha como objetivo "estudar, planejar e propor medidas para a utilização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial". Constituído por nove pessoas designadas pelo ministro da Educação e

Cultura, recebeu um prazo de 60 dias para a conclusão dos trabalhos, a contar da data da sua instalação.

O Grupo de Trabalho se instalou em 15 de junho e, 60 dias depois, 14 de agosto de 1970, dentro do prazo, entregava ao ministro o seu relatório com um anteprojeto de lei.

No ano seguinte, em 30 de março de 1971, o ministro da Educação e Cultura encaminhou ao presidente da República a sua exposição de motivos com o anteprojeto e o relatório. Nela, assinalava que a atual reforma mantinha os mesmos princípios de todas as reformas iniciadas com os governos militares, "prolongando-lhes as linhas e formando com eles um todo homogêneo". O que se pretendia era adequar "o sistema educacional às novas formas de vida e trabalho decorrentes das mudanças que se operavam no País e no mundo". Para tanto, era necessário "modernizar a Educação em todos os seus aspectos", ao mesmo tempo "proporcioná-la a um número cada vez maior de brasileiros". Assim, era necessário planejar esta Educação, visando à racionalização dos investimentos, evitando a dispersão dos recursos disponíveis e a pouca rentabilidade.

O presidente da República encaminhou a mensagem presidencial ao Congresso Nacional, em regime de urgência, portanto com 40 dias de prazo para apreciação, que foi lida na sessão de 29 de junho. Nela, reivindicava para os governos revolucionários

o fato de dar à Educação o grau de prioridade exigido, imprimindo-lhe maior rendimento tanto em termos de quantidade como em termos de qualidade.

O trabalho do Congresso Nacional se desenvolveu através da comissão mista (constituída por deputados e senadores, dado o regime de urgência), que levou a plenário o texto da nova lei, aprovado, sem discussão, em 29 de julho.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a nova Lei de no. 5.692, reformulando a Lei 4.024, de 1961, e estabelecendo diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus, sem nenhum veto de parte do presidente da República.

Esta agilidade no processo de elaboração e aprovação da Lei, como ocorreu no caso da reforma do ensino superior, reafirmou o esvaziamento do poder do Congresso Nacional, transformado em mero executor de funções cartoriais dos projetos produzidos pelo Executivo. Para a elaboração de tais projetos, os parlamentares foram em favor dos "técnicos" que, através dos Grupos de Trabalhos, se encarregaram de moldar o sistema educacional.

Vivíamos em 1971, um momento político diferente do de 1968, quando da promulgação da reforma universitária, onde os protestos estudantis ainda pressionavam em parte o poder executivo.

Conforme Saviani: “se a Lei no. 5.540 foi aprovada num momento de crise nacional e após manifestações veementes de protesto dos estudantes em geral e de grande parte dos professores, a Lei no. 5692 foi promulgada em meio à euforia do governo Médici e do ‘milagre brasileiro’. (...) Assim é que a Lei no. 5.692 foi saudada como uma verdadeira panacéia, como a redenção definitiva da educação brasileira. E para essa cruzada foram ruidosamente convocados todos os brasileiros, os quais acorreram entusiasticamente em grande quantidade.” (Saviani, 1987: 127)

O silêncio do Congresso se explicava. Caladas as principais vozes da oposição, descaracterizados os partidos políticos, desmobilizadas as organizações de oposição da sociedade civil, restava aos parlamentares, ameaçados por inúmeras cassações, o consentimento.

Vejamos quais são as principais características da Lei 5.692.

a. Integração no plano vertical, com a junção dos antigos cursos primário e ginasial em um curso fundamental de 1o. grau obrigatório de 8 anos, eliminando o exame de admissão ao primeiro ano ginasial, ao término do curso primário.

b. Integração no plano horizontal da escola secundária, com a integração dos cursos de formação geral com os demais ramos

do ensino técnico (agrícola, industrial, comercial e normal), criando-se uma escola única de 2. grau.

c. Integração curricular, composta por uma parte de educação geral e outra de formação especial voltada à preparação para o trabalho. A formação geral é predominante no 1o. grau, enquanto a formação especial predomina no 2o, visando a habilitação profissional. A parte de formação geral é constituída por um núcleo comum obrigatório para todo o território nacional (fixado pelo Conselho Federal de Educação no Parecer 583/71 e na Resolução no. 8/71) e por uma parte diversificada, a ser estabelecida pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

O Conselho Federal de Educação fixou ainda um mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional do curso de 2o. grau, através do Parecer 45/72 e da Resolução no. 2/72.

Uma outra face da integração curricular se dá pelo tratamento metodológico fixado pela lei, ao propor que as matérias sejam tratadas como atividades, área de estudos ou disciplinas, prevalecendo a primeira modalidade para as séries iniciais do 1o. grau e a última, no ensino de 2o. grau.

d. O princípio da continuidade foi garantido pela parte do ensino geral, que é o mesmo em todos os níveis e em todas as regiões, fixado pelo núcleo comum estabelecido pelo CFE. Ele tem uma base ampla nas primeiras séries do primeiro grau, cedendo lugar gradativamente à parte da formação especial que

passa a ser predominante no 2o. grau.

O princípio da terminalidade está assentado no fato de se propor para cada nível de ensino uma terminalidade voltada ao mercado de trabalho: no 1o. grau, uma iniciação ao trabalho, no 2o. grau, uma habilitação profissional, ambas sem prejuízo na continuidade dos estudos.

Esta terminalidade voltada ao mercado de trabalho poderia ser antecipada nos casos onde a realidade local não permitisse assegurar os 8 anos da escolaridade básica.

e. Flexibilidade, princípio que se expressou de diversas formas na organização do sistema: através da parte diversificada do currículo, que deveria ter uma adaptação regional; pela diversidade de metodologias apropriadas a cada nível de ensino; no aproveitamento dos estudos realizados entre os sistemas regular e supletivo; na possibilidade de adaptação do binômio continuidade-terminalidade de acordo com a idade, interesse e aptidão do aluno ou capacidade de implantação pelo sistema; na possibilidade de matrícula por disciplina no 2o. grau. (Saviani, 1987)

f. Gradualidade na implantação, prevista para se dar de acordo com as "peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino".

g. Destaque do Ensino Supletivo na legislação, em um capítulo próprio voltado à educação de adultos, fato este ocorrido

pela primeira vez na legislação nacional brasileira. Define suas funções, forma geral de organização e integração com o ensino regular.

Além destas características gerais, a legislação definiu alguns meios para sua execução.

Um deles foi a reorganização do setor educacional pela concentração e integração dos recursos disponíveis. Visando organizar o sistema dentro da lógica empresarial de ampliar a oferta com o mínimo de recursos, sugeriu: "(a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; (b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudos comuns a vários estabelecimentos".

Outro ponto foi a previsão de recursos financeiros, assunto analisado em outra parte deste trabalho.

O terceiro aspecto tratado pela legislação referia-se ao magistério. Delimitou-se as formações mínimas necessárias ao exercício da magistério nos diferentes níveis e as formas de preparação; gradualidade nas exigências destas condições com tratamento especial aos não titulados; cuidou da

profissionalização do professor e da sua valorização por sua qualificação; previu formação especial aos professores do Ensino Supletivo.

A reforma do ensino de 1o. e 2o. graus procurou manter as intenções formais de democratização das oportunidades educacionais, ao estabelecer em lei a ampliação da obrigatoriedade de 4 para 8 anos, eliminando o exame de admissão; ao mesmo tempo, acabou com os diversos ramos do ensino médio, eliminando a dualidade entre a formação geral e a formação profissional.

Tais intenções de caráter liberalizante tiveram, no entanto, como contraface não explicitada do discurso democrático, a função de contenção das camadas médias que buscavam o ensino superior. Ao oferecer uma habilitação compulsória em nível de 2o. grau, a reforma propunha que os estudantes do ensino médio se profissionalizassem, permitindo uma terminalidade em ocupações técnicas, diminuindo a pressão sobre as vagas nas universidades.

A implantação desta profissionalização ao nível de 2o. grau, porém, não ocorreu. Premido pelas difíceis condições materiais e de recursos humanos para ofertar as 130 opções de qualificações técnicas sugeridas pelo parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, o ensino público acabou por não realizar a profissionalização e, o que é pior, nem uma boa

formação geral.

Com as dificuldades de composição curricular, limitada pela impossibilidade de encontrar professores qualificados para o desempenho nas disciplinas do ensino especial, ao mesmo tempo em que poucas escolas mantinham efetivamente instalações adequadas para o ensino profissionalizante, o currículo acabou por se transformar em um arremedo de conteúdos, apenas formalmente atendendo as normas regimentais.

Ao mesmo tempo, as expectativas dos diversos setores que compunham a clientela do ensino de 2o. grau acabaram por moldá-lo de acordo com seus interesses. Assim é que os que buscavam o ensino superior, pertencentes a famílias das classes médias-altas e altas, frequentadores do ensino privado, acabaram por organizar currículos onde falsamente o ensino profissionalizante ocorria. O que se fazia de fato era dissimular as disciplinas da formação especial em disciplinas de reforço da formação geral.

Assim, enquanto o ensino público lutava para implantar uma legislação que apenas lhe serviu para rebaixar sua qualidade, as tradicionais escolas privadas, junto com as novas empresas que se instalaram no mercado, continuaram por oferecer às elites o ensino necessário ao seu ingresso nas universidades.

O próprio caminho que a legislação veio a tomar mostrou a

falácia da profissionalização compulsória quando, já no Parecer 76, de 1975, reduziu a expectativa no número de habilitações, entendendo-as como o “preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade em ocupação que em alguns casos, só se definirá após o ingresso no emprego”. Tal Parecer acabou por dar maior ênfase na formação geral do que na profissional, diminuindo o peso sobre a terminalidade e ampliando-o para a continuidade. Finalmente, em 1982, com a aprovação da Lei no. 7.044, a profissionalização antes compulsória tornou-se facultativa.

Os alunos do ensino público de 2o. grau, ao longo da década de 70, acabaram sendo prejudicados em sua formação geral. O exame vestibular classificatório se encarregou de selecionar os mais bem preparados, aqueles que podiam pagar por sua formação, servindo, desta forma, como instrumento de seleção dos que tinham poder econômico.

Tornando mais grave este quadro, os dados de 1980 apresentavam o sistema educacional de 1o. grau caracterizado por intensa exclusão da e na escola. Segundo o Censo, 32,9% das crianças de 7 a 14 anos, na faixa de escolarização obrigatória, encontravam-se fora da escola, somando 7,6 milhões de excluídos, um crescimento absoluto de mais de 1 milhão de pessoas em relação aos 6,5 milhões de 1970. Dentre as crianças e jovens de 7 a 14 anos que freqüentavam a escola regular, 6,4 milhões (27,6%) encontravam-se fortemente

defasados na relação série-idade e 16,2% encontravam-se levemente defasados. Apenas 23% das crianças nesta faixa etária em 1980 estavam na idade-série ideal.

Tabela I : Não freqüência à escola entre as pessoas de 5 a 14 anos no Brasil à época do Censo de 1980, segundo a idade.

Idade	Pessoas de 5 a 14 anos		
	Não frequentavam a escola em 1980		
Brasil	Total	No. abs.	%
	5 a 14 anos	29.037.063	12.215.561
5 a 6 anos	6.055.258	4.661.820	77,0
7 a 14 anos	22.981.805	7.661.820	32,9
5 anos	3.086.516	2.528.254	81,9
6 anos	2.968.742	2.133.566	71,9
7 anos	2.990.544	1.417.380	47,4
8 anos	2.904.049	1.001.593	34,5
9 anos	2.823.890	801.294	28,4
10 anos	2.976.401	813.571	27,3
11 anos	2.811.079	726.720	25,9
12 anos	2.879.786	827.568	28,7
13 anos	2.760.579	883.039	32,0
14 anos	2.835.477	1.082.576	38,2

Fonte: IBGE. Censo Demográfico - 1980

Tabela II: Freqüência à escola e relação idade/série entre as crianças de 7 a 14 anos no Brasil à época do censo demográfico de 1980.

Freqüência a escola e Relação idade/série	Brasil	%
Total	22.981.805	100,0
Freqüentam escola	15.428.064	67,1
Crianças certamente não defasadas (1)	5.343.274	23,3
Crianças levemente defasadas (2)	3.718.341	16,2
Crianças fortemente defasadas	6.366.449	27,6
Não freqüentam escola	7.553.741	32,9

Fonte: IBGE, Censo Demográfico - 1980.

Notas: (1) Certamente não defasadas: crianças de 7 a 14 anos, respectivamente na 1a. a 8a. série.
(2) Levemente defasadas: crianças com 8 a 15 anos, respectivamente na 1a. a 8a. série.
(3) Fortemente defasadas: crianças com 9 anos, na 1a série; com 10 anos, na 1a. e 2a. série; com 11 anos, na 1a. a 3a. série... com 14 anos, na 1a. a 6a. série. Em trabalho anterior (Ferrari, 1985) essa categoria foi denominada "crianças certamente defasadas".

Apesar da ampliação formal de 4 para 8 anos no ensino de 1o. grau, os governos militares, ao término de uma década de implantação da reforma deste ensino, apresentavam resultados bastante precários. A antiga faixa de atendimento do ensino primário, de 7 a 10 anos, teve sua taxa de atendimento de escolaridade reduzida de 66,3% para 65,5% de 1970 para 1980. Note-se que esta diminuição no atendimento na antiga faixa de obrigatoriedade ocorreu tanto para a zona rural (48,5% para 42,2%), quanto para a zona urbana (48,5% para 42,2%). (dados citados por Cunha et alli, 1985)

É verdade, no entanto, que o número médio de anos de escolaridade da população aumentou entre 1970 e 1980, passando dos irrisórios 1,5 anos para 2,4 anos, índice não menos pior. Este acréscimo foi decorrência principalmente de um aumento de atendimento nas zonas urbanas, que passou de 3,0 anos para 3,7 anos em média, prioritariamente nos níveis do ensino secundário e superior. Neste sentido, as demandas populares por educação foram pouco atendidas. (idem, ibidem)

F - Financiamento

Todo este movimento de reformar o sistema educacional foi acompanhado por uma reformulação no campo das despesas governamentais com educação.

Esta reformulação procurou não só reordenar as diversas formas de financiamento do sistema escolar, criando mecanismos de controle e investimento no campo educacional, como também se preocupou com a ampliação dos recursos, através de novas fontes de financiamento.

As despesas governamentais eram financiadas com recursos orçamentários e extra-orçamentários, como por exemplo, os fundos provenientes da Loteria Esportiva. Qualquer uma destas fontes podia estar vinculada ou não, isto é, ter a aplicação obrigatória em algum nível de ensino ou item orçamentário.

A maior parte da receita tributária era federal, que repassava parte para os Estados e Municípios. Isto acabou por ocasionar uma dependência destas esferas na transferência da arrecadação.

Esta concentração de recursos foi ampliada significativamente nos primeiros anos do governo militar aumentando o grau de dependência e, portanto, de poder do governo central, já bastante fortalecido pelas medidas de ordem política. O total dos recursos arrecadados em 1964, que correspondia, nas

esferas federal, estadual e municipal, a 50%, 44% e 6%, respectivamente, modificou-se 5 anos depois. Em 1969, a União havia aumentado sua fatia para 60%, os Estados tinham sua parcela reduzida para 35%, e aos Municípios restavam apenas 5%. (citado por Velloso, 1985: 31)

Além do mais, os Estados e os Municípios mantinham sua autonomia limitada pela legislação federal em matéria de alteração do sistema tributário, o que tornava bastante pequena a margem de manobra destas instâncias no cumprimento de suas responsabilidades em relação aos ensinos de 1o. grau, 2o. grau e supletivo.

O primeiro movimento feito pelo governo depois de 1964 no sentido de reorganizar as fontes de financiamento foi a criação do Salário-Educação, ao promulgar a Lei 4.440, de 27 de outubro deste ano.

Através desse dispositivo, criou-se uma fonte de recursos para a antiga educação de nível primário, proveniente da contribuição das empresas que passaram a recolher aos Institutos de Previdência Social correspondentes uma cota para cada empregado de seus quadros. Esta cota de contribuição não estava vinculada à remuneração do trabalho, era baseada no custo do ensino primário e no salário mínimo.

Recolhido o montante da contribuição de cada empresa, os

Institutos de Previdência, por sua vez, depositavam-no no Banco do Brasil, em duas cotas, da seguinte forma: 50% do montante vinculados ao Fundo Estadual do Ensino Primário e os outros 50% vinculados aos Fundo Nacional do Ensino Primário.

Em 1965, pelo Decreto-Lei 55.551, de 12 de janeiro, o Governo estendeu a obrigação de contribuição para o salário- educação a todos os empregadores, públicos e privados, aumentando, com isso, essa fonte de recursos. Em 1966 e 1969, deu nova regulamentação à lei que criou o salário-educação, sem no entanto modificá-la substancialmente. Esta regulamentação se estendeu não só quanto à forma de captação desse recurso, mas, também, quanto à forma de sua aplicação pelos Estados e pelos Municípios. Com isso, o Governo Federal não apenas passou a exercer a função de órgão central coordenador da captação de recursos, mas, também, a função de órgão controlador e fiscalizador da sua aplicação. (citado por Romanelli, 1978: 216)

A alíquota do salário-educação, incidente sobre a folha de pagamento das empresas que participavam da Previdência Social, era inicialmente de 1,4%. Vários Estados criaram uma contribuição adicional, atraídos pela facilidade e pelo vulto dos recursos assim obtidos. Posteriormente a União proibiu essa faculdade dos Estados e aumentou a alíquota de 1,4 para 2,5%. Ao mesmo tempo, aumentou a quota estadual de meio para dois terços da arrecadação do salário-educação, a serem

aplicados em programas de ensino de 1o. grau, regular e supletivo, devendo o restante ser utilizado pelo MEC. (citado por Mello e Souza, 1979: 21)

Com a finalidade de captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa nos três níveis de ensino, em 1968 foi criado o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Acabou por encampar o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Médio, de 1954, e o Fundo Nacional do Ensino Superior instituído com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

O fundo era constituído de recursos de fontes orçamentárias (principalmente o salário-educação), e outras fontes extra-orçamentárias, como as loterias.

O FNDE veio a se tornar um importante instrumento de política de financiamento da educação. Segundo a sua regulamentação, concedia financiamento, preferencialmente, àqueles "programas e projetos que melhor correspondessem à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional", adotando como exigência básica "a compatibilização desses programas e projetos com as diretrizes educacionais do governo".

Na opinião de Romanelli (1978): "Percebe-se, com isso, uma

mudança substancial na política de aplicação de recursos pela adoção dos princípios nacionais do planejamento educacional, com vistas à maior produtividade, eficiência e controle da direção da expansão do ensino. Neste sentido, a ação governamental passou a ser taxativa, quanto à orientação da demanda: controlando a expansão das áreas saturadas e incentivando a expansão das áreas deficitárias, a política educacional comportava-se como uma busca de adequação entre a produção do sistema educacional e as necessidades do desenvolvimento." (Romanelli, 1978: 225))

Uma outra prática de política de financiamento da educação foi a utilização da vinculação de verbas.

Apesar da Constituição de 1967 proibir todas as vinculações de fontes de recursos para fins educacionais, em todas as instâncias, a Emenda Constitucional no. 1 de 1969 restabeleceu a obrigação de os Municípios gastarem 20% de sua receita tributária em educação, mantida pela Lei no. 5.692, de 1971. No entanto, para o caso do governo federal, apenas em 1984 foi restabelecida a vinculação de um percentual mínimo pela União, através da Emenda Calmon, que fixou-a em 13% da receita de impostos para aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Com o advento do Fundo de Participação dos Estados e Municípios - FPPEM - em 1967, a vinculação passou a existir

também para as transferências efetuadas por seu intermédio pelo governo federal aos Estados e Municípios. Esta vinculação favorecendo a educação, foi fixada em 20% do montante das transferências recebidas pelos Estados e Municípios. A Lei 5.692 reafirmou que os Municípios deviam gastar pelo menos 20% das transferências recebidas do Fundo de Participação no ensino de 1o. grau. O Fundo era constituído por uma porcentagem das arrecadações do Imposto de Renda e do Imposto sobre Produtos Industrializados. (Mello e Souza, 1979: 20)

Duas outras medidas foram estabelecidas durante a década de 70, visando canalizar os recursos para a ação de política de financiamento através do mecanismo de crédito.

Em 1975 criou-se o FAS - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, que emprestava a taxa de juros diferenciada recursos provenientes da Caixa Econômica Federal, Loteria Esportiva e outras fontes menores. Parte destes fundos era voltado aos setores públicos e privados da área educacional, no ensino de 1o. grau, em especial no que se refere às despesas de capital.

Finalmente, em 1976, foi estabelecido o Crédito Educativo, que canalizava recursos oriundos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e outros bancos, voltado exclusivamente ao financiamento dos custos privados (mensalidades dos alunos)

do ensino superior.

Na tentativa de uma análise destas medidas, podemos apontar o seguinte:

a. Os dados governamentais revelam que a participação das despesas educacionais no PIB praticamente dobrou no período de 1960 a 1972, atingindo a porcentagem de 3%. Em termos absolutos, as despesas dos Estados foi a de maior crescimento; em termos relativos, esta posição coube aos Municípios. Essa distribuição relativa em favor dos Estados e Municípios pode ser vista pelo declínio da participação percentual dos gastos da União neste período, de 33,4% para 22,4%. Em contrapartida, os Estados aumentaram sua participação percentual de 59,5% para 66,6% e os Municípios de, 7,1% para 11,0%. (segundo Mello e Souza, 1979)

O aumento das despesas nos níveis municipal e estadual se deu primordialmente pelas transferências federais que centralizavam a maior parte dos recursos, conforme vimos. Isto propiciou um controle da política de despesas no campo educacional por parte do governo federal, apesar do maior grau de descentralização na aplicação dos recursos. A disponibilidade destes recursos foi em boa parte assegurada pela criação de fontes de receita vinculadas à educação, orçamentárias e extra-orçamentárias. "Estas últimas, que praticamente não existiam antes de 1970, representavam, em

1974, 4,6% dos recursos governamentais aplicados em educação e 17,6% dos recursos do Governo Federal". (idem, pág. 49)

No entanto este crescimento verificado era ainda bastante pequeno face ao volume de recursos necessários para o estabelecimento de uma efetiva distribuição de oportunidades educacionais. Em 1972, entre 24 países latino-americanos, o Brasil era o país que menos recursos públicos orçamentários dedicava à educação. (citado por Frigotto, s\d: 8). Além do mais, este crescimento inicial praticamente permaneceu o mesmo no período estudado, mantendo-se em torno de 3% do PIB, bastante distante da média aplicada pelos países do primeiro mundo, que se manteve em 6% do PIB.

(dados da UNESCO/OREALC, 1990:24)

Este quadro se agravou durante os primeiros anos da década de 80, quando o Brasil, assim como a maioria dos países da América Latina, entrou em um período de profunda crise econômica, dedicando um volume de recursos para as despesas com a educação proporcionalmente menor. Os gastos públicos destinados à educação no continente diminuíram de 31.399 milhões de dólares em 1980 para 26.670 milhões em 1985, ou seja, 15,1%. O ritmo de crescimento do PIB brasileiro tornou-se negativo, caindo, de uma base de 100 em 1980, para 94,3 em 1981, 92,9 em 1982, 88,3 em 1983, só voltando a atingir o mesmo nível em 1986, com 101,6. (idem, pág. 25)

b. Apesar do discurso liberal de ampliação de oportunidades educacionais que veio acompanhando o discurso tecnocrático e de planejamento do sistema educacional, aumentaram-se e aprofundaram-se as distorções deste sistema. Ao discurso liberal não correspondeu a efetiva dotação de recursos, como vimos, e o que foi aplicado tampouco favoreceu aos que mais necessitavam deles.

De acordo com Fletcher, entre 1964 e 1970, a matrícula no curso primário aumentou apenas 31%, no secundário cresceu 116% e na Universidade em 206%. Isto ocorreu a despeito do custo aluno ser muito mais alto nos níveis mais elevados (1 aluno por curso secundário equivalia a 5 no primário e 1 na universidade a 42 no primário). (citado por Barreto, 1990: 306)

Este crescimento deva ser analisado de duas formas: primeiro, é necessário verificar se esta expansão foi produto do ensino público ou do ensino privado; em segundo lugar, averiguar de que maneira e com que qualidade ocorreu o crescimento do ensino público.

Ao analisarmos o ensino superior, no período estudado por Fletcher, utilizando os dados trabalhados por Mello e Souza, podemos perceber que, de fato, na órbita federal, foi "inconteste que o ensino superior foi beneficiado às custas dos ensinos de 1o. e 2o. graus. No início da década de 60, ao

ensino superior cabia quase 50% da verba do MEC enquanto os demais níveis recebiam pouco mais de 40%; dez anos mais tarde, os percentuais modificaram-se para, respectivamente, 60 e 25%" (Mello e Souza, 1979, pág 63). No entanto, ao considerarmos os dados das despesas públicas globais, citados pelo mesmo autor, podemos perceber que a parcela destinada ao ensino superior permaneceu e torno dos 20% para o período. (idem pág. 65)

Como não houve um crescimento considerável das despesas governamentais em outros níveis de ensino, podemos concluir que o crescimento apontado por Fletcher se deu pela expansão do ensino privado.

De fato, os governos militares reforçaram a tendência pela privatização dos serviços educacionais. Tendo por base o discurso liberal da liberdade do ensino, liberdade esta entendida como de oferta e não de acesso aos serviços educacionais, o Estado autoritário reforçou durante a década de 60 mecanismos de transferência de recursos públicos para o ensino privado. Mais do que isto, favoreceu a concentração destes recursos em favor das grandes empresas, em detrimento das pequenas.

Na verdade, os privatistas já vinham se fortalecendo pela lei de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1961, através dos artigos 93, 94 e 95, que possibilitou o apoio às

escolas privadas através da concessão de bolsas de estudo e financiamento na construção e/ou reformas dos prédios escolares.

Tal apoio foi ampliado pela Lei 5.692 de 1971, que, além de dar continuidade nas bolsas e no apoio financeiro para as despesas com construções e equipamento, possibilitou também a assistência técnica estatal.

Tais orientações de lei se traduziram por instrumentos de repasse direto, como, por exemplo, as bolsas relativas ao salário-educação, ou por mecanismo de crédito a juros subsidiados, como os recursos canalizados pelo FAS - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, além das isenções de impostos e outras formas de canalizar recursos públicos para interesses privados.

Isto fez com que se criasse uma série de distorções, diminuindo a qualidade média do ensino oferecido no país e fortalecendo os grupos privado política e economicamente, fazendo dos empresários do ensino, segundo Velloso, "um poderoso lobby, bem organizado na defesa de seus interesses. Influem na opinião pública através de veículos de comunicação de massa, detêm a hegemonia em vários órgãos de governo da área educacional, dos quais os exemplos mais conhecidos são o Conselho Federal de Educação e muitos Conselhos Estaduais de Educação, além de formar pontos de vista doutrinários em

várias comissões ad hoc, criadas pelo Estado". (Velloso, 1986: 45)

Apesar dos recursos repassados para o ensino privado por parte do Estado, o maior incentivo ao seu desenvolvimento foi a queda na qualidade da oferta do ensino público.

Sabemos que a demanda social por educação vinha se ampliando não só pela alta taxa de crescimento populacional, aliada a um permanente processo de urbanização, mas também pelos efeitos das mudanças no modo de produção que associava cada vez mais crescimento de renda pessoal à escolarização.

Para atender este crescimento de demanda, ocorreu a expansão das matrículas que, no entanto, não foi acompanhado pelo volume de recursos necessários de uma maneira global. Isto acabou por provocar uma série de mecanismos para ampliar a oferta de vagas com custos menores, o que acabou provocando uma queda na qualidade do ensino.

Esta deterioração na qualidade ocorreu pela diminuição nos custos, provocada principalmente pela diminuição dos salários dos professores, uma vez que representam cerca de 80% dos gastos educacionais, e por mecanismos como ampliação do número de alunos por classe, aprovação compulsória, aumento no número de turnos, etc.

O resultado deste tipo de política foi o incremento imediato no número dos atendidos, mas, pela baixa qualidade do ensino oferecido, este incremento foi anulado pelo número de evadidos e repetentes.

Vejamos o que diz Mello e Souza que estudou o período até de 1974: “Deve ter havido esperanças que o aumento das matrículas provocasse menos desigualdade de acesso às oportunidades educacionais. Ledo engano, pois, na realidade, houve a criação de pelo menos dois canais que diferenciam essas oportunidades. O primeiro, onde a baixa qualidade do ensino público primário, a par das características de sua clientela, diminui a probabilidade de acesso aos ensinos de 2o. grau e universitários. O segundo canal consiste no fato de que o ensino de 1o. e 2o. graus em escolas predominantemente particulares tem favorecido o acesso aos cursos universitários de maior prestígio, geralmente aqueles que reúnem uma boa qualidade e elevados subsídios.” (Mello e Souza, 1979: 150)

Tal quadro, provavelmente, se agravou na primeira metade da década de 80 em função da crise econômica. De fato, as análises realizadas pela UNESCO sobre os efeitos da crise no campo educacional, para este período na América Latina, mostraram que a diminuição dos recursos afetou três aspectos: o nível de renda real dos professores, o desenvolvimento das pesquisas em ciência e tecnologia e, finalmente, a diminuição

nos investimentos em infra-estrutura, equipamentos e manutenção para o setor educacional. Todos eles com profunda implicação na qualidade. (UNESCO/OREALC, 1990:39-41)

G - O Sentido Político das Reformas Educacionais

Os governos militares que constituíram o Estado autoritário no período 1964-86, realizaram reformas educacionais no ensino de 1o. e 2o. graus e no ensino superior. Também modificaram alterações na estrutura de financiamento destes ensinos.

Uma tentativa de interpretar estas reformas à luz das intenções do Estado autoritário poderia nos levar à algumas indicações.

Em primeiro lugar, podemos reconhecer que a educação escolar, enquanto uma política social dos governos militares, continuou servindo como mediação entre o Estado, agora com características autoritárias, e a sociedade brasileira.

A forma como esta mediação se deu, apresentou características que confirmam o papel do Estado nas sociedades capitalistas: por um lado, procurou atender as necessidades do capital, ao organizar um sistema educacional voltado para a reprodução das relações de produção; por outro, atendeu demandas de parcela da sociedade, propiciando avanços em certos aspectos

do processo de democratização de oportunidades educacionais.

De fato, apesar das realçadas características de um Estado a serviço das frações superiores da nossa sociedade, as reformas produzidas pelos governos militares acabaram por atender interesses dos setores médios e também da base da estrutura social, contribuindo, em certos aspectos, com o processo de conquista de direitos de cidadania que vinha se desenvolvendo, principalmente a partir de 1930.

Foi assim com a reforma universitária, ao tomar bandeiras propostas pelo meio acadêmico e pelo movimento estudantil, como o término da cátedra, a departamentalização, a unidade do ensino e da pesquisa, entre outras. Foi assim com a reforma do 1o. e do 2o. graus, ao ampliar de 4 para 8 anos o ensino fundamental e romper com a dualidade do ensino de formação geral e o ensino de formação especial. Foi assim também ao propor o Ensino Supletivo e o MOBREAL para os jovens e adultos das camadas populares, conforme veremos no próximo capítulo.

O discurso doutrinário das reformas educacionais manteve parte das características liberais das legislações anteriores, porém, com menor intensidade e acoplado ao agora discurso tecnicista, que ganhou prioridade.

Conforme Saviani: "A inspiração liberalista que caracterizava

a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5.540 e 5.692. Enquanto o liberalismo põe ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4.024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5.540 e 5.692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo.” (Saviani, 1976: 198)

Embora muitos dos liberais houvessem sido afastados da esfera política, ao lado de uma “ideologia do planejamento”, que procurava introduzir, de maneira explícita e programada, mecanismos de intervenção que pudessem fornecer ao sistema maior previsão e rentabilidade, o discurso dos documentos da Reforma Educacional encontrava-se circunscrito por uma ideologia liberal que o dignificava e o torna praticamente inquestionável. (conforme Fazenda, 1988: 82)

Foi através dos Grupos de Trabalhos, que praticamente elaboraram as reformas, que esta combinação entre o discurso liberal e o tecnicista foi introduzido, provocado em parte pela influência do IPES e de pessoas que permaneciam no Estado sob as orientações doutrinárias do momento anterior ao golpe. É importante anotar, ainda neste sentido, as

influências exercidas pelos organismos interamericanos, como a Aliança para o Progresso (posteriormente concretizadas pelos acordos MEC-USAID), e pelos organismos internacionais, como a UNESCO, que vinham ganhando crescente influência nos países do Terceiro Mundo.

A orientação tecnicista, apresentando-se com roupagens de neutralidade política, buscou produzir, através da racionalidade dos custos e do planejamento, uma estrutura educacional voltada às necessidades da internacionalização da nossa economia. Ao buscar formar os "recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país", conforme as intenções legais, o Estado procurava adaptar o sistema educacional a serviço da tecnologia modernizadora do modelo de economia que vinha sendo implantada. Segundo Romanelli: "pela primeira vez, o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico." (Romanelli, 1978: 223)

No entanto, tais princípios só em parte se realizaram, ao reservar a formação dos recursos humanos de alto nível aos estratos mais elevados da sociedade, através dos mecanismos de seleção impostos pelo processo classificatório dos vestibulares e pela baixa qualidade na oferta do ensino dos níveis inferiores. Os objetivos de racionalidade de custos e planejamento, estabelecidos em uma sociedade autoritária, onde o controle do Estado pela maioria da sociedade civil foi

praticamente inexistente, serviram mais para ampliar a centralização e o poder das instituições centrais, do que para apoiar processos de democratização na sociedade.

De fato, os recursos acabaram sendo escassos e mal distribuídos para traduzir em fatos aquilo que foi avanço democrático na legislação. Mais do que isto, em nome do planejamento e da racionalidade, as burocracias educacionais se ampliaram, os salários dos professores se reduziram, e a ampliação dos serviços públicos foi feita com padrões de qualidade cada vez menores.

Concluimos com Saviani: "No caso do Brasil, a esperança de que as reformas operariam mudanças profundas resultou falaz. Como poderia ser de outra maneira se não houvessem mudanças sociais profundas? Em contrapartida, elas se revelaram eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a cabo pela Revolução de 1964. A tendência tecnicista à luz da qual se buscou efetuar o ajustamento acima mencionado teve que proclamar as virtudes da eficiência e produtividade mas, aos mesmo tempo, não pôde se furtar às proclamações ainda que amplas do "humanismo tradicional" de orientação liberal. Essa contradição exprime a contradição objetiva vivida no seio da organização escolar." (Saviani, 1976: 193)

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS GOVERNOS MILITARES

A - Breve Histórico da Política de Educação de Adultos no Brasil

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além do evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial inicialmente aos indígenas e posteriormente aos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império vamos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.

No campo formal, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", portanto, também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas esta inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente em nossas outras Constituições. É verdade, porém, que esta semente que nasceu com a norma constitucional

de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal, apenas avançando lentamente em seus aspectos quantitativos e qualitativos ao longo de nossa história. É verdade, também, que sempre foi interpretada como educação para as crianças.

Esta distância entre o proclamado e o realizado, no período do Império, era agravada por dois motivos: em primeiro lugar, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, as elites econômicas, portanto apenas ela tinha como direito à educação primária; em segundo, porque o ato adicional de 1834, delegando a responsabilidade por esta educação básica às Províncias e reservando ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegou à esfera com menores possibilidades de recursos o papel de educar a maioria mais carente. Isto fez com que chegássemos ao ano de 1890 com 82% da população acima de 5 anos analfabeta. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de adolescentes e adultos como na educação infantil. Neste último caso, chegaríamos em 1890 atendendo apenas 250 mil, em uma população global de 14 milhões.

Assim, as preocupações liberais expressas na legislação deste período acabaram por não se consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente. Nas palavras de Celso Beisiegel:

“(...) no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império (...) é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção “colonial” (...) que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem.”
(Beisiegel, 1974: 43)

Com o advento do período republicano, e através da Constituição de 1891, a concepção de federalismo acabou por confirmar a ação sobre o ensino básico como ação descentralizada sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. À União reservou-se o papel de “animador” destas atividades, a não ser no caso do Ensino Secundário e Superior, onde se configurou uma presença maior.

Mais uma vez garantiu-se a educação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas deste serviço, quando novamente o ensino elementar foi delegado à fragilidade financeira dos Estados e aos seus interesses regionais.

A nova Constituição republicana de 1891, estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento onde a maioria da população adulta era iletrada.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República veio se caracterizar pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia uma dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz.

Chegaríamos ao censo de 1920, 30 anos após o estabelecimento da República no país, com 72% da população acima de 5 anos analfabeta.

Até este período, a preocupação com a educação de adultos praticamente não se distinguiu como pensamento próprio, incorporado que estava a uma preocupação geral com a educação. Isto ocorreu, apenas na década de 40.

No entanto, podemos verificar, já a partir da década de 20, tanto no movimento de parte da população e de educadores por ampliação do número de escolas e na luta por sua qualidade

como na ação de exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta destes serviços, o nascer das condições favoráveis ao estabelecimento de uma política para a educação de adultos.

Além disso, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, tanto em relação à América Latina, quanto em relação ao resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação social.

As nossas elites, que já haviam se adiantado no estabelecimento constitucional do direito à educação para todos, mesmo sem estabelecer as devidas condições de realização, viam agora esta educação como dever que cada brasileiro deveria assumir com a sociedade. Vejamos novamente o que diz Beisiegel: "ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania". (Beisiegel, 1974: 63)

A.1. A conquista de um espaço próprio

A Revolução de 1930, como vimos no capítulo anterior, foi marco no processo de reformulação do papel do Estado no

Brasil. Ao contrário do federalismo que prevaleceu até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada.

Isto se concretizou de maneira inequívoca na Constituição de 1934. Aí, já se configurava uma nova concepção do papel do Estado, "superando a idéia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro." (Reali, 1984: 651)

No caso dos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação.

Como falamos anteriormente, foi somente na década de 40 que a educação de adultos veio se firmar como um problema de

política nacional, mas suas raízes já começaram a se configurar por dentro deste movimento até aqui descrito. O Plano Nacional de Educação, sob responsabilidade da União e previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, e, pela primeira vez recebendo um tratamento particular, este ensino deveria ser extensivo aos adultos.

Posteriormente, com a criação em 1938 do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Tal fundo, através dos seus recursos, deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária, que incluísse Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Ampliando as dimensões deste movimento em prol de uma educação supletiva, no plano internacional, a UNESCO, criada em novembro de 1945, reforçava esta perspectiva, denunciando ao mundo as profundas desigualdades entre os países logo após a 2a. Guerra Mundial e alertado sobre o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento destas nações "atrasadas".

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades desenvolveram-se a partir da criação deste órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

Este amplo movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 50, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos Estados e Municípios, posteriormente absorvida pelas administrações locais.

Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

Podemos perceber que o Estado brasileiro, em especial depois

de 1930, veio aumentando suas atribuições em relação à educação de adolescentes e adultos. Após todo o período colonial, do Império e da Primeira República, onde a atuação do setor público era fragmentária, localizada e ineficaz, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Tal ação no campo da educação por parte do Estado pode ser entendida dentro de um quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania a todos os brasileiros, como resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam. Agora, tais direitos sociais, presentes anteriormente ao nível das propostas liberais, ganhavam corpo como estratégia de incorporação destas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

Assim, a extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado veio servindo como função de acomodação de tensões que cresciam nos meios urbanos nacionais entre as classes sociais. Além do mais, esta educação veio servindo também como condição ao bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção pessoal, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como uma nação desenvolvida, parte integrante dos projetos de

desenvolvimento. Estas duas faces do sentido político da educação, que se diferenciaram a partir de 30, com o fortalecimento do Estado Nacional brasileiro, ganharam fortes matizes posteriormente, com o golpe de 1964.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 40 e 50 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de 5 anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Permaneciam, no entanto, índices elevados; mais do que isto, começava-se a se questionar entre os educadores a eficácia de tais campanhas, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos.

A.2. A conquista de um modo de pensar próprio

Os primeiros anos da década de 60, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, foram um momento bastante especial no campo da educação de adultos.

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir o seu espaço próprio bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante,

que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária reforçando o preconceito contra o analfabeto. (citado por Paiva, 1983:209)

Na verdade, este Congresso veio refletir de maneira intensa uma nova forma do pensar pedagógico. Já no Seminário Regional preparatório ao Congresso, realizado em Recife, e com a presença do prof. Paulo Freire, discutia-se, “a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processo educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais”. (idem, pág. 210)

Estes temas acabaram por prevalecer posteriormente no II

Congresso, que marcou, sem dúvida alguma, um momento novo no pensar dos educadores, deixando para trás velhas idéias e preconceitos. Conforme Vanilda Paiva: “marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação”. (Paiva, 1974: 210)

Este quadro de renovação pedagógica deve ser considerado nas condições gerais de turbulência que o processo político vinha passando naquele momento histórico, onde os diversos grupos buscavam em suas ações junto às camadas populares, formas de sustentação política. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas, também, e principalmente, por suas características de prática política.

Vimos que o Brasil vinha crescentemente internacionalizando a sua economia. O processo de substituições das importações realizado no período de Getúlio manteve um fluxo de capitais internacionais concentrado no fortalecimento da indústria de base. Já o modelo desenvolvimentista de Kubitschek, abria o

mercado nacional de produtos duráveis para as empresas transnacionais. A proposta de um desenvolvimento acelerado deste governo ("cinquenta anos em 5"), acabou ocorrendo de maneira paralela à crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional.

As contradições deste modelo se agravaram no período Janio-Jango. A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida por nossa economia, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos. Tais desequilíbrios de ordem econômica vinha se desenvolvendo em um período de intensa mobilização política dos setores médios da nossa sociedade e de parte das camadas populares. A questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social.

O padrão de consumo que havia sido forjado pelo desenvolvimentismo não era possível de ser realizado pela crescente insegurança no emprego e perda do poder aquisitivo dos salários. As manifestações populares passaram a ser crescentes e o clima de insatisfação crescente. Foi dentro desta conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se apoio político junto aos grupos populares.

Assim, as diversas propostas ideológicas, como, por exemplo,

a do nacional desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão, a do Partido Comunista, e outras, formuladas pelos diversos grupos de caráter reformista, conservador ou revolucionário, acabaram por ser pano de fundo desta nova forma de pensar a educação de adultos.

Elevada agora à condição de educação política, por sua reflexão sobre o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos internos do processo ensino-aprendizagem. Sem dúvida alguma, no bojo desta ação de legitimação de propostas políticas junto aos grupos populares, criou-se a necessidade permanente da explicitação dos interesses destas classes bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização. A educação, mais uma vez, mostrava sua face contraditória.

É dentro desta perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período até 1964.

Foram eles, entre outros: o "Movimento de Educação de Base", da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o "Movimento de Cultura Popular do Recife", a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife;

e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a presença do prof. Paulo Freire.

Grande parte destes programas estavam funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos; por outro lado, representavam a disputa política por legitimação de ideais via prática educacional, através dos diversos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias.

A.3. O período pós 64

Com o golpe militar em 1964, produzindo uma ruptura no campo da política, estes chamados movimentos de educação popular desenvolvidos na primeira metade da década foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados.

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, com seus dirigentes presos e os materiais apreendidos. A Secretaria de Educação Municipal de Natal foi ocupada, interrompendo a continuidade dos trabalhos da Campanha "De Pé no Chão", e foram presas as principais lideranças. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas, também, pela própria hierarquia católica, passando a ser,

praticamente, durante toda a década de 70, mais um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores que estiveram presentes nestas práticas a partir das Universidades foram cassados ou tolhidos no exercício de suas funções, conforme verificamos anteriormente.

Foi a resposta do Estado autoritário ao desempenho destes programas em ações de caráter político contrárias aos interesses impostos pelo golpe. A ruptura ocorrida com o movimento de 64 acabou com as práticas educacionais de explicitação dos interesses populares que ocorriam através de projetos, em grande parte promovidos pelos grupos que estavam nos setores públicos. O Estado exercia a sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização" das relações sociais.

Tais práticas iriam se fixar durante o período autoritário, no espaço da sociedade civil, em processos educativos de reconstituição e reafirmação dos interesses populares desconsiderados com o golpe militar, na sua maioria inicialmente clandestinos.

Enquanto as ações repressivas se davam, alguns programas de caráter conservador eram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascida no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar

os espaços deixados pelas experiências anteriores. Tal Cruzada, dirigida por evangélicos norte-americanos, além de desconsiderar as experiências anteriores, servia de maneira assistencialista aos interesses do Estado, tornando-se praticamente um programa semioficial.

Aos poucos, porém, a partir de 1968, uma série de críticas foram se acumulando: ao nível da concepção da proposta educativa, ao fato de estar em mãos dos estrangeiros, ao seu alto custo e à falta de probidade no emprego dos recursos. A Cruzada foi progressivamente se extinguindo nos vários Estados, entre os anos de 1970 e 1971.

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

Na verdade, este setor da educação - a escolarização básica de adolescentes e adultos - não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Por um lado,

seriam incompatíveis com a proposta de um grande país que os militares diziam construir, os baixos índices de escolaridade que se apresentavam à comunidade interna e internacional; por outro, havia necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, conforme vimos nesta breve história. Finalmente, havia que compatibilizar, como ocorreu com os outros setores do ensino, uma proposta de educação de adultos que, adequado ao novo discurso político, daria continuidade aos interesses hegemônicos do modelo sócio-econômico.

A resposta ocorreu com a fundação do MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5692, que reformulou as diretrizes de ensino para o 1o. e 2o. graus.

B - O MOBRAL

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL.

A sua criação foi fruto do trabalho realizado por um Grupo Interministerial, que funcionou entre 5 de outubro e 27 de novembro do mesmo ano de 1967 e que tinha como objetivos propor estudos no campo da educação e alfabetização de adultos e encontrar recursos para o seu funcionamento,

considerando que a Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, vinha recebendo críticas.

A presidência da Fundação caberia ao diretor do Departamento Nacional de Educação - DNE do Ministério da Educação e Cultura, e a sua finalidade prioritária era a alfabetização funcional e a educação continuada.

Até julho de 1969, o MOBREAL se dedicou à sua organização, contando com a colaboração dos técnicos do DNE, objetivando uma ação descentralizada através de convênios com entidades públicas e privadas, oferecendo alfabetização e programas articulados com a continuidade nos campos da saúde, trabalho, recreação, civismo, etc. Orientava-se para grupos sociais entre 15 a 30 anos, em municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento.

Em 1969, o MOBREAL começa a se modificar, lançando-se em uma campanha de massa, desvinculando-se do DNE e das suas propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos técnicos no período anterior a 64. Configurava-se um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. Conforme Vanilda Paiva, "(...)buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava

junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de `segurança interna'". (Paiva, 1982: 99)

Ao se desvincular do DNE, a presidência do MOBREAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen, colaborador do IPES. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se "vender" a idéia do MOBREAL junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBREAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isto, disporia o MOBREAL de recursos amplos e ágeis, pelo seu caráter extra-orçamentário.

Com este instrumento, o economista Simonsen e o então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandear o MOBREAL junto aos empresários, convencidos que estavam que o programa "livraria o país da `chaga do analfabetismo' mas que simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do `status quo' e permitiria às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada". (idem, pág. 100)

O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira destas características foi o paralelismo com que se implantou em relação aos demais programas de educação de adultos. Vimos como o MOBRAL, inicialmente proposto como organização vinculada ao Departamento Nacional de Educação (DNE), separou-se, criando corpo e política próprios, mais voltados a uma campanha de massa que pudesse atender aos objetivos políticos dos governos militares. Este paralelismo não ocorreu apenas como estrutura institucional. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias.

Uma segunda característica da implantação do MOBRAL foi a organização operacional descentralizada. A base desta organização eram as Comissões Municipais. Espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, estas comissões se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados "representantes" das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com o governo autoritário que havia se implantado: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero.

Uma terceira característica, que se contrapunha à mobilização

e à organização operacional descentralizadas, era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar das diferenças regionais.

Entre o MOBRAL Central e as Comissões Municipais, encontravam-se os Coordenadores Estaduais, que se encarregavam dos convênios municipais, responsabilizando-se pela assistência técnica e "orientação estratégica". Os Coordenadores Regionais foram instituídos em 1972, para "harmonizar os programas estaduais na mesma região, com vistas à orientação do MOBRAL Central".

A função destes coordenadores e supervisores era a de garantir que as orientações gerais do Movimento se implantassem. Para tanto, procurou-se firmar uma homogeneidade de atitudes através de encontros e treinamentos destes supervisores. Conforme Paiva (1982), "é no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do

país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBREAL e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: `são eles que mantém intacta a ideologia e a mística da organização', possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime."

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir o caráter amplo; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

A atuação do MOBREAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI - Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1a. a 4a. série do antigo primário que se seguiria ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas formam

implantados.

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBRAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), Fundação Padre Anchieta e outros.

O programa de alfabetização foi implantado com intensa propaganda política e tênue fundamentação pedagógica. Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado, momento de "Brasil Grande". O MOBRAL chegava para acabar em 10 anos com o analfabetismo, "vergonha nacional" nas palavras do presidente Médici. Chegava imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade.

Neste momento inicial, as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições tanto de caráter político quanto de caráter pedagógico, intensa campanha de mídia. Foi o período da organização e implantação da

estratégia de intervenção, do intenso crescimento do MOBRAL, da elaboração de luxuosos materiais didáticos em convênios com editoras privadas.

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

Em 1973 o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e no ano seguinte foi concedido ao MOBRAL o direito de fornecer certificados. Os certificados deveriam ser referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. No entanto, em 1976, com a possibilidade do PEI firmar convênios com escolas particulares não houve mais necessidade do referendo.

Observa-se, assim, uma progressiva autonomização do MOBRAL em relação às Secretarias de Educação, a qual se reflete na passagem da responsabilidade da supervisão das Secretarias para o MOBRAL, nas crescentes ofertas de gratificação e complementações salariais aos professores do PEI e na assinatura de convênios com entidades privadas de educação. O Movimento colocava-se, assim, fora do controle dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino no

que concerne à própria execução do Programa de Educação Integrada.

Em 1972, com a chegada de Terezinha Saraiva e Arlindo Lopes Correia à sua direção do MOBRAL, duas posições se confrontaram, segundo Paiva: “a questão era determinar se o MOBRAL devia adotar os critérios recomendados pelos tecnocratas ou se seguia adiante como programa orientado fundamentalmente por critérios políticos. A vitória desta última posição determinou o afastamento de Terezinha Saraiva do programa em outubro de 1974.” (idem, pág. 102)

As críticas de caráter técnico situavam-se no pouco tempo destinado à alfabetização, em seus critérios de verificação de aprendizagem e sobre a necessidade, para evitar a regressão, de uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e, não, em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos.

Criticava-se também o paralelismo do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e o paralelismo dos recursos em relação ao orçamento do MEC, recomendava-se que fossem destinados ao ensino fundamental. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos dados produzidos pelo MOBRAL.

Com o afastamento de Terezinha Saraiva em 1974, o engenheiro

Arlindo Lopes Correia, também colaborador do IPES, assumiu a responsabilidade pelo MOBRAL e com ela a necessidade de defender o programadas das crescentes críticas, com justificativas de caráter técnico, garantindo a sua continuidade.

Correia procurou rebater as críticas pela não continuidade dos programas de alfabetização em outros com caráter integrado e por não adotar o conceito de alfabetização funcional da UNESCO, de amplo reconhecimento na época. Justificou contrapondo com um outro conceito de funcionalidade: "A alfabetização oferecida pelo MOBRAL seria funcional porque induz (ao aluno) a descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive tornando-se agente e beneficiário do desenvolvimento" (citado por Paiva, 1982). Esta indução era realizada nos programas de pós alfabetização e sempre que os alunos percorressem a todos eles.

Nas palavras de Paiva: "O conceito de funcionalidade desenvolvido pelo MOBRAL cumpre, na verdade, o papel de justificar não apenas a campanha alfabetizadora mas também a ampliação e diversificação do campo de atuação do movimento. A ampliação e diversificação seriam condições para a realização da funcionalidade. Do mesmo modo, ficava através dela justificada a sobrevivência do programa pois, se a funcionalidade dependia do novo alfabetizado passar por todos os programas do movimento, era preciso que estes continuassem

a existir mesmo quando não mais existissem analfabetos no sentido estrito. Tratava-se, pois, de organizar um programa de educação permanente, capaz de garantir a não regressão dos recém alfabetizados ao analfabetismo." (Paiva, 1982: 111)

Neste sentido, ao desconsiderar as críticas de ordem pedagógica que se ampliavam no campo da alfabetização, justificando-as por critérios de outra natureza, procurava o MOBREAL a sua continuidade. Vanilda Paiva analisou este aspecto de maneira aprofundada, argumentando que a estratégia do MOBREAL em se desdobrar em programas diferenciados para faixas etárias cada vez mais amplas, visava dar continuidade ao seu papel fundamental de instrumento de legitimação do regime. Modificava-se permanentemente para se manter institucionalmente.

Ao se perpetuar como educação permanente, justificando sua tendência em se desdobrar em novos cursos, o MOBREAL, no quadro da conjuntura da época, cumpria o seu papel central, menos de ordem pedagógica e muito mais de ordem político-ideológica.

Podemos confirmar isto pelas palavras de Arlindo Lopes Correia sobre o projeto político do MOBREAL: "Esta instituição partiria de uma visão positiva, construtiva, da sociedade e do homem (...) Quando ouvimos falar dos chavões do comunismo internacional, da sua chamada 'educação libertadora', da sua

`pedagogia dos oprimidos', ocorre-nos que tudo isso começa com a grande contradição de que o ser humano é chamado a figurar dentro de um esquema que tem um objetivo previamente articulado, sobre o qual este homem não influirá de modo algum (...). Ao contrário, no MOBRAL as pessoas discutem com toda liberdade, e sem qualquer dirigismo (...). Nossos livros, nossas cartilhas são construídas com palavras corriqueiras do universo lingüístico brasileiro (...). Palavras que se prestam à discussão dos seus grandes problemas (...) mas que não contém uma carga de ódio nem são desnecessariamente mórbidas (...) no curso da `pedagogia dos oprimidos' trata-se de palavras de cunhos revolucionário que incitam ao ódio entre as classes". (citado por Paiva, 1982:110)

Configurava-se, assim, o sentido político do MOBRAL. Em absoluta oposição às idéias produzidas pelos movimentos anteriores a 64, em especial aquelas formuladas pelo prof. Paulo Freire, o MOBRAL buscava conciliar as classes sociais, negando suas oposições e procurando responsabilizar o indivíduo por sua condição social. Para tanto, desconsiderava-o como sujeito produtor de cultura, identificando-o como pessoa vazia de conhecimento, a ser "socializada" pelos programas do MOBRAL.

O Estado, através do MOBRAL, buscou exercer sua função de coesão das classes sociais, agindo ideologicamente de acordo com seus interesses. Ao mesmo tempo, ofereu de forma massiva

programas de alfabetização de adultos, dando continuidade ao movimento de democratização de oportunidades educacionais

C - O Ensino Supletivo e sua Formulação Legal

Foi no capítulo IV da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que o Ensino Supletivo foi regulamentado. Ali, nos artigos de 24 a 28, foram explicitadas as finalidades, abrangência e formas de operacionalização. Mais adiante, no artigo 32 do capítulo V, tratou-se da necessidade de adequada formação dos professores para este tipo de ensino. São estes os 6 artigos que mais diretamente falam sobre o Ensino Supletivo.

Podemos encontrar as principais características estabelecidas pela Lei para o ensino Supletivo, de maneira explicativa e desenvolvida, nos seguintes documentos: Parecer do Conselho Federal de Educação no. 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo, e o documento "Política para o Ensino Supletivo", produzido por um Grupo de Trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas.

Considerado no Parecer 699 como "o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5692", o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola", em uma "nova

linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais", e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas.

Já na Exposição de Motivos do ministro Jarbas Passarinho ao presidente da República, quando do encaminhamento do projeto de lei, em 30 de março de 1971, o Ensino Supletivo veio indicado por esta importância significativa: "suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada". Por um lado, buscava-se recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o "êxito empolgante do MOBREAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil", por outro, germinar "a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão". Este duplo objetivo permaneceu na Lei.

Três princípios ("idéias-força") foram estabelecidos por estes documentos que conformam as características do Ensino Supletivo.

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um

sistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, parte do Sistema Nacional de Educação e Cultura. Ao se constituir em um novo sistema, os legisladores alertavam para o fato de que com a sua implantação o Ensino Supletivo não deveria se transformar em nova dualidade de sistemas, que importaria na existência do Ensino Regular “para os nossos filhos” ao lado do Ensino Supletivo “para os filhos dos outros”. Por isto, trouxe formulada a idéia de educação permanente, uma vez que a função de suprir a escolaridade perdida deixaria de existir “no dia em que todos recebam esta escolarização na idade própria”.

O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como o foi com toda a reforma educacional, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão de obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho.

A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriada aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Note-se que esta idéia de uma nova doutrina e uma nova metodologia estava fundada em dois pressupostos: “os grandes números” que este ensino encerrava, e ao tipo de aluno definido “basicamente em termos da idade”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências

anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu como resposta para diversas necessidades. Era preciso reorganizar o antigo exame de Madureza, colocando-o dentro de uma nova concepção e coibindo os seus desvios, já que ele “encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la”. Entendiam que o exame de Madureza, ao facilitar a certificação, propiciava uma pressão por vagas na continuidade dos estudos nos graus seguintes, em especial no universitário.

Era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo”.

Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de Educação Permanente, buscando responder aos objetivos de uma “escolarização menos formal e mais `aberta'”. Isto se justificava “pela importância que iam adquirindo os cursos de

atualização em todos os níveis, diante das novas condições que impunham constante e crescente volta à escola; o aumento explosivo do número de candidatos, atingindo proporções de massa; o impacto da Tecnologia e dos Meios de Comunicação, causa em grande parte daqueles problemas e, paradoxalmente, uma das mais visíveis soluções em período não muito longo (...)" . (Parecer 699)

Para cumprir estes objetivos de repor a escolarização regular, formar mão de obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

A Suplência tem como objetivo: "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Lei 5.692, artigo 22, a). Encampou a idéia dos antigos exames de madureza, agora chamados de exames supletivos, mas a ampliou. Além da educação geral, os exames poderiam ser realizados para efeito de habilitação profissional de 2o. grau. Também, pela nova legislação, seria possível a organização de cursos ao nível de 1o. e 2o. graus, tanto preparatórios aos exames de madureza quanto com avaliação no processo, com características próprias diferenciadas do Ensino Regular.

O Suprimento tem por finalidade "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou

atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5.692, artigo 24, b). Foi, sem dúvida alguma, aquela função que mais se aproximou do ideário da Educação Permanente. Vejamos isto nas palavras de Valnir Chagas: "Conhecido e cada vez mais reclamado sob denominações como as de 'reciclagem', 'educação continuada', 'educação permanente' e outras, todas muito em voga, o Suprimento atende a um imperativo que se torna premente no mundo moderno. A complexidade crescente que assumem as formas de vida e de trabalho, impondo mudanças que se operam em rápidas sucessões, exige de todos uma constante atualização em 'repetida volta à escola'" (Parecer 699). É a função mais abrangente e pode ser desenvolvida em paralelo aos cursos de todos os níveis de ensino.

A Aprendizagem é a formação metódica no trabalho, a cargo das empresas e das instituições por estas criadas e mantidas. É ofertada para alunos com mais de 14 anos e menos de 18, com escolaridade mínima de 4a. série de 1o. grau. Esta função ficou a cargo basicamente do SENAI e SENAC.

A Qualificação, função encarregada da profissionalização, sem preocupação com a educação geral, atendeu ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

O funcionamento destas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções.

Procurar-se-ia, em primeiro lugar, atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem a formação e o aperfeiçoamento para o trabalho.

Aqui, aproximou-se o Ensino Supletivo da reforma do Ensino Regular, ao estabelecer a profissionalização compulsória ao nível do 2o. grau, como mecanismo de evitação das pressões junto ao ensino universitário.

Isto porque, com a ênfase na profissionalização, estaria o sistema supletivo "se afastando de uma das enfermidades crônicas da educação brasileira que é o 'madureza', entendido, de um lado, como apressada, fácil e inautêntica distribuição de certificados e, de outro, como um mecanismo para criar excedentes desajustados das escolas superiores ou aumentar a legião de 'doutores' subempregados ou mesmo desempregados". (Parecer 699)

Assim, pois, ao se introduzirem os exames supletivos na nova lei, o elemento que os distinguiu do antigo exame de Madureza, além da elevação da idade exigida para os candidatos e da sua unificação, visando um maior controle e conseqüentemente, reduzindo a pressão sobre o ensino superior, foi, "como alta prioridade", os cursos e exames de qualificação profissional. Para estes casos, segundo o Parecer 699, não prevaleciam os mínimos de idade enquanto não

se alcançasse a parte de educação geral e não se configurasse a conclusão de grau para o prosseguimento de estudos em caráter regular.

Ora, com esta medida, permitiu-se a terminalidade profissional sem continuidade de estudos em um grau seguinte. Mais do que isto, permitiu-se esta terminalidade aos com idade inferior daqueles que buscavam a formação geral, com isto, impede-se o acesso a níveis maiores de formação geral, no entanto, permite-se a profissionalização. Desta maneira, ao negar a continuidade de formação geral aos alunos do Ensino Supletivo, a Lei cumpria sua função de evitar a pressão pelo ensino superior. Caiu, assim, o princípio de uma escola que não fosse diferenciada entre o Ensino Supletivo e o Ensino Regular.

A segunda intenção era a da liberdade de organização para estimular a criatividade, evitando-se assim um "simulacro" do Ensino Regular. Para que isto pudesse ser realizado e estimulado, o controle do poder público deveria recair na avaliação do que no processo da aprendizagem, garantindo assim a sua liberdade de organização. Buscar-se-ia também o apoio da iniciativa privada. "Com isto, maior margem de flexibilidade se deixará à organização e ao desenvolvimento do ensino em suas várias modalidades" (conforme o documento Políticas para o Ensino Supletivo)

Esta abertura de organização proposta ao Ensino Supletivo, sob controle dos exames, deveria ser medida pelo grau de "supletividade" que as várias modalidades ao serem implantadas possuíam.

Supletividade, no Parecer 699, tem o sentido de "ajustabilidade, flexibilidade, abertura"; indica uma tendência do processo escolar para a criação do novo. Esta abertura se daria através de avanços sucessivos, de "graus de supletividade" que iriam se ampliando na medida em que o Ensino Supletivo se distanciaria das características do modelo do Ensino Regular.

O Parecer 699 apresentou um quadro com as várias gradações de supletividade das quatro modalidades do Ensino Supletivo. Tendo de um lado o Ensino Regular as modalidades foram dispostas por sua proximidade com ele. A modalidade Suprimento, que teria por suas características, o maior grau de supletividade e, conseqüentemente, de abertura e flexibilidade, ficou mais distante. A modalidade Suplência ficou mais próxima.

Desta maneira o Ensino Supletivo se apresentou à sociedade: como uma escola do futuro, voltada aos interesses modernizantes de uma sociedade que se desenvolvia e que, portanto, necessitava de um sistema que acompanhasse esta modernização; não uma escola voltada aos interesses de uma

determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Assim, a questão que se colocava como metodológica se ateve aos grandes números que desafiavam o educador que se propusesse a educar toda uma sociedade, às soluções de massa, à racionalização dos meios. Ao se colocar desta maneira, o Ensino Supletivo se propunha como uma solução técnica, deslocando o problema político provocado pela exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Definido como uma continuidade histórica, o Ensino Supletivo “esqueceu” as experiências educacionais com jovens e adultos imediatamente anteriores ao golpe de 64, aquelas que se propunham a realizar uma educação voltada a um tipo de aluno específico, situado historicamente. Se propunha a uma oferta de escolarização neutra, que a todos servia e que para tanto bastariam o esforço e a perseverança dos homens, fossem eles de qualquer classe social.

Foi neste sentido a mensagem do presidente da República Emílio G. Médici ao Congresso Nacional quando do encaminhamento da nova Lei, em 20 de junho de 1971, ao justificar as reformas como uma abertura “para que possa qualquer do povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala

social, a posição a que tenha jus". Assim, a posição social de cada um seria determinada por sua condição genética e pelo esforço empreendido em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado.

O Ensino Supletivo, por sua abertura, seria a nova oportunidade aos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava com o Brasil Grande da era Médici.

Vimos como o Congresso Nacional atendeu de pronto às reformas educacionais propostas pelo executivo. Caladas as vozes da oposição, ameaçados os que se dispunham a discordar, o Congresso havia se transformado em avalista das ações do executivo.

Isto pode ser percebido também na discussão do capítulo IV sobre o Ensino Supletivo, da Lei 5692. Marília Esaú (1989), em uma acurada análise da gênese do Ensino Supletivo, mostrou como se deu o processo no Congresso Nacional.

Ao anteprojeto 9 enviado pelo presidente da República ao Congresso Nacional foram apresentadas 357 emendas ao relator, que adicionou mais 5. Do exame das emendas, apenas 27 foram aceitas integralmente e 5 parcialmente. Quanto às demais, 90

foram subemendadas, 28 foram consideradas prejudicadas e 207 foram inteiramente rejeitadas. Destas emendas, 23 referiam-se ao Ensino Supletivo.

Pouco se mexeu na proposta inicial da lei, pouco também no que diz respeito ao Ensino Supletivo. Marília Esaú comenta: "Se apenas olharmos e compararmos de relance os três textos legais - do anteprojeto 9 para o substitutivo do relator - resultante da apreciação das 23 emendas e desse para o texto de lei que será encaminhado à presidência, - resultante dos debates da Comissão Mista - e que não sofrerá daí por diante nenhuma reformulação, e será denominado LDB 5692/71, identificamos poucas mudanças." (Esaú, 1989: 35)

Duas emendas parecem destaque, pois, caso aprovadas, modificariam completamente o sentido dado ao Ensino Supletivo.

Uma delas, proposta pela bancada paulista ao capítulo das finalidades do Ensino Supletivo, diz respeito ao seu caráter. Propunha que o aspecto de recuperação de escolaridade fosse subordinado às características de educação permanente. Nesse sentido, ficaria excluído, ou no mínimo condicionado, o desenvolvimento de uma oferta de escolaridade aos que não tiveram acesso na idade apropriada.

Prevaleceu o equilíbrio entre os dois aspectos, aquele de

caráter liberal, de ampliação de oportunidades educacionais, e o de caráter técnico, voltado ao aprimoramento dos recursos humanos para o desenvolvimento.

No entanto, esta abordagem de caráter democrático se restringiu por outro aspecto abordado pelos congressistas, o da gratuidade extensiva aos alunos do Curso Supletivo.

Conforme Marília Esaú, a Emenda no. 140 do Deputado Persival Barroso ao artigo 23 do projeto no. 9, que tratava das finalidades do Ensino Supletivo, propunha esta extensão como “interpretação da finalidade redistributiva do Ensino Supletivo”. Tinha a seguinte redação: “Parágrafo único - Os cursos supletivos correspondentes à escolaridade obrigatória de 1o. grau serão gratuitos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura assegurar as condições de concessão dessa gratuidade aos maiores de 14 anos.”

Justificava o deputado que a sua emenda apenas procuraria corrigir uma injustiça: “não há como negar que a gratuidade do ensino primário em estabelecimentos oficiais, assegurada pelo preceito constitucional, deve ser estendida, por analogia e equidade aos maiores de 14 anos que, por motivos de força maior, não puderam fazer o curso primário em tempo oportuno. Cabe ao Governo facilitar-lhes, ao máximo sua escolarização.” (citado por Esaú, 1990:44)

O relator acabou por rejeitar a emenda baseado em dois argumentos. Inicialmente, por tornar o Ensino Supletivo oficializado demais e, portanto, inconveniente, pois, como vimos, ele necessitaria da devida flexibilidade que o ensino privado poderia proporcionar. Posteriormente, o seu argumento passou a ser estritamente legal ao, reafirmar a inconstitucionalidade da emenda, conforme citado por Marília Esaú: "... `nós não podemos manifestar-nos sobre assuntos já regulamentados pela Constituição, quando esta diz que é dos 7 aos 14 anos. Então não poderíamos oficializar em texto depois dos 14 anos', e, acrescenta laudatoriamente: `mas em verdade sabe V. Exa. que o governo atual e os anteriores sempre procuraram incentivar o Ensino Supletivo, nos estabelecimentos oficiais, absolutamente gratuitos, sem se preocupar com este problema de idade' e, conclui: `Agora em texto de lei não podemos de maneira alguma ferir um dispositivo constitucional.'" (Esaú, 1989: 46)

Posto em votação, o destaque foi rejeitado. Cumpriam-se as intenções da nova política educacional que se desenhava.

O Ensino Supletivo concebido pelos documentos legais, deveria estruturar-se em um Departamento no Ministério da Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Supletivo (DESu). Este Departamento teria uma Direção Geral com o objetivo de coordenar o desenvolvimento de todas as atividades de educação de adultos em nível nacional, visando, sobretudo, a

sua expansão integrada com outras agências.

A coordenação das várias modalidades estaria atribuída às agências executivas de caráter nacional, a saber: o MOBRAL na modalidade de Suplência; o PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, na modalidade de Qualificação; a Coordenação Nacional de Aprendizagem, que integraria o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Para a modalidade de Suprimento, recomendou-se a criação de um serviço especial para atuar junto aos sistemas de ensino.

O PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação, órgão encarregado da supervisão nacional do emprego do rádio e da televisão no campo da escolarização e da cultura, não foi incorporado estruturalmente ao DESu, para não se caracterizar como um "exclusivismo que desvirtuaria os objetivos mais amplos desse órgão". (segundo o documento "Política para o Ensino Supletivo")

O DESu, para cumprimento de suas atribuições, deveria estar em perfeita articulação com os órgãos congêneres dos Estados e Distrito Federal, normalmente ligados às Secretarias de Educação. Isto seria feito pela assessoria técnica do DESu e também pelos órgãos de coordenação nacional de cada modalidade, por também possuíam presença local.

No documento "Política para o Ensino Supletivo" sugeria-se que o DESu realizasse convênios com Universidades e outras instituições especializadas visando estudos para o aprimoramento do Ensino Supletivo, que seriam socializados em publicações, seminários, simpósios, cursos, e, até, quando fosse o caso, organização de projetos específicos como forma de assistência mais direta.

Foram sugeridos estudos sobre os déficits de escolarização entre adolescentes e adultos, análises de mercado de trabalho e determinação de meios para oferta de cursos. Foram recomendados também estudos para elaboração e sugestão de esquemas para implantação de cursos com "diferentes graus de supletividade", para o delineamento de uma metodologia do Ensino Supletivo em que se explorem as possibilidades de utilização crescente dos meios de comunicação de massa.

No campo da formação dos professores tanto a legislação como os documentos de apoio, recomendaram uma formação específica para este nível de ensino, aproveitando os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isto não fosse realizado, dever-se-ia aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo.

Apesar da intenção centralizadora no âmbito federal, sempre existiu certa dispersão e paralelismo entre os órgãos

responsáveis pelo Ensino Supletivo. O MOBREAL gozou durante todo o período da sua existência de grande autonomia, como vimos. A integração, o planejamento e a coordenação da área de teleeducação que ficou a cargo do PRONTEL (Programa Nacional de Teleeducação), subordinado ao MEC, de 1972 a 1979, quando foi transformado em SEAT (Secretaria de Aplicações Tecnológicas). Ao mesmo tempo, a Fundação Centro Brasileira de TV Educativa (FCBTVE) e o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), entidades também subordinadas ao MEC, atuavam na área de maneira muitas vezes superposta à atuação daqueles órgãos. Nesta área da teleeducação, o conflito entre diferentes órgãos não se restringiu ao âmbito do MEC. Muitas vezes o conflito se deu entre diferentes ministérios, como no caso da criação da Radiobrás em 1975, vinculada ao Ministério das Comunicações, para quem foi transferida a responsabilidade pelas Rádios do MEC.

Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC - DESU - de 1973 (ano de sua criação) até 1979, quando este foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo - SESU - e subordinado à Secretaria de Ensino de 1o.e 2o. graus. Os programas de âmbito federal foram: os CES - Centros de Ensino Supletivo, programas na área de teleeducação e coordenação dos exames de suplência, todos na modalidade de Suplência. Estes programas serão analisados nos próximos capítulos.

No âmbito estadual reinou a diversidade. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo deveria ser regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isto criou uma grande diversidade nacional tanto de formas como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos Estados. Em praticamente todas as unidades da federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação. A intervenção se dava no âmbito do ensino de 1o. e 2o. graus, raramente no campo da alfabetização de adultos.

Na esfera municipal, pelo contrário, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos Estados mais populosos. Regra geral, as Prefeituras mantiveram convênios com o MOBREAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização, e sua ação na suplência se resumiu a isto. Em alguns casos raros encontramos Prefeituras que assumiam programas próprios de educação de adultos e mais raros ainda aquelas que atendiam níveis de 5a. a 8a. séries do 1o. grau e do 2o. grau.

D - O Sentido Político da Educação de Adultos nos Governos Militares

Em meados de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da

Educação e Cultura expediu um documento destinado à IIIa. Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO para Tóquio, cujo título era "Adult Education in Brazil". Nele, traduzia o sentido da Educação de Adultos no contexto brasileiro, em especial depois da criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo.

Em sua introdução, apontou que a educação de uma maneira geral vinha se tornando fator fundamental para o compromisso de desenvolvimento das nações, em especial depois da IIa. Guerra. No caso brasileiro, afirmava, que era "recente a preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento" e que havia também "uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento". Tais preocupações, segundo o documento, haviam sido afirmados com a ida dos militares ao poder, a partir de 1964, e se refletiam através dos seus planos de desenvolvimento e dos Planos Setoriais de Educação.

Tais compromissos da educação com o desenvolvimento, objetivavam, a "formação de uma infra-estrutura adequada de recursos humanos, apropriadas às nossas necessidades sócio-econômicas, políticas e culturais."

Para implementação de tais objetivos, o Estado brasileiro se propunha a criar e implementar um sistema de educação permanente, onde a educação de adultos situava-se "na linha

de frente das operações”, por ser “poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional”.

Assim, a educação de adultos contribuiria para acelerar o desenvolvimento, aumentando a produtividade do sistema econômico pela preparação dos recursos humanos. O progresso social se daria na medida em que o sistema educacional gerasse oportunidades para todas as classes sociais e garantisse, ainda que tardiamente, uma educação sistemática para os adultos. Finalmente, a educação de adultos seria um instrumento de expansão de oportunidades de empregos, na medida em que preparasse o estudante adulto brasileiro para a vida de uma sociedade moderna, assim como o qualificasse para enfrentar as exigências presentes e futuras do mercado de trabalho.

Estavam claramente expressos, no referido documento, o sentido das reformas educacionais que vimos demonstrando no capítulo anterior bem como as intenções estabelecidas com a fundação do MOBRAL e a implantação do Ensino Supletivo.

Os governos militares uniram em seus discursos, e procuraram traduzir em seus documentos legais, perspectivas de democratização de oportunidades educacionais, com a intenção de dispor o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, através da coerção, procuraram manter a

“ordem” econômica e política, reprimindo os movimentos e manifestações que pudessem desestabilizar o regime imposto.

Assim, inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular do período anterior ao de 64, uma vez que eles poderiam, através de processos educativos, ampliar o sentido de classe das manifestações populares. Posteriormente, oferecendo o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

Estabelecendo uma legislação ampla, procurava atingir todos os setores, ampliando oportunidades educacionais. O sentido desta democratização se traduziu em uma ampla campanha de massa voltada à alfabetização de jovens e adultos promovida pelo MOBRAL. Complementava-se pelo Ensino Supletivo, que se encarregaria da continuidade dos estudos em nível de 1o. e 2. graus. As reformas educacionais trouxeram pela primeira vez, ao menos em nível formal, a extensão dos serviços de educação de adultos em todos os níveis do ensino fundamental e médio.

O processo de democratização ainda poderia se realizar pela ampliação de possibilidades de acesso a uma formação profissional, ou pela atualização de conteúdos de caráter geral e profissional, que o sentido de educação permanente da legislação oferecia.

Desta maneira, a educação de adultos mantinha o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Este mito foi traduzido por uma linguagem onde a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, na época do “milagre econômico brasileiro”.

Ao mesmo tempo, os governantes, ao comprometerem-se com a rápida ampliação dos serviços educacionais regulares, com a reforma do ensino de 1o. e 2. graus, o sentido de recuperação de oportunidades educacionais perdidas do MOBRAL e do Ensino Supletivo deixaria de existir, permanecendo apenas a Educação Permanente, aquela encarregada da atualização dos conhecimentos, visando a adaptação dos recursos humanos ao sistema produtivo. Completava-se assim a visão de futuro, fundada em uma análise de sociedade onde o sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Aí se realizava a função do Estado de coesão das classes sociais.

O sentido formal desta democratização, no entanto, tornava-se limitado, na medida em que o Estado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e expansão desta oferta, deixava a educação de jovens e adultos ao sabor do ensino privado.

Ao acoplar o sistema educacional ao modelo de

desenvolvimento, os governos militares reservaram para a educação de adultos a formação rápida de mão de obra dos programas de pós alfabetização do MOBREAL e das funções de suprimento, aprendizagem e qualificação profissional do Ensino Supletivo. Aí se formaria o "corpo" do sistema produtivo, em quantidade e qualidade, do aprendiz ao técnico, uma vez que a "cabeça" estaria reservada aos recursos humanos de alto nível que a reforma universitária e a reforma do ensino regular de 1o. e 2o. graus se encarregariam de formar.

Os capítulos que se seguem, procurarão analisar como estas intenções políticas se realizaram no desenvolvimento dos programas de educação de adultos promovidos no período dos governos militares.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DOS CURSOS E CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

A - Perfil da Implantação dos Cursos de Alfabetização e Suplência de 1a. a 4a. séries

A.1. O MOBREAL

Inicialmente a atuação do MOBREAL foi dividida em dois programas: o PAF - Programa de Alfabetização Funcional, com 5 meses de duração, e o PEI - Programas de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do antigo primário que se seguiria ao curso de alfabetização.

Em 1972, foi estabelecido um sexto mês ao Programa de Alfabetização com o propósito "da recuperação pedagógica dos estudantes que não lograram se alfabetizar durante o curso regular de cinco meses".

O Programa de Alfabetização Funcional foi implantado através de convênios entre os órgãos centrais do MOBREAL e as Comissões Municipais, que forneciam material didático, orientação técnica e verba para pagamento de professores. Os cursos, predominantemente noturnos, ocupavam os espaços ociosos da comunidade, como associações, escolas, igrejas, etc. As Comissões Municipais se encarregavam da organização e mobilização local. Em outubro de 1971, primeiro ano de funcionamento do MOBREAL, já havia 3.385 Comissões Municipais implantadas no Brasil.

O material didático bem como a concepção pedagógica dos programas eram produzidos pelos órgãos centrais e tinham caráter nacional. A orientação centralizada era garantida por supervisores.

A ação fundamental do MOBRAL esteve vinculada ao Programa de Alfabetização Funcional, que consumiu cerca de 70% dos recursos. O Programa de Educação Integrada não chegou a ultrapassar 10% destes recursos, ficando em média em torno dos 5% ao longo da década de 70.

O Programa de Educação Integrada (PEI) foi implantado em caráter experimental em 1971, difundindo-se a partir do ano seguinte. Era realizado através de convênios entre as Secretarias de Educação e o MOBRAL Central, que fornecia material didático, treinamento e orientação, encarregando-se as Secretarias do envolvimento administrativo adicional como o pagamento dos professores e salas de aulas. A supervisão foi realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação até 1976, quando o MOBRAL veio a assumir esta responsabilidade. O PEI substituiu os antigos cursos supletivos de 4 anos, os primários noturnos. A programação de 720 horas condensou as 4 primeiras séries do 1o. grau e poderia ser oferecido de 10 a 18 meses.

Em 1986, com a "Nova República", a EDUCAR - Fundação Nacional

para a Educação de Jovens e Adultos, substituiu o MOBRAL, como resposta às críticas crescentes que o antigo órgão vinha recebendo.

Entre a atuação do MOBRAL e da Educar observaram-se distinções de ordem administrativa e político-pedagógica. O MOBRAL era um organismo autônomo em relação aos sistemas públicos federal, municipais e estaduais de ensino, como vimos. De outro lado, a extrema centralização administrativa e pedagógica do órgão conferiu aos seus programas uma feição uniforme em todo o território nacional.

A Fundação Educar, ao menos em tese, possuía uma diferença básica em relação ao MOBRAL: ela se definia como órgão de fomento, e não executor de programas de educação básica destinados a jovens e adultos. Caberia aos órgãos e entidades a ela conveniados a concepção, planejamento e execução dos projetos. Na prática, porém, esta autonomia foi bastante relativa, como veremos adiante.

Outra distinção importante referia-se à maior integração entre a atuação da Fundação Educar e os sistemas oficiais de ensino. A Fundação Educar, embora possuísse receita própria advinda de incentivos fiscais, estava incorporada à estrutura do MEC. As antigas Comissões Municipais do MOBRAL foram extintas e grande parte de suas atribuições passou a ser assumida pelas Secretarias Municipais e Estaduais de

Educação, enquanto promotoras diretas dos programas.

A Fundação Educar lançou o Programa de Educação Básica - PEB - em substituição aos Programas de Alfabetização Funcional (PAF) e Educação Integrada (PEI) do MOBRAL.

A mudança de caráter da Educar, associada a uma maior integração aos sistemas de ensino, permitiram que, em certos locais onde existiam projetos político-pedagógicos alternativos, estes fossem viabilizados com recursos do órgão. Nestes casos, a estrutura e funcionamento dos cursos, a proposta metodológica e o material didático adotado, os critérios de recrutamento dos monitores etc., passaram a variar, adequando-se às necessidades político-pedagógicas e às características do local e da entidade ou órgão promotor.

Em 1986, quando realizamos nossa pesquisa para avaliar o perfil da implantação do Ensino Supletivo, na quase totalidade das Unidades Federadas a oferta de programas de alfabetização de jovens e adultos e de cursos supletivos correspondentes às séries iniciais do 1o. Grau resultava da atuação da Fundação Educar, em continuidade ao atendimento do MOBRAL.

Neste período, a maior parte do atendimento foi implantado em quase todo o país segundo um mesmo padrão administrativo e modelo pedagógico, sendo ainda pequeno o número de

experiências pedagógicas voltadas aos interesses locais. A maioria dos convênios firmados pela Educar no território nacional era realizado com as Prefeituras Municipais. A elas se seguiam algumas Secretarias Estaduais de Educação, entidades filantrópicas, associações civis, órgãos públicos, empresas estatais e privadas. Estas instituições raramente possuíam um projeto próprio de educação de adultos, optando pelo modelo oferecido nacionalmente pela Fundação Educar.

O PEB era organizado em três módulos, com aproximadamente 1440 hs/aula, totalizando dois anos de duração. O primeiro módulo, dedicado à alfabetização, tinha um ano letivo de duração subdividido em duas etapas. O aluno que conseguisse se alfabetizar na primeira etapa poderia ser dispensado da segunda, seguindo diretamente para os módulos seguintes. O segundo e terceiro módulos possuíam um semestre letivo de duração cada, e correspondiam à educação geral oferecida das séries iniciais do 1o. grau.

De um modo geral, o ingresso no MOBREAL era facultado a jovens e adultos com idade igual ou superior a 14 anos e precedida de sondagem de conhecimentos e habilidades de leitura, escrita e cálculo. A freqüência nem sempre era obrigatória e a avaliação realizada no processo de aprendizagem. A metodologia era de ensino direto e sistemático, e o material didático adotado era distribuído gratuitamente aos alunos.

O MOBRAL não exigia que o professor tivesse formação específica, contratando monitores, preferencialmente com formação a nível de 2o. grau, pelo sistema de bolsas de estudos, sem vínculo empregatício. A realidade, no entanto, mostrou um quadro de monitores leigos, mal preparados e com pequena escolaridade. Em períodos mais recentes, muitas das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação conveniadas à Educar, vinham contratando professores de suas redes ou exigindo habilitação de Magistério.

Por outro lado, o MOBRAL manteve programas para atualização e aperfeiçoamento dos monitores, realizando ou financiando treinamento nas localidades, mantendo programas de formação à distância. A Educar continuou com esta prática.

A.2. Outros cursos de alfabetização de adultos e suplência de 1a. a 4a. Séries

Ao longo de toda a década de 70 e início dos anos 80, o PEI do MOBRAL, apesar da pouca amplitude, foi o maior responsável pelo atendimento de 1a. a 4a. séries em educação de adultos. Posteriormente o PEB da Educar veio substituí-lo.

Ao término do regime militar, já com governos estaduais e municipais com características mais democráticas, poucos eram os programas mantidos pelas redes públicas para este nível de Suplência, além daqueles oferecidos pelo MOBRAL, depois

EDUCAR. Pudemos verificar, em 1987, que poucos Estados e Municípios estavam empenhados em programas próprios que pudessem dar continuidade aos programas de alfabetização.

Apenas oito Unidades da Federação possuíam programas próprios:

- o Amapá oferecia um curso de Aceleração de Estudos em escolas da rede estadual, com 1440 hs/aula e dois anos letivos de duração, adotando como material didático módulos instrucionais elaborados pelos próprios professores;

- o Pará oferecia o Supletivo Sistemático que abrangia todas as séries do 1o. grau a maiores de 15 anos. As séries iniciais podiam ser cumpridas em 2 etapas anuais de 720 hs/aula cada, e o material didático empregado era editado pelo IBEP;

- a Secretaria de Educação do Ceará mantinha um Programa de Alfabetização - PRA, com mais de 500 salas de aula instaladas em locais cedidos pelas comunidades que requeriam o curso; os monitores eram estudantes de 2o. grau indicados pelas comunidades e remunerados pelo sistema de bolsas;

- o Distrito Federal oferecia cursos de 1a. a 4a. séries denominados "FASE II", com 1440 hs/aula distribuídas em 4 semestres letivos destinados a alunos já alfabetizados, com

idade superior a 14 anos. A frequência era obrigatória, a avaliação se realizava no processo de aprendizagem e a metodologia era de ensino direto;

- Minas Gerais manteve no período 85/87 uma campanha de alfabetização - o Projeto Novo Cidadão - com monitores voluntários, desativada posteriormente. A Secretaria de Educação mantinha cursos de suplência equivalentes às séries iniciais do 1o. grau em estabelecimentos da rede estadual de ensino;

- também São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná ofereciam cursos públicos neste nível de suplência, com 2 anos de duração, destinados a maiores de 14 anos, empregando metodologia de ensino direto e realizando a avaliação no processo de aprendizagem.

Se a presença das redes estaduais era pouco expressiva, a participação das redes privadas era insignificante, só havendo registro de cursos de suplência privados neste nível de ensino nos dois grandes centros urbanos de São Paulo e Rio de Janeiro. Há que se destacar o trabalho do SESI, este sim em nível nacional.

Ao que os dados indicam, as redes municipais de ensino não se dispunham a oferecer cursos de alfabetização e suplência de 1a. a 4a. séries sem o subsídio da Fundação Educar, já que

não registramos programas mantidos exclusivamente pelos municípios.

Embora as informações oficiais não dessem conta deste atendimento, sabemos por experiência que um grande número de associações civis, igrejas e movimentos populares organizaram programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens adultos, nas pequenas e grandes cidades do país, nas zonas rurais e urbanas. Dentre estas iniciativas, destaca-se por sua abrangência a atuação do Movimento de Educação de Base - MEB - ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em 1986 o MEB, subsidiado pelo governo federal, promovia cursos de alfabetização e Suplência de 1a. a 4a. séries do 1o. grau em 11 Unidades da Federação situadas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Boa parte destas experiências mantinha-se, dentro das perspectivas políticas dos movimentos anteriores a 1964. Eram experiências de escolarização popular voltadas à reconstrução do tecido social rompido com o autoritarismo. Visavam a organização, mobilização e conscientização dos grupos populares na luta por seus interesses de classe. Suas características estavam voltadas mais para os aspectos qualitativos, não obtendo amplitude quantitativa.

Podemos assim construir um quadro do atendimento público em nível de alfabetização e ensino das quatro primeiras séries

do 1o. grau, ao término do período militar, em 1987.

QUADRO I: MODALIDADES DE ATENDIMENTO NO ENSINO SUPLETIVO - FUNÇÃO SUPLÊNCIA - ALFABETIZAÇÃO E 1a. a 4a. SÉRIES DO 1o. GRAU - 1987

R	UF	Convênios com Fundação Educar				Outros Programas	Outros Programas		
		Est.	Munic.	Outros	Projetos Especiais		Est.	Munic.	Part.
n	AC	x	-	-					
o	AM	x	x	-					
r	AP		x	x		x			
t	PA	x	x	x	Classes exper.DESU/SEPA	x			
e	RO	x	x	x		-	-	-	
	RR	?	x	-		-	-	-	
	AL	x	x	x	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos				
	BA	x	x	x					
	CE	x	x	x	Proj.Educ.Pop.Prof.Part.	x			
	MA	x	x	x					
	PB	x	x	x					
	PE	x	x	x	Com.Munic.de Educ.Adultos de Recife/Cidade do Cabo				
	PI	x	x	x					
	RN	x	x	x					
	SE	x	x	x					
cen-	DF	x		x		x			
tro	GO	x	x	x					
oes-	MT	x	x	x	PEB do Mato Grosso				
te	MS	x	x	x					
su-	ES	x	x	x	Proj.Exp.de Alf.SEDU/UFES				
des-	MG		x	x	Proj. Novo Cidadão	x			
te	RJ	x	x	x		x		x	
	SP		x	x		x		x	
s	PR		x	x		x			
u	RS	x	x	x					
l	SC		x	x	Florianópolis,Criciúma, Lages				

Legenda: x Há atendimento — Não há informação
 //// Não há atendimento ? Informação duvidosa

Fonte: Haddad & Siqueira, 1988:16

B - Perfil da Implantação dos Cursos de Suplência de 1o. e 2o. graus e Centros de Estudos Supletivos (CES)

B.1. Cursos de suplência e os CES de 5a. a 8a. séries do 1o. grau

Grande parte das Unidades Federadas (19 ao todo) mantinha em 1987, como consequência da implantação do Ensino Supletivo, algum tipo de oferta pública ou privada de cursos sistemáticos de suplência em nível de 5a. a 8a. séries do 1o. grau. Esta oferta, porém, era bastante heterogênea, devido em grande parte à flexibilidade e autonomia concedidas pela legislação federal para que os Conselhos Estaduais de Educação normatizassem os cursos nos respectivos Estados.

As informações disponíveis relativas aos cursos sistemáticos são muitas vezes omissas quanto ao atendimento efetuado pela rede particular de ensino. De acordo com estas informações, sete Estados não ofereciam cursos sistemáticos de 5a. a 8a. séries do 1o. Grau em quaisquer das redes de ensino, privilegiando a instrução personalizada nos CES - Centros de Estudos Supletivos, modalidade de oferta personalizada através de módulos instrucionais com avaliação no processo ou a educação à distância via rádio ou TV (AC, AM, RO, RR, PE, e MG). Em alguns casos, este tipo de suplência era oferecido apenas pela rede privada de ensino, como nos Estados do Maranhão, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

A forma predominante de organização dos cursos era a de ensino seriado, ministrado em classes, com freqüência obrigatória, avaliação no processo de aprendizagem e 2 anos

letivos de duração, subdivididos em 4 semestres, cada um deles correspondendo a uma série do Ensino Regular. Em quase todos os locais a matrícula para este nível de ensino era permitida a jovens e adultos com mais de 14 anos de idade, mas havia casos em que se exigia 15 (PA e PB) ou 16 anos (BA, CE, SE) para o ingresso.

Esta modalidade de cursos recebia denominações variadas: "Aceleração de Estudos de 1o. Grau" (Amapá, Sergipe, Bahia), "Curso Supletivo de 1o. Grau" (Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul), "Curso Sistemático de 1o. Grau" (Pará), "Fase II" (Paraná), ou ainda "NEPs - Núcleos de Educação Permanente" (Mato Grosso).

Outra forma de organização existente era aquela que admitia matrícula e computava créditos por disciplina ("Aceleração de Estudos de 1o. Grau", na Paraíba; "Esquema 3", no Piauí). Existiam ainda os cursos organizados por blocos de disciplinas, como o "CIPES" (Curso Intensivo de 1o. Grau Supletivo) do Rio Grande do Norte.

Quanto à metodologia de ensino, predominava o ensino direto e em alguns Estados havia a combinação de ensino direto e indireto, como era o caso da "Fase III" no Distrito Federal, do Projeto Saturnus de Goiás e do "CIPES" no Rio Grande do Norte. No caso do Rio Grande do Sul, a legislação era flexível o bastante para que cada unidade escolar pudesse

optar por esta ou aquela metodologia.

Existiam ainda cursos que seguiam a forma de organização do SPG - Supletivo de Primeiro Grau via rádio (a ser tratado em outro capítulo). No Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte a recepção deficiente do rádio fez com que se optasse por dispensar este instrumento de ensino à distância, mantendo-se a forma de organização do SPG: curso em 3 etapas semestrais, cada uma delas constituída por um bloco de disciplinas, realizando-se a avaliação ao final de cada etapa através de exames especiais. Neste caso, assim como nos cursos organizados por disciplina, o aluno podia eliminar algumas delas através de outros meios como os CES ou os Exames Supletivos de Educação Geral.

Os cursos supletivos de 5a. a 8a. séries de organização mais original era o "Ginásio Popular Noturno" da Bahia, com 3 anos de duração, regime anual, freqüência obrigatória, avaliação no processo e metodologia que combinava ensino direto, atendimento em pequenos grupos e sessões de multimeios.

O quadro a seguir organiza os dados recolhidos em 1987 sobre a implantação dos cursos de suplência de 5a. a 8a. série

QUADRO II: CURSOS SUPLETIVOS - SÉRIES FINAIS DO 1o. GRAU (5a. a 8a. SÉRIES) - 1987

Fonte: Haddad & Siqueira, 1988:31

	UF	Denominação	Organização	Duração	Requisitos	Metodologia
					p/ ingresso	
	AC					
	AM					
	AP	Aceleração de		2 blocos		Ensino
		Obrigatória		Experimental		
		Estudos		(?)		
	PA	Supl. Sistemá-		2 etapas		15 anos
		Obrigatória	IBEP			
		ítico lo. Grau		anuais		
		Cursos Pri-				
		vados				
	RO					
	RR					
	DF	Fase III		4 semes-	14 anos e	Ensino Direto Não
		obrigató No processo				
				tres,1440	meio;alfabe-	por Áreas de ria,
		de aprendi-				
				hs/aula	tizados;son-	Estudo
		recomendada zagem, recu				
					dagem de	
		peração pa-				
					nível	
		ralela				
	GO	Projeto				
		Saturnus				
	MT	NEPS-Núcleos				14 anos Ensino

Direto	Obrigatória	No processo	Experimental
e	de Educação		
das	Permanente		75%
s			aulas
t	MS	Cursos Supl.	
e	Privados		

CURSOS SUPLETIVOS - SÉRIES FINAIS DO 1o. GRAU (5a. a 8a. SÉRIES)

Frequência	UF	Denominação	Organização	Duração	Requisitos	Metodologia
					p/ ingresso	
	AL					
Direto	BA	Aceleração de	Um bloco de	2 anos	16 anos	Ensino
		Obrigatória	No processo			
		Estudos	disciplinas	regime		
			p/ semestre.	semestral		
			Aluno repro-			
			vado em 1 dis			
			ciplina pode			
			prosseguir e			
			eliminá-la ao			
			final.			
direto		Ginásio Po-		3 anos	14 anos	Ensino
		Obrigatória	No processo			
		pular Noturno		regime		atendim. em
n				anual		peq. grupos,
						multimeios
o	CE	SPG	3 etapas se-	1 ano e	16 anos	Ensino
Direto		Obrigatória	Exames espe	FRM		
das		cíficos 2	mestrais de 2	meio,3 e-	18 a. p/	70%

	PR	Fase II	Seriado	4 semes-	Escolariza-	Ensino Direto
No processo				tres;2 a-	ção equiva-	Sistemático
				nos;2000	lente às 4	
				hs/aula	séries ini-	
					ciais do 1o.	
					Grau;14 anos	
s						
	RS	Curso Suple-	Variável, de-		14 anos	Pode combinar
No processo		tivo de 1o.	vido à flexi-			ensino direto
Aluno pode						
u	Grau		bilidade da			e indireto
dispensar						
			legislação			
disciplinas						
concluídas						
l						
via CES ou						
Exames						
	SC	Cursos Suple-				
No processo		tivos				
		Privados				

Legenda: IBEP - Editora Comercial

FRM - Fundação Roberto Marinho

O

S

d

a

d
o
s

d
e

a
t
e
n
d
i
m
e
n
t
o

e

r
e
n
d
i
m

e
n
t
o

e
s
c
o
l
a
r

s
ã
o

p
r
e
c
á
r
i
o
s

e

e

s

c

a

s

s

o

s

.

N

o

e

n

t

a

n

t

o

,

a

m

a
n
u
t
e
n
ç
ã
o

d
o
s

d
a
d
o
s

e
x
i
s
t
e
n

t
e
s

n
a

t
a
b
e
l
a

a

s
e
g
u
i
r

s
e
r
v

e

c

o

m

e

x

e

m

p

l

o

d

a

d

e

s

a

t

e

n

ç

ã

o

q
u
e

e
s
t
a

m
o
d
a
l
i
d
a
d
e

v
i
n
h
a

t
e
n
d
o

p
o
r

p
a
r
t
e

d
o
s

s
e
t
o
r
e
s

aquisição de equipamento básico, prestava assistência técnica no período de implantação e promovia o intercâmbio entre uma e outra unidade da federação. O CES não se subordina diretamente ao MEC e sim aos sistemas de ensino estaduais que assumiam a responsabilidade pelo seu funcionamento, enviando periodicamente informações aos órgãos federais

Os CES não estavam limitados à rede oficial de ensino, podendo funcionar dentro de quaisquer funções do Ensino Supletivo (Suplência, Suprimento, Qualificação e Aprendizagem), no 1o. e 2o. graus.

Exceção feita a Rondônia, Estado sobre o qual não dispomos de informações precisas, todas as Unidades Federadas possuíam CES e, na maioria dos casos, extensões de CES que recebiam denominações variadas do tipo Núcleos Avançados, Unidades de Ensino Supletivo, Postos de Atendimento, Núcleos de Ensino Modularizado, etc...

A idade mínima exigida para ingresso nos CES variava de 14 a 18 anos para o 1o. grau. A matrícula e a avaliação eram realizadas por disciplina e os alunos podiam optar por eliminá-las através dos Exames de Educação Geral.

Alguns CES recebiam alunos do ensino regular para recuperação (RR, BA, ES e MG) e ofereciam também cursos de qualificação profissional.

t	PA	1o.e 2o.G.	3589	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
e	RO	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	RR	1o.e 2o.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	AL	1o.e 2o.G.	1586	-	-	-	* 35	-	-	-	-	-	-
	BA	1o.e 2o.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
n	CE	1o.e 2o.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
o	MA	1o.Grau	107	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
r		2o.Grau	82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
d		Total	189	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
e	PB	1o.e 2o.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
s	PE	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
t	PI	1o.e 2o.G.	11586	5200	13480	* 1520	11,28	-	-	-	-	-	-

e	RN	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	SE	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

R	UF	Nível de Ensino	1 9 8 7					1 9 8 8				
	G		Inscritos	Evad.	Efet.	Aprov.	%	Inscritos	Evad.	Efet.	Aprov.	%

c.	DF	1o.e 2o.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
o	GO	1o.e 2o.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
e	MT	1o.e 2o.G.	17120	-	-	-	-	-	-	-	-	-
s	MS	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
t		2o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
e		Total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

s	ES	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
u		2o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
d		Total	+ 1500	-	-	-	-	-	-	-	-	-
e	MG	1o.e 2o.G.	** 72055	-	-	-	-	-	-	-	-	-
s	RJ	1o.Grau	-	-	-	-	-	5009	-	-	-	-
t		2o.Grau	-	-	-	-	-	3893	-	-	-	-
e		Total	-	-	-	-	-	8902	-	-	-	-
	SP	1o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		2o.Grau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	PR	1o.Grau	16626	4593	12033	6806	56,56	16307	-	-	-	-
-		2o.Grau	3423	1672	1751	878	50,14	4102	-	-	-	-

s	PE	//////	//////	//////	x
t	PI	x	//////	x	x
e	RN	xx	//////	//////	x
	SE	x	//////	//////	x

cen	DF	x	//////	x	x
tro	GO	x	//////	//////	x
oes	MT	x	//////	//////	x
te	MS	//////	//////	x	x

su	ES	x	//////	//////	x
des	MG	//////	//////	//////	x
te	RJ	x	//////	x	x
	SP	x	//////	x	x

s	PR	x	//////	x	x
u	RS	x	//////	x	x
l	SC	//////	//////	x	x

Legenda: x Há atendimento Fonte: Haddad & Siqueira, 1988:23
 //// Não há atendimento
 — Não há informação

B.2. Cursos de suplência e os CES de 2o. Grau

O Ensino Supletivo de 2o. grau era oferecido através de cursos, na função suplência, em sistemas escolares e através Centros de Estudos Supletivos. Havia ainda o oferecimento de cursos via rádio e televisão e os exames supletivos, modalidades que serão tratadas em outros capítulos.

QUADRO V: MODALIDADES DE ATENDIMENTO NO ENSINO SUPLETIVO
 FUNÇÃO SUPLÊNCIA DE 2o. GRAU NAS UNIDADES FEDERADAS
 - CURSOS E EXAMES - 1987

R	E	U	I	EST. MUN. PART.	Supleti- vos
N	AC	//////	//////	//////	x

O	AM	//////	//////	-	x	
R	AP	x	//////	//////	//////	//////
T	PA	//////	//////	?	?	
E	RO	-	-	-	?	
	RR	-	-	-	x	
_____ _____ _____ _____ _____ _____						
N	AL	//////	//////	//////		x
O	BA	//////	//////	?		x
R	CE	//////	//////	?		x
D	MA	//////	//////	?		x
E	PB	//////	//////	//////		x
S	PE	//////	//////	?	//////	//////
T	PI	//////	//////	//////		x
E	RN	//////	//////	//////		x
	SE				//////	//////
_____ _____ _____ _____ _____ _____						
C.O						
E	DF	x	//////	x		x
S	GO	//////	//////	(?)		x
T	MT	x	//////	(?)		x
E	MS	//////	//////	//////	//////	//////
_____ _____ _____ _____ _____ _____						

QUADRO V: MODALIDADES DE ATENDIMENTO NO ENSINO SUPLETIVO
FUNÇÃO SUPLENÇA DE 2o. GRAU NAS UNIDADES FEDERADAS -
CURSOS E EXAMES - 1987

R						
E		Cursos Sistemáticos		Centros		
G	U	c/ aval.no processo		de		
I		Estudos				
Ã	F			Supleti-		
O		EST.	MUN.	PART.		vos
_____ _____ _____ _____ _____ _____						
SU	ES	//////	//////	-	x	
DES	MG	//////	//////	//////		x
TE	RJ	//////	//////	x		x
	SP	x	x	x		x
_____ _____ _____ _____ _____ _____						
S	PR	//////	//////	x		x
U	RS	x	//////	x		x
L	SC	//////	//////	-	x	
_____ _____ _____ _____ _____ _____						
Subtotal		5	1	5		20
_____ _____ _____ _____ _____ _____						

Legenda: x Há atendimento

/// Não há atendimento

Fonte: Haddad & Siqueira, 1988:46

- Não há informação

(?) Informação Duvidosa

Havia dois tipos de Cursos Supletivos em 1987: aqueles que realizavam a avaliação ao longo do processo de ensino-

aprendizagem e os “cursinhos” preparatórios aos Exames Supletivos.

Regra geral, os Cursos Supletivos de 2o. grau com avaliação no processo possuíam um ano e meio de duração (no caso de São Paulo, tinham 2 anos de duração, por força das deliberações 19/82 e 23/83 do Conselho Estadual de Educação de SP), subdivididos em três períodos letivos, cada um deles correspondendo a uma série do Ensino Regular. A matrícula era admitida a pessoas com idade superior a 19 anos, que tivessem concluído o 1o. grau pela via regular ou supletiva. Quase sempre o curso era seriado, adotando a metodologia de ensino direto e exigindo porcentagem mínima de freqüência obrigatória. A idade mínima para conclusão era de 21 anos.

As redes públicas de ensino só mantinham este tipo de oferta em quatro unidades da Federação: no Amapá e Mato Grosso os cursos de 2o. Grau haviam sido implantados muito recentemente, em caráter experimental; em São Paulo também, a implantação datava de 1987; no Rio Grande do Sul apenas uma escola pública oferecia curso de 2o. Grau. No Distrito Federal, os cursos de 2o. Grau públicos não eram seriados, a matrícula era efetuada por disciplina e a metodologia de ensino era semidireta, ou seja, combinava aulas convencionais à instrução personalizada, não sendo exigida freqüência obrigatória.

Como se observa, a oferta pública de cursos de suplência de 2o. Grau era muito escassa e recente. Na maior parte dos Estados brasileiros ou não havia oferta de cursos ou ela era efetuada pela rede privada de ensino, majoritária ou exclusivamente.

No que concerne aos "Cursinhos" Preparatórios aos Exames Supletivos, as informações disponíveis eram escassas, de vez que a legislação os considera cursos livres, não sofrendo supervisão ou controle por parte dos órgãos oficiais. As redes públicas não atuavam neste setor, reservado às redes privadas.

Observou-se que os Cursos Supletivos de 2o. Grau configuravam um terreno fértil ao ensino privado, seja por omissão do setor público, empenho da iniciativa particular ou dificuldades interpostas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Tal fenômeno, porém, não era generalizado em todo o país, tendendo a concentrar-se nos centros urbanos mais populosos, especialmente os do Centro-Sul. Nestes locais existia um contingente numeroso de adultos já inseridos no mercado de trabalho, que possuíam algum poder aquisitivo e podiam pagar para freqüentar cursos supletivos privados e assim obter o certificado de conclusão do 2o. Grau, necessário para que enfrentassem um mercado de trabalho altamente competitivo e que colocava crescentes exigências de escolarização.

Os Centros de Estudos Supletivos, quando do início de sua implantação, nos anos 70, ofereciam, em sua maioria, apenas cursos de 1o. Grau. Em 1987, porém, já havia oferta de cursos de 2o. Grau nos CES de 22 Unidades da Federação (AC, AM, PA, RR, AL, BA, CE, MA, PB, PI, RN, DF, GO, MT, MS, ES, MG, RJ, SP, PR, RS e SC) . Muitos Estados implantaram extensões dos CES (denominados ora Núcleos de Ensino Supletivo, Núcleos Avançados dos CES, Postos de Atendimento, etc...) e ao menos 11 deles ofereciam também cursos de 2o. Grau: AC, AM, BA, CE, MA, PI, RN, GO, MT, MG, SP.(veja Quadro III)

A matrícula nos CES era efetuada por disciplina, e a maioria deles colocava como requisito de ingresso a idade mínima, que variava de 18 a 21 anos.

Os CES ofereciam cursos de 2o. Grau através de instrução personalizada por módulos didáticos, sem frequência obrigatória e com avaliação no processo de aprendizagem ou através dos Exames Supletivos de Educação Geral de 2o. Grau.

Os materiais didáticos mais utilizados eram os livros do Telecurso 2o. Grau (elaborados pela Fundação Roberto Marinho e editados pela Rio Gráfica Editora) e os módulos instrucionais elaborados pelo CETEB (Centro de Educação Técnica de Brasília), assim como os módulos elaborados pelas próprias equipes técnicas do Ensino Supletivo Estadual.

direto com frequência obrigatória, ensino se-			
equivalente a	Ensino.		mi-direto,
matrículas por disciplina, etc. Avaliação			
5o. a 8o. séries			no processo
ou nos Exames Supletivos de Educação Ge-			
do 1o. Grau			ral de 1o.
Grau.			
			Ensino
personalizado através de módulos instruccio-			
	Centros de Estudos Su-	Redes Estaduais de	
Ensino, nais. Avaliação no processo ou nos Exames de Educação			
	pletivos - CES e exten-	com o apoio do MEC.	Geral de
1o. Grau. Matrícula por disciplina. Orientação			
	sões		de
aprendizagem no CES e extensões. Material didáti-			
			co do
CETEB, FRM, IBEP, entre outros.			
			Variavam em
estrutura e funcionamento. Tinham um ano e			
	Cursos Supletivos	Redes Estaduais, Munici-	meio ou
dois de duração. Havia ensino direto e semi-			
		país e Particulares de	direto,
matrícula por série ou disciplina, avaliação			
	Ensino.		no processo
ou nos Exames de Educação Geral de 2o.			
Suplência			Grau.
de			
2o. Grau			
	Centros de Estudos Suple	Redes Estaduais de Ensino,	Ídem ao 1o.
Grau			
	tivos-CES e extensões	com apoio do MEC	

D - Análise da Implantação dos Cursos de Alfabetização e Suplência e dos Centros de Estudos Supletivos

D.1. A dança dos números

Sempre houve, ao longo da história do MOBRAL, uma longa desconfiança por parte dos pesquisadores com relação aos números oficiais publicados. A confrontação entre seus números e aqueles produzidos pelo IBGE, através das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Censo, demonstraram uma diferença significativa nos resultados produzidos pela atuação do MOBRAL.

Lançado com grande pompa, no período mais duro do regime autoritário, o MOBRAL se propôs a erradicar o analfabetismo em 10 anos, ou seja, até 1980.

Nestes 10 primeiros anos de implantação, conforme a tabela seguinte e dados complementares citados por Paiva (1982), o MOBRAL declarou haver alfabetizado mais de 14 milhões de pessoas, reduzindo o índice de analfabetismo de 33,6% para 9,5%, a maior queda em uma década ao longo da tendência histórica deste índice.

Comportamento do Programa de Alfabetização Funcional - 1970/78

Ano	Meta	Alunos	% de Atingi-	Alunos Alfa-	Produtivi-	Índice de
População		Conveniados	mento da meta:	betizados	dade (*)	analfabe-
adulta						tismo (*)
analfabeta						
1970	-	507	-	172	33,9	33,6
18.146						
1971	-	2.590	-	1.081	41,8	30,7
17.096						
1972	4.214	4.234	100	2.042	48,2	26,6

15.262													
1973	:	5.015	:	4.931	:	98	:	1.784	:	36,2	:	25,5	:
15.064													
1974	:	5.098	:	4.738	:	93	:	1.923	:	40,6	:	21,9	:
13.318													
1975	:	4.449	:	4.373	:	98	:	1.656	:	37,9	:	18,9	:
11.850													
1976	:	4.634	:	3.923	:	85	:	1.412	:	36,0	:	16,4	:
10.643													
1977	:	4.782	:	3.893	:	81	:	1.203	:	30,9	:	14,2	:
9.479													
1978	:	4.439	:	3.805	:	86	:	1.256	:	32,9*	:	12,3*	:
8.381													

(*) Estimativa baseada nos resultados de produtividade dos convênios no 1o. semestre.

obs.: dados em milhares

Fonte: Relatório GEPAC (29.13.78); alunos conveniados

Relatório DATAMEC "Situação dos convênios de AF" - SIQAF - Novembro 1978

Relatório ASCON 7.12.78

(extraído de Paiva, 1982: 52)

No entanto, ao confrontarmos estes dados produzidos pelo MOBREAL com aqueles obtidos por outros organismos oficiais, em especial pelo IBGE a partir de 1940, podemos verificar que a tendência histórica de queda dos índices percentuais, apesar do MOBREAL, permaneceram em seu ritmo, não se verificando um movimento acentuado. Isto pode ser observado tanto para pessoas com 5 anos ou mais, quanto para pessoas com 15 anos ou mais, conforme a tabela seguinte.

No que concerne ao analfabetismo entre a população jovem e adulta, a tendência secular verificada no Brasil é de declínio lento e gradual dos índices porcentuais. Na série histórica, percebe-se que a década de 50 foi a que mais contribuiu para a aceleração do ritmo de queda do analfabetismo. Nas décadas de 60 e 70, a redução do analfabetismo da população com 15 anos e mais volta a ser mais lenta, o que representa um retrocesso em relação à

década anterior.

Tabela VII:Tendência do Analfabetismo no Brasil entre as pessoas de 5 anos e mais no período de 1872 e 1980 e entre as pessoas de 15 anos e mais no período de 1920 a 1984 (1)

Anos Censitários	População Total	Pessoas Analfabetas	% Pessoas Analfabetas
A.Pessoas de 5 anos e mais			
1872 (2/3)	8.854.774	7.290.293	82,3
1890 (3)	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	10.549.085	71,1
1940	34.796.665	21.295.490	61,1
1950	43.573.517	24.507.696	57,1
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
B.Pes.de 15 anos e mais(4)			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.997	33,6
1977 (PNAD)	65.759.879	15.612.476	23,7
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1982 (PNAD)	76.534.782	17.685.985	23,1
1984 (PNAD)	81.140.959	17.273.309	21,3
1986 (PNAD)	86.454.036	17.320.725	20,0

Fontes: Relativamente aos anos de 1872, 1890 e 1920, veja MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, Diretoria Geral de Estatística, Recenseamento Geral do Brasil, 1920, vol. IV. 4a. parte - População, o qual reproduz os dados dos recenseamentos anteriores sobre alfabetização. Para os demais anos, veja IBGE, Censo Demográfico, respectivamente de 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980.

Fundação IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -1977, 1982, 1984, 1986. Índices calculados por FERRARI.

Notas: (1) Deixou-se de considerar o Recenseamento Geral de 1900 pela seguinte razão: o sub-recenseamento de extensas áreas rurais, sabidamente menos alfabetizadas do que as áreas urbanas, resultou em superestimação dos índices de alfabetização para diversas Unidades Federadas e para o conjunto do país.

(2) Excluídas da população total de 181.583 pessoas de paróquias não recenseadas, cuja população foi estimada.

(3) Os números absolutos e relativos da tabela sobre analfabetismo entre as pessoas de 5 anos e mais para os anos de 1872, 1890 e 1920 são estimativas, porquanto os documentos censitários relativos a esses anos não contemplam a categoria "população de 5 anos e mais" na parte referente à alfabetização. São dadas no texto mais informações sobre este particular, inclusive sobre o processo de estimação.

(4) Nas três PNADs referidas foi excluída da pesquisa a população rural da Região VII, mas com a seguinte diferença: em 1977 a Região VII da PNAD compreendia as Regiões Norte e

Centro-Oeste, exceção feita ao Distrito Federal. Já nas PNADs 1982 a 1984 a Região VII se limitava à Região Norte. Tal exclusão acarretou, sem dúvida, uma subestimação do analfabetismo tanto para a Região VII como para o conjunto do País, particularmente na PNAD de 1977.

Dados compilados de FERRARI, Alceu R. "Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil". Educação e Realidade 12(2). Porto Alegre, jul/dez 1987, p.81-96.

Apesar da propalada ação oficial pelos governos militares, decorridos 10 anos do lançamento do MOBRAL, o Brasil mantinha ainda índices bastante elevados, mesmo entre os países do terceiro mundo. Comparativamente aos países latino americanos, por exemplo, em 1980 nossa posição era pouco cômoda conforme demonstra a tabela a seguir.

TABELA VIII: América Latina e Caribe -Estimativa dos níveis de analfabetismo por país - 1980

P a í s	População com 15 anos e mais (milhares)	Analfabetismo	
		milhares	Taxa %
Argentina	19,426	1,294	6,7
Bolívia	3,507	1,286	36,7
Brasil	73,989	18,141	24,5
Colômbia	16,808	2,296	13,7
Costa Rica	1,389	97	7,0
Cuba (*)	5,974	237	3,9
Chile	7,469	559	7,5
Ecuador	4,560	851	18,7
El Salvador	2,640	931	35,3
Guatemala	3,984	1,886	47,3
Guyana	529	24	4,5
Haiti	2,980	2,126	71,3
Honduras	1,908	598	31,4
Jamaica	1,241	141	11,3
México	38,217	6,139	16,1
Nicarágua	1,420	185	13,0
Panamá	1,129	160	14,2
Paraguay	1,703	244	14,3
Peru	9,984	1,842	18,5
Rep.Dominicana	3,164	835	26,4
Trinidad Y Tob.	701	32	4,5
Uruguay (**)	2,031	125	6,1
Venezuela	8,190	1,454	17,7

(*) Total para a população de 10-49 anos de idade, ano 1979.

(**) Cifras para 1975.

Fonte: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN, 1981. CELADEC, 1982:13.

Dos 22 países listados, o Brasil colocava-se em 7o. lugar entre aqueles que apresentavam os maiores índices de analfabetismo dentre a população com 15 anos e mais, sendo superado apenas pela Bolívia na América do Sul e por 5 países da América Central cujas economias eram infinitamente mais frágeis que a brasileira.

Agravando esta situação, vimos no CAPÍTULO I deste trabalho como que o sistema regular de ensino se manteve em 1980 seletivo e excludente, contribuindo significativamente na produção do analfabetismo adulto e no atraso na escolarização de grandes parcelas da sociedade.

Os governos militares não haviam acabado com o analfabetismo de jovens e adultos e tampouco com a produção deste analfabetismo pelo sistema regular de ensino.

No entanto, os números oficiais apontavam para uma queda acentuada dos índices, o que não se confirmava por outras fontes. Várias podem ser as razões que determinaram esta diferença entre os números apresentados pelo MOBRAL e a triste realidade de subdesenvolvimento dos dados estatísticos apresentados pelo IBGE.

A principal causa, no entanto, estava ligada ao fato dos dados publicados pelo MOBRAL estarem superestimados provocado

pelo procedimento de convênios. Estes convênios, realizados a partir do planejamento estabelecido pelo MOBRAL central, fixavam suas metas dentro de critérios políticos. Como elas estavam acima das efetivas necessidades, o MOBRAL central pressionava as Comissões Municipais e Estaduais para o seu cumprimento.

Para a grande maioria dos pequenos municípios pobres da zona rural deste país, o ingresso dos recursos do MOBRAL era sempre muito bem vindo. Ainda mais quando servia para contratar monitores indicados pelos representantes locais nas Comissões Municipais, aqueles da relação direta das elites da comunidade. Isto provocou muitas vezes a dupla contagem dos alunos e mesmo a inscrição dos mesmos alunos várias vezes.

Além do mais, o critério de remuneração dos monitores durante um certo período de tempo foi baseado no número de alunos inscritos. Isto criava um imenso interesse por parte destes monitores em manter classes cheias, inscrevendo "alunos fantasmas".

Assim, o número de alunos conveniados era sempre maior do que aqueles que efetivamente frequentavam o curso. Ocorria, assim, o primeiro nível de evasão, que adicionado àquele ocorrido ao longo do curso, atingia quase a 60 % dos inscritos em média.

D.2. A qualidade do ensino ofertado pelo MOBRAL e o

rendimento dos alunos

Esta elevada quantidade de pessoas que abandonavam o curso tinha como causa, entre outros fatores, a qualidade do curso oferecido. Sabemos que a evasão em cursos de educação de adultos é sempre muito elevada, sendo de significativa importância as causas externas ao processo ensino aprendizagem, aquelas ligadas às condições de vida da população. No entanto, podemos identificar várias causas internas ao processo escolar para o caso do PAF - Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL.

Uma delas foi o reduzido número de meses para o desenvolvimento da alfabetização. Cinco a seis meses mostrava-se insuficiente, ainda mais em comunidades rurais, onde a tradição da comunicação oral prevalece sobre as formas de comunicação escrita.

Outra questão a ser notada, que influenciou de maneira significativa no rendimento dos alunos e conseqüentemente na evasão, diz respeito ao reduzido preparo do professor do MOBRAL.

O MOBRAL utilizava-se principalmente de professores leigos. Isto em si já era um problema, pois demonstra um posicionamento por parte dos órgãos federais em destinar aos com menor prestígio social um ensino de baixa qualidade.

Pode-se argumentar que professores leigos, quando motivados e adequadamente preparados, podem realizar um bom trabalho. Pode-se argumentar, também, que em determinadas regiões do país até mesmo o ensino regular vem sendo obrigado a recrutar professores leigos.

No entanto, mesmo considerando tais argumentos, podemos concluir que a ação do MOBREAL foi precária quanto a qualidade do ensino ofertado. De fato, grande parte dos professores não tinha ao menos a formação primária, recebiam insuficientes cursos de treinamento e o sistema de supervisão praticamente era inexistente. Isto, unido ao fato de que as condições físicas onde se realizavam os cursos quase sempre eram precárias, acabaram por afetar o desempenho dos alunos, ampliando os índices de evasão e repetência.

Nos trabalhos de Castro e Almeida (1976) e Almeida (1978), ambos produzidos pelo setor de pesquisas do MOBREAL, constatou-se baixa escolaridade dos alfabetizadores na região nordeste, sendo que muitos não concluíram o antigo curso primário: 23,4% dos alfabetizadores tinham terminado entre a 1a. e a 3a. séries, 42,3% a 4a. série e apenas 21,9% chegou a iniciar outras séries do ensino de 1o. grau. Para a maioria dos alfabetizadores o MOBREAL foi a primeira experiência com ensino para adultos. Esta situação se agravava porque os treinamentos eram poucos, entre 1 e 2, com uma média reduzida de horas: no nordeste 23% receberam apenas 10 horas e 50% até

25 horas. O auxílio da atividade de supervisão também revelou-se escasso, especialmente nas zonas rurais: 30% dos alfabetizadores declararam não haver recebido nenhuma supervisão.

Com relação às salas de aula verificou-se que a maioria dos postos situava-se em estabelecimentos oficiais de ensino e nas zonas rurais, em casas particulares, sítios e fazendas. Ressaltou-se a precariedade das instalações, por exemplo, o fato da maioria das salas utilizar lampião ou lamparina, uma vez que não dispunham de luz elétrica. Note-se que a maioria dos cursos se desenvolvia no período noturno.

Nos dados relativos à região sudeste constatou-se que os alfabetizadores residentes em zonas urbanas apresentavam melhores condições para o desempenho das suas funções: maior escolaridade e experiência, treinamento e supervisão mais frequente. Também as salas de aula das zonas urbanas revelaram-se melhores no que diz respeito à iluminação, mobiliário e recursos didáticos. Tais aspectos, entretanto, não demonstraram interferir no melhor desempenho dos alunos já que os das zonas rurais tiveram um desempenho ligeiramente superior, segundo a pesquisa.

Pesquisas como estas, mesmo tendo sido realizadas pelo MOBREAL, demonstravam a precariedade com que o ensino era oferecido.

No entanto, o MOBRAL não poderia confirmar para si mesmo a precariedade dos seus cursos. Suas pesquisas, na grande maioria das vezes, procuraram apenas confirmar com dados o sentido político institucional. Mesmo constatando deficiências, as conclusões acabavam por encaminhar para outro sentido. No caso destas pesquisas, Almeida (1978) sugere que o MOBRAL, por ser a única fonte de qualificação dos alfabetizadores rurais, vinha cumprido um papel inovador, apesar dos alfabetizadores terem se mostrado pouco engajados às propostas da instituição. Com relação aos recursos materiais do MOBRAL observou:

“O MOBRAL, consciente da importância e eficiência dos recursos e técnicas não sofisticadas, pertencentes à cultura popular, vem desenvolvendo trabalho no sentido de divulgar, valorizar e dinamizar a utilização da `Tecnologia da Escassez.’” (Almeida, 1978: 93)

Ora, considerando estes aspectos que colaboram com o elevado número de evadidos, tanto aqueles relativos às precárias condições de vida da população como os relativos à baixa qualidade do ensino ofertado, e considerando a necessidade política do MOBRAL em apresentar números elevados, podemos, como Paiva, formular a hipótese de que a maior parte dos alunos que “sobrevive” ao processo recebe, no final do curso, o seu certificado de aluno alfabetizado, mesmo não estando em

condições de recebê-lo. (Paiva, 1992:58)

Podemos constatar isto, por exemplo, na mesma investigação realizada pelo MOBRAL, por Almeida e Castro (1976), com alunos do 5o. mês do PAF. Na região Nordeste, onde encontrava-se 60% dos alunos atingidos, observou-se um melhor rendimento nos itens de leitura, em seguida nos de cálculo e por último nos de escrita. Tal resultado foi justificado pelo fato de o aprendizado da escrita ser mais lento que o da leitura, e o cálculo fazer parte das atividades cotidianas dos alunos. No entanto, os resultados obtidos demonstraram um reduzido nível de desempenho, apesar da avaliação positiva realizada pelos pesquisadores do MOBRAL. No caso da leitura, 57,9% dos alunos não era capaz de ler um texto simples e cerca de 15% não era capaz de ler palavras isoladas. 4% não acertou item algum. Quanto à escrita, 41,4% não escrevia palavras isoladas, 58,9% não redigia uma frase, 74,9% não redigia um bilhete. Nos cálculos, 50% não lograva operações com números inteiros e 55,8% não conseguiu acertar uma solução de problemas simples (citado por Paiva, 1982: 50).

Em Mendonça (1985), encontramos resultados similares, porém menos otimistas em suas conclusões que as pesquisas oficiais sobre o desempenho dos alunos do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL. Numa análise crítica da proposta e da prática pedagógica do MOBRAL, essa autora incluiu nos seus estudos os resultados de um teste de rendimento escolar

aplicado a uma amostra de alunos da cidade de Goiânia.

Utilizando-se da mesma bateria de testes utilizada pelo Setor de Pesquisas do MOBREAL, Mendonça só indicou como aprovados 28,71% sobre os alunos conveniados, o que representa um índice de 13,24% de produtividade com relação aos alunos matriculados. Ora, vimos como a produtividade oficial se encontrava em média em torno de 40% sobre os matriculados para a década de 70, o que representa uma diferença significativa.

A autora também chegou a verificar notas maiores em leitura e cálculo, mas observou que na maioria dos casos os alunos apresentavam uma leitura não compreensiva e realizavam os cálculos de cabeça, de modo que não se pode medir até que ponto o MOBREAL acrescentou algo às habilidades que já possuíam.

O mesmo pode-se dizer com relação à alfabetização, uma vez que grande parte dos alunos considerados alfabetizados ao término do curso, já o haviam iniciado com esta condição.

Há que se considerar também o fato de que mesmo alfabetizado, o aluno corre o risco de "perder" o aprendido pelo esquecimento. Isto pode ocorrer por não ter havido o tempo suficiente para o desenvolvimento de todo processo de aquisição dos códigos de leitura e escrita, como pelo fato

dos alunos viverem em um ambiente onde tais códigos não são necessários para sua vida em geral, ou mesmo culturalmente, pouco representativos, como em setores da sociedade rural.

Na pesquisa de Fletcher (1983) os alunos que constituíram a amostra referente a municípios de porte médio foram submetidos a entrevistas e testes de leitura no primeiro mês do curso e novamente dezesseis meses mais tarde. Idênticas informações foram recolhidas de uma amostra de não participantes do programa a título de grupo de controle. O autor comenta a respeito do nível de capacidade de leitura demonstrado pelos alunos nas duas ocasiões em que foi medida:

“Uma vez que o número daqueles que regrediram quase igualava o número dos que se tornaram alfabetizados, existe pouca evidência na amostra sugerindo que o MOBRAL tenha sido capaz de alterar sistemática e efetivamente o status de alfabetização de seus alunos ao ponto que de fato justificasse uma reclassificação no Censo. Cabe notar que a amostra contém evidências que sugerem que o programa teve sucesso em alfabetizar os alunos residentes nos municípios industrializados, enquanto nos municípios pouco industrializados houve predominância de casos de regressão”.

(Fletcher, 1983: 45)

O setor de pesquisas do MOBRAL procurou justificar o grande número de evadidos bem como o elevado número de ausências nos

cursos pelo desinteresse de parte dos alunos em buscar sua alfabetização.

Entre as pesquisas que tratam da motivação ou rejeição ao processo de alfabetização, podemos observar uma distinção básica nas diversas perspectivas em que essa temática foi abordada. A motivação pode ser abordada como uma questão individual, de interesse ou falta de interesse do sujeito em questão ou, em outra perspectiva, compreendida a partir de determinantes estruturais.

Dentro do primeiro grupo, Amorim (1978) abordou a questão da motivação, partindo da constatação de que o MOBRAL vinha enfrentando, já naqueles anos, cada vez mais dificuldades em recrutar e manter a clientela nas classes de alfabetização.

Procurando explicar esse fenômeno de rejeição do analfabeto ao programa, o autor se debruça sobre o problema das motivações ou necessidades do adulto analfabeto em relação à alfabetização. Nesse trabalho, é utilizado como referencial teórico as proposições de Maslow segundo as quais as necessidades dos indivíduos são hierarquizadas, desde as mais primárias, ou necessidades fisiológicas, até as mais elevadas, necessidades de participação social, estima e auto-realização. Para Maslow, o indivíduo só procura satisfazer as necessidades superiores quando as inferiores estão satisfeitas, portanto um objetivo carrega mais ou menos

motivação dependendo do grau de satisfação das necessidades que lhe são inferiores nessa escala hierárquica.

Amorim trabalha com as hipóteses de que quanto mais necessidades inferiores às relacionadas à alfabetização estiverem satisfeitas, maior será a motivação do analfabeto por alfabetizar-se. Propõe também que, quanto mais eficaz parecer a alfabetização para a satisfação do conjunto de suas necessidades, maior será sua motivação em relação a ela.

Utilizando-se de questionários aplicados a uma amostra estatística de alunos ingressantes no Programa, o autor chega à conclusão de que o analfabeto tem em geral baixo índice de motivação para a alfabetização porque não acredita na sua eficácia para satisfazer suas necessidades mais básicas, ligadas à sobrevivência, preferindo acreditar na eficiência do fator trabalho. Desta maneira a alfabetização estaria ligada apenas às necessidades superiores tais como "crescimento pessoal", "influência" e "prestígio".

O autor procura nos fazer acreditar que o analfabeto, por ser analfabeto, não tem condições de compreender o real valor da alfabetização ao afirmar: "Em primeiro lugar seria de se pensar que o programa de alfabetização do MOBREAL é oferecido ao analfabeto em condições tais que ele não tem meios de captar o sentido promocional que lhe atribuímos. Isso também, e aqui vem o segundo aspecto, porque sua própria condição de

analfabeto, com todos os fatores econômicos e psicossociais associados, limitam sua condição de auto-posicionamento consciente em relação às perspectivas e conseqüências do processo.” (Amorim, 1978: 25)

Justificava-se assim o elevado número de evadidos e repetentes culpando o analfabeto.

Podemos, por outro lado, analisar a motivação dentro de uma outra perspectiva. É o caso do trabalho de Dauster et alli (1981), que parte do pressuposto que os efeitos da alfabetização podem ser concretos ou simbólicos e busca-se conhecer o significado a ela atribuído pelos próprios alfabetizados. Com esse objetivo, foram utilizadas em seu estudo entrevistas semiestruturadas e abertas além da observação direta. Os autores iniciaram pela investigação das modalidades de inserção do grupo estudado no mercado de trabalho, evitando categorizá-los como marginais ou sub-integrados. Constataram que trata-se de um grupo engajado no mercado não formal de trabalho, caracterizado pela forte instabilidade e por relações personalistas entre patrões e empregados. Os alunos revelaram a consciência de que a integração ao mercado formal de trabalho e a conseqüente melhora de suas condições de vida dependiam de seu acesso à instrução formal. Os autores observam, então, que esse grupo absorveu a ideologia dominante em nossa sociedade, segundo a qual a ascensão social depende do talento e do esforço

pessoal, revelado por aqueles que conseguem escolarizar-se:

“A tendência do grupo estudado de associar mudança profissional e educação (ou estudo) está estreitamente relacionada a sua participação num programa de alfabetização, explicitando, assim, uma fidelidade às idéias correntes que atribuem exclusivamente à educação a capacidade de impulsionar a mobilidade ocupacional destas camadas sociais.”
(Dauster et alli, 1981: 8)

Os autores observam, entretanto, que as motivações para a alfabetização não se prendem apenas a esses valores; os alunos dimensionaram também objetivos bastante práticos e realistas. A motivação mais primária é a capacitação para assinar o próprio nome, o que lhes possibilita resolver problemas práticos, especialmente os referentes à utilização de documentos, e problemas de caráter simbólico, ou seja, ajuda-os a se libertarem do estigma negativo atribuído socialmente à condição de analfabeto. A conclusão do curso de MOBREAL também é vista por vários alunos como um requisito para a continuidade da escolaridade através do Ensino Supletivo.

O departamento de pesquisas do MOBREAL abordou também a temática da motivação através de estudos de psicologia educacional que recorrem ao referencial teórico da psicologia comportamental. De acordo com a visão tecnicista imperante

nas reformas educacionais e presente no MOBRAL como justificativa ao seu fracasso, procurou-se detectar os elementos que motivavam um comportamento tido como adequado para o bom rendimento do aluno, para que fossem trabalhados dentro do esquema estímulo-resposta. A novidade aportada pelo referencial teórico da psicologia comportamental foi a crença na possibilidade de resolver problemas como o baixo rendimento, a evasão e a repetência com uma tecnologia de controle comportamental que pudesse ser aplicada a nível das salas de aula.

Bonamigo e Wiedemann (1974) realizaram um trabalho dessa natureza, onde o objetivo manifesto das autoras foi o de contribuir na proposição de uma tecnologia capaz de melhorar o coeficiente de aproveitamento dos alunos do MOBRAL, sem aumentar os custos do programa.

Partiu-se das constatações de que a especificidade do aluno do MOBRAL é a sua faixa etária, de que o adulto tem motivos e interesses diferentes dos das crianças e de que essa especificidade deve ser contemplada para aumentar a eficiência do aprendizado. Lançando mão da teoria de Skinner, segundo a qual um determinado comportamento pode ser produzido ou extinto através do reforçamento adequado, a autora procurou determinar quais eventos seriam capazes de reforçar positivamente os comportamentos desejáveis nos alfabetizando.

A técnica utilizada para identificar os eventos reforçadores foi a do Diferencial Semântico. Uma amostra de alunos matriculados no Programa de Alfabetização do MOBREAL na cidade de Porto Alegre foi submetida à seguinte testagem: responderam a uma série de questões optando por um nível de escalas que graduavam opiniões entre muito bom - muito ruim, muito agradável - muito desagradável, me alegra muito - me entristece muito, me deixa muito feliz - me deixa muito infeliz. As questões abordavam desde atividades propriamente escolares do tipo fazer cópias ou fazer perguntas, até os reforços tradicionalmente identificados como primários ou secundários, tais como ganhar sopa, refrigerante, prêmios ou elogios do professor.

Os resultados encontrados pela pesquisadora revelam que o evento "elogiar" é o mais fortemente reforçador para essa população, a partir do que, de forma otimista, ela postula a viabilidade de se melhorar o ensino sem aumentar os custos, já que sem qualquer ônus o professor pode usar uma infinidade de expressões verbais com esse objetivo. Outra preferência identificada principalmente entre os mais jovens foram os prêmios, e a pesquisadora sugeriu que, para poupar despesas, o MOBREAL fizesse convênios com fábricas que pudessem fornecer esses eventos reforçadores. Entre os "eventos reforçadores" identificados, o único diretamente relacionado ao processo de alfabetização foi o interesse manifesto pelos alunos de ler e

escrever cartas.

Dentro da mesma linha teórica encontra-se o trabalho de Sarrier (1981). Nesse trabalho, o autor aborda especificamente o reforço social, ou aquele que satisfaz necessidades relativas à interação social, tais como a necessidade de afeto ou atenção. O autor busca investigar a eficiência desse tipo de reforço para diminuir os comportamentos de não-atenção em sala de aula, considerados como responsáveis pelo baixo nível de aprendizado. Seis sujeitos de uma turma do MOBREAL foram observados, criando-se em sala de aula, uma situação experimental. Como seria o professor quem deveria fornecer o reforçamento aos alunos, este foi treinado na técnica e também reforçado com dinheiro. Comparando a situação onde os alunos eram privados de reforços sociais, atenção e elogios do professor, e a situação onde o professor fornecia deliberadamente esses reforços, o autor conclui que o reforçamento social é adequado para fazer decrescer os comportamentos de não-atenção dos alunos.

Este tipo de estudo, procurando justificar a formação do professor através de uma técnica de controle comportamental, mostrava como o tecnicismo servia aos interesses políticos do MOBREAL. Na tentativa de esconder os desacertos revelados nos elevados índices de evasão e repetência, o MOBREAL procurou justificar tal fato em pesquisas que ora culpavam o aluno

pelo seu fracasso, ora culpavam o professor pela sua falta de motivação.

D.3. O Ensino Supletivo, uma idéia não realizada

Os dados relativos à situação de escolarização da população acima de 15 anos, população atingida pelo Ensino Supletivo, também não se mostravam significativamente melhores após 10 anos da sua implantação. Tomando por base os dados do Recenseamento Geral do Brasil de 1980 publicados pelo IBGE, que informam os níveis de instrução da população por faixas etárias, pode-se estimar a demanda potencial por escolarização básica de jovens e adultos para este ano.

É fato que esta estimativa fornece apenas uma indicação genérica da população com idade igual ou superior a 15 anos que não foi alfabetizada ou não concluiu a educação de 1o. Grau. Sabemos que nem toda a demanda potencial por escolarização se efetivava nas condições sócio-econômicas da época. A procura por escolarização varia muito entre as zonas rurais e urbanas, as regiões geográficas, as faixas etárias e o sexo, sendo afetada também pela estrutura setorial do emprego e a competitividade do mercado de trabalho local.

Não nos propusemos a desenvolver uma metodologia que nos permitisse aproximar de um cálculo da demanda potencial por

escolarização de adultos considerando as variáveis citadas acima, o que seria bastante complexo.

A estimativa de demanda a seguir serve apenas de parâmetro para avaliar os níveis de atendimento do Ensino Supletivo.

TABELA IX - DÉFICITS DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM 15 ANOS E MAIS - 1980 - BRASIL

Região	UF	Popul.Total	Não Sabem Ler	%	Sem Instrução	%	de 1 a
menos	%	de 4 a menos	%		de menos de 1	%	de 4 anos
de		c/15 anos e	e Escrever		ano de estudo		estudos
		de 8 anos de					
		mais					
		estudos					
	AC	158,497	72,377	45.66	81,351	51.33	
27,891	17.60	24,259	15.31				
	N	755,559	221,839	29.36	250,058	33.10	
171,136	22.65	199,117	26.35				
	O	89,361	21,996	24.61	23,725	26.55	
18,636	20.85	28,932	32.38				
	R	1,857,763	516,328	27.79	551,781	29.70	
538,020	28.96	486,989	26.21				
	T	266,350	84,019	31.54	92,752	34.82	
76,723	28.81	71,079	26.69				
	E	44,172	11,334	25.66	13,662	30.93	
9,502	21.51	13,256	30.01				
	ST	3,171,702	927,893	29.26	1,013,329	31.95	
841,908	26.54	823,632	25.97				
	N	1,096,837	588,004	53.61	622,183	56.73	
180,410	16.45	179,040	16.32				
	O	5,303,678	2,272,352	42.84	2,649,927	49.96	
1,046,771	19.74	972,584	18.34				
	R	3,042,913	1,360,596	44.71	1,462,050	48.05	
658,494	21.64	567,104	18.64				
	D	2,185,236	1,086,644	49.73	1,159,011	53.04	
483,657	22.13	349,775	16.01				
	E	1,588,074	779,545	49.09	794,212	50.01	
308,056	19.40	302,807	19.07				
	S	3,573,419	1,516,700	42.44	1,535,448	42.97	
640,494	17.92	838,754	23.47				
	T	1,168,557	572,932	49.03	642,824	55.01	

224,885	19.24	186,119	15.93				
E	RN	1,112,595		486,713	43.75	499,976	44.94
215,123	19.34	294,040	26.43				
	SE	634,762		289,046	45.54	306,251	48.25
129,713	20.43	120,530	18.99				
	ST	19,706,071		8,952,532	45.43	9,671,882	49.08
3,887,603	19.73	3,810,753	19.34				
	DF	732,258		85,798	11.72	86,015	11.75
111,336	15.20	239,598	32.72				
CENTRO-	GO	2,258,339		648,395	28.71	703,922	31.17
560,908	24.84	651,312	28.84				
OESTE	MT	648,116		198,611	30.64	214,614	33.11
164,765	25.42	181,577	28.02				
	MS	811,632		192,254	23.69	222,808	27.45
214,260	26.40	248,568	30.63				
	ST	4,450,345		1,125,058	25.28	1,227,359	27.58
1,051,269	23.62	1,321,055	29.68				
S	ES	1,240,659		308,015	24.83	316,410	25.50
267,080	21.53	405,912	32.72				
U	MG	8,285,690		2,085,512	25.17	2,108,047	25.44
2,021,943	24.40	2,744,362	33.12				
D	RJ	7,767,176		1,006,615	12.96	1,066,498	13.73
1,317,781	16.97	2,874,207	37.00				
E	SP	16,786,077		2,339,023	13.93	2,672,011	15.92
3,417,056	20.36	6,370,810	37.95				
S							
TE	ST	34,079,602		5,739,165	16.84	6,162,966	18.08
7,023,860	20.61	12,395,291	36.37				
S	PR	4,616,297		959,679	20.79	1,081,662	23.43
1,225,692	26.55	1,505,283	32.61				
U	RS	5,254,459		709,466	13.50	714,267	13.59
994,384	18.92	2,468,586	46.98				
L	SC	2,262,710		302,937	13.39	294,544	13.02
497,493	21.99	996,632	44.05				
	ST	12,133,466		1,972,082	16.25	2,090,473	17.23
2,717,569	22.40	4,970,501	40.97				
	BRA	73,541,686		18,716,730	25.45	20,166,009	27.42
15,522,209	21.11	23,321,232	31,71				

Fonte: IX Recenseamento Geral do Brasil - 1980. IBGE.

OBS: Cálculos realizados pelo CEDI

Os dados acima, referentes a 1980, revelam que 80,24% da

população brasileira com 15 anos e mais não haviam concluído os 8 anos de escolaridade básica, obrigatória e gratuita pela Lei 5692, reunindo um contingente superior a 59 milhões de indivíduos. Cabe ressaltar que este contingente é duas vezes e meia superior à população na faixa de 7 a 14 anos em idade de escolaridade regular, para a qual os sistemas de ensino têm voltado prioritariamente suas atenções.

Uma análise mais minuciosa da Tabela IX demonstra que o maior contingente por atender encontra-se no Sudeste (43%), como era de se esperar face a densidade populacional da região, totalizando em 1980 a cifra de 25,5 milhões de indivíduos. Esta era a Região onde a demanda potencial teria maior probabilidade de manifestar-se como demanda efetiva, em virtude das elevadas taxas de urbanização, da "terciarização" e elevada participação feminina na população economicamente ativa e dos requisitos de escolaridade para ingresso no mercado de trabalho formal.

Em segundo lugar aparecia a Região Nordeste, onde mais de 19 milhões de habitantes (29% do total nacional) eram analfabetos ou não concluíram a educação básica.

Teria havido um fracasso na implantação do Ensino Supletivo? Como justificar a permanência de índices tão elevados de não atendimento escolar entre a população jovem e adulta, depois de uma década da sua implantação? Vejamos a opinião de um dos

principais idealizadores do Ensino Supletivo:

“A idéia foi criar paralelamente ao sistema tradicional, que chamamos ‘ensino regular’, um novo tipo de escola menos formal a que demos a qualificação de ‘supletiva’.”

Assim se expressou Valnir Chagas, onze anos após o Ensino Supletivo ter sido aprovado no capítulo IV da lei 5.692, em entrevista concedida no dia 12 de maio de 1982 à professora Lurdes Praxedes (1983). Analisando o quadro de implantação do projeto estabelecido em lei, Valnir se mostrava descrente:

“(...) a verdade é que se fez muito pouco nos últimos onze anos para ensejar uma real vivência deste novo tipo de escola, a partir do setor básico de formação do pessoal qualificado para dar-lhe realidade. O que se fez até agora foi repetir a antiga madureza com alguns acréscimos externos que não lhe alterem a essência. Esta função, que chamei de suplência no Parecer 699/72, deveria ter caráter nitidamente transitório, pois é de se esperar que todos venham a receber a escolarização que lhes é constitucionalmente devida em idade própria.

O que se imaginou foi que os cursos se organizassem com toda a liberdade e sem nenhum formalismo. A palavra curso aí não deve ser entendida na perspectiva do Ensino Regular, mas apenas como um meio que se lança mão para ministrar o ensino

quando o aluno não possa estudar por si próprio. O que se vê na prática, entretanto, é algo muito diferente: um Ensino Regular de segunda classe.

(...)O curso com avaliação feita realmente no processo é um sonho que não se deveria baratear. Para realizá-lo no Ensino Supletivo, que ocorre muitas vezes à distância, a solução é alternar a aprendizagem imediata (por TV, vídeo cassete, vídeo-discos, correspondência, etc.) com períodos de sistematização na rede de ensino regular (durante as férias deste, por exemplo) para ordenar criticamente os conhecimentos adquiridos em diversas fontes e sob várias formas.

(...) Já manifestei o alto apreço que tenho pela avaliação no processo em si mesma, cuja adoção no Ensino Supletivo poderá fazer-se naqueles períodos de sistematização a que me referi. Entretanto, não posso esquecer que, na forma como vem sendo feita na maioria dos casos em que é autorizada, ela se tem constituído na fonte das maiores distorções, pois é por esta via que até certificados se vendem. Outro não foi o motivo por que, originalmente, o Parecer 699/72 a desaconselhou e recomendou uma certa centralização da avaliação final a ser feita pelo órgão próprio do sistema de ensino".

Poderíamos destacar alguns aspectos relevantes desta entrevista do legislador que avalia a implantação daquilo que

concebeu.

Percebe-se, sem dúvida alguma, uma certa decepção sobre os rumos que foram tomados pelo Ensino Supletivo. Podemos destacar alguns pontos a serem verificados.

Inicialmente, há uma frustração pelo fato do "novo" não ter sido implantado, aquilo que serviria como elemento exemplar de mudanças no curso regular. E o novo, pensado pelo legislador, seria o que viesse a substituir o velho, representado pela escola na forma como ela vinha sendo realizada, a chamada "escola-endereço".

De fato, ao olharmos o Parecer 699/72, ali o legislador se expressou sobre a nova função da escola, escola esta que "já não há de ser a tradicional ou mesmo a 'regular', na concepção mais dinâmica em que agora se estrutura, porém algo inteiramente aberto em que alguns já vislumbram a própria educação do futuro".

Diz o Parecer: "Partindo realisticamente do que existe, pelo uso intensivo de classes concebidas mais ou menos ao estilo tradicional - e decerto cada vez menos - chegar-se-á progressivamente àquela 'escola- função' que vimos contrapondo à 'escola-endereço' do passado. A Tecnologia e os Meios de Comunicação de Massa parecem-nos aí corretamente situados. Em todas as modalidades, e certamente no Ensino

Regular, poderão ser eles empregados como recurso auxiliar; na Qualificação, também como recurso já predominante; e na Suplência e no Suprimento, como recurso predominante ou único”.

Há, portanto, na visão do legislador, uma escola nova a ser construída, onde a tecnologia e os meios de comunicação de massas teriam um papel fundamental, recurso predominante ou único na veiculação de conhecimentos, e a sua função básica seria a de sistematizar estes conhecimentos e experiências adquiridos nas diversas fontes e sob várias formas, para ordená-los criticamente.

O legislador então se frustra ao verificar que os meios de comunicações têm papel reduzido na veiculação dos conhecimentos escolares e a escola de suplência acaba por reproduzir a mesma estrutura do Ensino Regular. O ensino de massa concebido pelo legislador, como solução aos grandes números deste país, não havia sido implantado, logo, justificava-se o baixo nível de escolarização da população, causada pela oferta de meios tradicionais de transmissão de conhecimentos.

Um segundo nível de descontentamento se expressa nas críticas à qualidade do ensino ofertado, não só pela reprodução do que se faz no Ensino Regular, mas também por ser uma reprodução desqualificada, onde até a venda de diplomas ocorre.

A culpa recai sobre os exames supletivos, exames estes concebidos como elemento controlador da qualidade do Ensino Supletivo, coisa que não vinha ocorrendo. Ao serem aprovados cursos com avaliação no processo, os exames deixaram de ter esta função de controle dos processos de aquisição dos conhecimentos escolares.

A crítica que se faz ao Ensino Supletivo, na modalidade de cursos de suplência, como algo que acabou por se descaracterizar das suas reais intenções por sua proximidade com o Ensino Regular é compartilhada por um número grande de pessoas, legisladores e educadores. Tomemos alguns exemplos.

O professor Paulo Nathael Pereira de Souza, que participou do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Conselho Federal de Educação durante o período estudado, afirmou, como legislador, que um dos erros fundamentais na implantação do Ensino Supletivo estava na inadequação das estruturas administrativas dos executivos para atendimento efetivo deste tipo de ensino. Com isto, "aconteceu exatamente este absurdo com que nos defrontamos, no dia a dia, o Ensino Supletivo pensado sempre em termos do Ensino Regular". Assim, como não há uma estrutura administrativa e orientadora adequada e uma produção de conhecimentos que possa subsidiar este tipo de ensino, ele "vai vivendo assim ao sabor da sua própria sorte, ao lado do Ensino Regular, porque quando se faz algum

esforço, alguma tentativa de corrigir os desvios e as deformações mais evidentes, que acabam se implantando neste tipo de ensino, então recorre-se a uma normatividade que busca identificá-lo ao próprio Ensino Regular” (citado em Praxedes, 1983: 221).

Outros exemplos entre educadores e pesquisadores do Ensino Supletivo podem ser citados:

“O Ensino Supletivo, que se caracteriza por uma clientela específica tem, entretanto, assumido a forma pedagógica do Ensino Regular; em termos de atendimento às necessidades educacionais de nossa população o Ensino Supletivo exigiria uma pedagogia própria.” (Duarte, 1979: 1)

“Assim, considerando as características e necessidades próprias de cada faixa etária, a educação das crianças e dos adultos precisa ser diferenciada quanto a metodologia, material didático e conteúdo programático (...)

Entretando, o que se tem frequentemente observado nos cursos de suplência é a pura e simples aplicação ao adulto dos procedimentos normalmente utilizados com a criança, no Ensino Regular.” (Villardí, 1980: 5)

“(…) não sendo utilizadas metodologias adequadas, sem um sistema de comunicação e informação, o curso de suplência só pode ter as atuais características, ou seja, estar

estruturado nos moldes do Ensino Regular.” (Praxedes, 1983: 96)

Os cursos de suplência aparecem, aos olhos dos educadores e legisladores, como os responsáveis pelos desacertos ocorridos com a implantação do Ensino Supletivo. Parte dos argumentos, como vimos com Valnir, situam-se na incapacidade de cursos com avaliação no processo, por suas características de escola tradicional, conseguirem dar conta do atendimento de massa que o Ensino Supletivo exigia. Outra parte dos argumentos, fixaram-se no fato do Ensino Supletivo, mesmo como escola, se aproximar do Ensino Regular e, portanto, como diz a sua “doutrina”, manter baixo grau de supletividade. Todos estes argumentos, no meu ponto de vista, escondem as verdadeiras causas. O Ensino Supletivo, modalidade de cursos com avaliação no processo, não cumpriu a sua função como escola, não porque era um ensino tradicional, ou porque se aproximava do Ensino Regular em sua estrutura, mas, sim, por ter sido pouco ofertado, e, quando o foi, se caracterizou como de baixa qualidade ou de difícil acesso por ser uma oferta pelo ensino privado, como vimos no perfil da sua implantação.

Devemos considerar, evidentemente, que o ensino voltado para as crianças tem características diferenciadas do ensino de adultos, e, sem dúvida alguma, considerar tal aspecto no processo de ensino aprendizagem é elemento facilitador de

elevada importância.

Assim como no MOBRAL, há também uma unanimidade nas críticas relativas ao pouco preparo dos professores para a especificidade do trabalho escolar com adultos. No caso do Ensino Supletivo, no entanto, as críticas se referem antes ao fato de não haver especialização para Educação de Adultos do que propriamente ao nível de escolaridade do professor.

Quase todos os autores consultados reportam aos dizeres do artigo 32 da Lei 5.692 onde se lê: "o pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais a este tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação". Cobram esta formação específica, e apontam a sua não ocorrência, como fator impeditivo da não concretização daquilo que seria novo no campo do Ensino Supletivo.

O fato de os cursos de formação do professorado, bem como as normas produzidas nos Conselhos de Educação e as orientações dos órgãos executivos estarem calcados no Ensino Regular, criaram, para estes educadores, um viés doutrinário que se torna impeditivo à plena realização daquilo que se estipulou como doutrina do Ensino Supletivo.

Mas também, temos que convir, as precárias condições de trabalho em que se realizaram a maioria das práticas do

Ensino Supletivo, pouco colaboraram no desenvolvimento de uma ação pedagógica eficaz. Restava ao professor o exercício profissional pelo parco salário que recebia mas que lhe era indispensável.

Galheigo, em pesquisa realizada entre os professores do Rio de Janeiro, concluiu:

“A falta de perspectiva, aliada às dificuldades de toda ordem, são elementos que permitem que se entenda o porquê do não envolvimento deste professor que, inclusive, justifica a sua permanência no Supletivo por falta de outras opções. Nos questionários, 83% dos professores considera seu salário indispensável.

Contraditoriamente, mais da metade não coloca o Supletivo como atividade prioritária; a maioria (79,1%), procura o Supletivo para lecionar por necessidade e destes apenas 25% gostam de lecionar no Supletivo.

(...) Concluindo-se, pode-se afirmar que o professor sabe da ineficácia do Curso Supletivo mas precisa dele para sobreviver.” (Galheigo, 1984: 80)

Note-se também, por outro lado, que em muitos sistemas públicos de ensino, o professor que desejava trabalhar prioritariamente com o Ensino Supletivo, não poderia fazê-lo,

uma vez que a escolha de aulas só poderia ser complementar à escolha das aulas no Ensino Regular.

A saída para esta situação de insatisfação, muitas vezes, foi a de responsabilizar o aluno pelos males do Ensino Supletivo, ampliando o preconceito já existente em relação a eles. Acaba o professor servindo de instrumento no processo de reprodução social ao reforçar no aluno a culpabilidade por sua não aquisição da escolaridade.

Galheigo verificou em sua pesquisa que os comportamentos mais frequentes de culpabilização do educando eram: a) discurso paternalista do professor que rotula o aluno como carente; b) contraditoriamente ao primeiro, o professor desconhece a situação sócio-econômica do aluno quando faz exigências que vão se constituir em dificuldades para os mesmos; c) o professor estabelece dúvidas sobre a capacidade intelectual do aluno; d) alguns professores chegam à rejeição completa do aluno.

Observou-se, em geral, que os professores possuíam a habilitação para a docência tal qual era exigida no Ensino Regular. De uma maneira geral, o Ensino Supletivo na modalidade de cursos de suplência de 1o. e 2o. graus acabou por manter as mesmas exigências de certificação que o magistério no Ensino Regular, a não ser nos locais onde docentes habilitados não estavam disponíveis.

No entanto, a grande maioria dos professores não teve, durante a sua formação, nem ao menos uma disciplina voltada para a questão da educação de adultos. Ora, se há o reconhecimento que o ensino de adultos tem particularidades e exige uma metodologia apropriada, torna-se óbvia a necessidade de uma formação específica para o professor que trabalha com o adulto. Na verdade, ao que parece, ninguém discorda de tal necessidade. Apesar de estar expressa em lei, ela não ocorreu. A preocupação com o ensino para adultos está praticamente ausente dos currículos de formação dos professores.

D.4. Perfil dos alunos dos cursos de suplência e seu rendimento escolar

Podemos fazer algumas indicações sobre o perfil dos alunos que freqüentar os cursos de suplência a partir dos estudos realizados durante o período (veja Haddad, 1987:92-99). São dados, no entanto, que por serem parciais e regionais, não poderiam ser generalizados para o Brasil como um todo, sob risco de comermos imprecisões. Servem como indicadores para estudos mais aprofundados.

A população que busca os cursos de suplência é jovem, tendo, na sua maioria, menos de 20 anos no 1o. grau e até 25 anos quando considerados alunos de 1o. e 2o. graus conjuntamente.

Apesar da juventude, boa parte dos alunos apresentava um amadurecimento precoce em virtude dos esforços que realizaram desde muito cedo por assumirem as responsabilidades de sua vida.

Os alunos, ao longo da década de 70, eram majoritariamente solteiros, boa parcela de origem rural, que haviam migrado para os grandes centros urbanos.

Tais alunos diferenciavam-se daqueles que se apresentavam aos exames supletivos, principalmente no que diz respeito à maior vivência urbana destes últimos.

Todos os estudos que coletaram dados a respeito de trabalho apontavam para o fato de que a grande maioria dos alunos dos cursos de suplência eram trabalhadores, em torno de 70% ou mais, exercendo jornadas de trabalho de mais de 8 horas por dia. Havia uma concentração de trabalhadores no setor terciário da economia, ligada sobretudo ao comércio e serviços domésticos.

Eram empregados domésticos, office-boys, balconistas, vendedores, caixas, repositores, contínuos, A jornada de trabalho era longa e a profissão exercida, normalmente de baixa qualificação, cansativa. Estes dois fatores acabavam por influenciar negativamente no aproveitamento escolar dos

alunos.

A grande parte dos alunos dos cursos de 1o. grau percebiam rendimentos entre 1 e 2 salários mínimos. Como parcela significativa colaborava com parte dos seus salários no auxílio às suas famílias, o que restava era muito pouco. Além do mais, muitos deles sequer desfrutavam dos benefícios do registro em carteira e, na sua maioria, não estavam organizados em sindicatos ou associações profissionais.

Aqui também apareceu uma pequena diferença entre o padrão salarial dos alunos dos cursos com o dos candidatos aos exames, estes últimos com padrões mais elevados, pelo menos ao nível do 1o. grau. Os candidatos aos exames eram também pessoas maior qualificação profissional e com maior estabilidade no emprego. Ambos, no entanto, possuíam qualificação e escolaridade maiores que de seus pais, o que demonstrava um certo grau de mobilidade social.

Pode-se perceber que os alunos que se apresentavam ao Ensino Supletivo eram aqueles que, mesmo recebendo baixos salários, já haviam passado por uma pequena mobilidade social. Nota-se ainda que os que conseguiram uma situação sócio econômica mais favorável, obtiveram melhores condições escolares, permitindo-lhes candidatarem-se aos Exames Supletivos.

Em relação à escolaridade anterior, os estudos apontavam uma

predominância nos cursos de suplência dos alunos provenientes do 1o. grau do Ensino Regular, que retornavam aos estudos depois de alguns anos de afastamento, em média de 6 até 10 anos. Detectava-se também o fenômeno de rejuvenescimento do grupo que frequentava os cursos pela maior presença de adolescentes recém saídos do Ensino Regular.

A idade de abandono da escola regular é inferior aos 14 anos, idade estabelecida como obrigatória por lei e oferecida gratuitamente pelo Estado, demonstrando que os alunos do Ensino Supletivo voltavam para obter um direito que não puderam obter na época adequada.

Quanto aos motivos que levaram esses alunos a interromperem seus estudos, eles estavam fortemente ligados às precárias condições de vida: ora abandonavam a escola por dificuldades financeiras, ora por necessidade de trabalhar, ora por necessidade de migração. Mas a estes motivos juntavam-se outros que diziam respeito à própria escola: inúmeras vezes os alunos abandonaram o Curso Regular por falta de escolas na localidade, pelo fracasso que representavam as reprovações, ou porque são "expulsos" ao completarem 14 anos. Não raro estes fatores se somam, transformando a vivência escolar em um mundo de sucessivos fracassos que terminavam por excluir jovens e crianças.

O histórico de fracasso e exclusão acabava por influenciar o

comportamento dos alunos que se apresentavam nos cursos de suplência. Em alguns, o comportamento era de agressividade, produto dos desmandos do Ensino Regular; em outros de passividade e medo.

“Quando os alunos permanecem na escola, mesmo aqueles que passam pouco tempo por ela, acabam por carregar a marca de uma escola autoritária, discriminatória e desarticulada do contexto local. Conseqüência disto é o desinteresse, o medo da perseguição e a passividade.

(...) Há assim, em termos de escolaridade, um histórico que marca o nosso aluno pelo seu despreparo, dificultando o processo de retorno. Chega assustado, com medo de ocupar o espaço escolar, inseguro da sua capacidade de se escolarizar, insegurança esta calcada ao longo de um processo de constante exclusão e desvalorização. Chega identificando em si, em sua incapacidade e em sua ‘burrice’, a culpa pelo atraso escolar. Isto se revela no constante silêncio da sala de aula, no medo de andar pelos corredores, de perguntar, de se informar. É ainda um aluno mal preparado para o desempenho escolar. Como sua experiência anterior foi quase sempre de baixa qualidade, com professores despreparados, sem material didático, que, quando existia, se revelava inadequado, suas habilidades necessárias ao bom desempenho escolar acabam sempre sendo pouco desenvolvidas. Chegam mal alfabetizados, com pouco treino de mão, dificuldades de raciocínio e com poucas

informações.” (Haddad, 1982: 163)

Estas características, apontadas por mim em trabalho anterior, correspondem ao perfil do aluno “tradicional” do Ensino Supletivo. A chegada dos adolescentes trouxe uma maior dosagem de agressividade contra a escola, construída no Ensino Regular que os expulsou. Trouxe também novos valores, novas exigências e, sem dúvida alguma, maior agitação ao ambiente escolar. Esta foi a grande dificuldade de ordem pedagógica que se apresentou durante as minhas pesquisas junto às Secretarias de Educação em praticamente todo o Brasil, fenômeno este identificado pelos responsáveis pelo Ensino Supletivo como recente, da década de 80.

Os cursos de suplência, que ao princípio aparentemente atendiam um grupo social jovem, na faixa média dos 20 anos de idade, na década de 80 veio se caracterizando por um grupo significativo de adolescentes, recém saídos do Ensino Regular, expulsos por “dificuldades” de acompanhamento ou por terem sido considerados como “problemáticos”. Este fenômeno tem sido hoje talvez um dos mais significativos carecendo de estudos mais aprofundados para sua compreensão.

As observações dos responsáveis pelo Ensino Supletivo apontam que a presença de um número maior de adolescentes na sala de aula foi provocando um esvaziamento por parte dos alunos mais velhos, aqueles normalmente originários de cursos de

alfabetização de adultos, ou que retornavam à escola depois de anos de afastamento do curso primário regular. A difícil convivência entre os dois grupos foi motivada pela diferença de interesses, ritmos e habilidades.

Ainda com relação à escolaridade anterior dos alunos o que podemos notar nas pesquisas é que foram poucos aqueles oriundos de cursos de alfabetização de adultos como o PAF e o PEI que permaneceram nos cursos de suplência de 1o. grau e muito menos nos de 2o. grau. Isto demonstra a dificuldade de aquisição de escolaridade por parte dos alunos mais velhos, que acabam por abandonar os estudos.

Assim como nos cursos regulares, os índices de evasão e repetência eram elevados trazendo os mesmos problemas de seletividade que ocorreram com estes mesmos alunos em tempos passados.

Os índices de repetência apurados pelos diversos estudos apresentavam um comportamento mais homogêneo que os de evasão, situando-se entre 10 e 15% dos matriculados. Já as taxas de evasão oscilavam bastante nas várias clientela pesquisadas, variando de 10 a 39%. Tal fenômeno pode ser explicado pelo agravamento da crise social na década de 80, produto da recessão dos primeiros anos.

Predominava entre os alunos pesquisados a aspiração de

continuar estudando e ingressar num curso universitário. Mas quando eram questionados sobre o que achavam que iria realmente acontecer, ou sobre a contribuição efetiva que o supletivo traria às suas vidas, a perspectiva de uma escola superior praticamente desaparece entre os alunos de 1o. grau. O mesmo se observa com relação à profissão: a aspiração é, via de regra, por uma profissão de muito prestígio social, mas as profissões que acreditam que realmente acabarão seguindo são as de pequeno prestígio social.

E - Os Centros de Estudos Supletivos

Em carta dirigida aos educadores, na apresentação do documento "Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos", assim se pronunciou o MEC sobre os CES:

"As circunstâncias sociais e políticas, tal como se situam na realidade brasileira, carecem de uma escola estruturada com intenções de superar as diferenças sociais, aspirando, com a escolarização daqueles que necessitam dela, uma sociedade mais cultural e humanamente preparada. Esta a razão social, política e educacional do sistema CES.(...) A educação de adultos no Brasil é um problema de massa. O desafiante crescimento das populações tem dado origem à decadência na qualidade de sua cultura. O problema está em unir a ação das minorias cultas à educação das massas e em intensificar a ação educativa da escola, levando àqueles que não tiveram

oportunidades educacionais, os benefícios da cultura. O CES, com a utilização ampla das tecnologias educacionais, aliadas às perspectivas de um atendimento amplo aos adultos que necessitam da escola, ora para a preparação ou aperfeiçoamento profissional, ora para a realização pessoal e melhores condições de vida, oferecem plenas condições de real democratização da educação no Brasil. (MEC/SEPS, 1979:2)

O CES foi proposto pelo MEC como uma alternativa capaz de atender um volume significativo de pessoas a custo baixo. Preocupava ao Estado o elevado número de possíveis demandatários do Ensino Supletivo em relação à capacidade de atendê-los. No entanto, este discurso de razões econômicas se complementou com o de caráter pedagógico.

Os CES foram lançados como a grande solução para o Ensino Supletivo, principalmente por eles que melhor concretizariam o "doutrina do Ensino Supletivo", onde a escola se realizaria no seu sentido mais moderno. Na visão do MEC, "seus técnicos partiram para a mais efetiva solução de operacionalizar o Ensino Supletivo: os CES - Centro de Estudos Supletivos, escola-função capaz de atender à clientela potencial do Ensino Supletivo no Brasil, aliando-se baixo curso operacional, alto padrão de rendimento do ensino, utilização de tecnologias educacionais, novas e diferenciadas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem." (MEC/SEPS, 1979:12)

Esta idéia da tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico, perdurou por todo o período estudado. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, como perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, "elevando" o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas, segundo sua visão.

Ainda dentro desta visão, esta mesma tecnologia era a base de uma "escola nova", voltada especificamente ao adulto, por sua capacidade de individualizar o ensino, tratando-o ao nível do rendimento e da capacidade de cada um dos alunos. A ele, individualmente, caberia o esforço e a boa vontade de "correr atrás" do conhecimento através dos módulos, apoiado pelos professores e pela aparelhagem tecnológica dos Centros. Com isto, o jovem e o adulto com atraso na sua escolaridade teria uma nova chance oferecida pelo Estado para obter sua certificação e assim, gozar, dos benefícios da cultura e de uma melhoria na sua vida.

Os dados que obtivemos demonstram que apesar da crescente oferta de CES e de suas extensões, eles não se massificaram e muito menos apresentaram resultados que pudessem comprovar a sua viabilidade econômica. De fato, os índices de certificação, quando conseguimos obtê-los, se mostraram bastante reduzidos, conforme vimos nas tabelas IV e V.

Trabalhos de pesquisadores dos CES também apontaram tais dificuldades. Leal (1982), ao analisar o CES de Natal, Rio Grande do Norte, constatou índices de ociosidade de 76,6% da sua capacidade, com "alto custo operacional", concluindo que tais dados contradiziam a proposta para os Centros que previa, inclusive, o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade para a sua instalação, evitando gastos elevados com uma nova construção. (idem, pág. 68)

De fato, documento de 1974 do DSU/MEC afirmava que a "rapidez de instalação, o baixo custo operacional comparando-o ao ensino regular e o maior atendimento justificam plenamente os esforços do MEC/DSU para a instalação de CES em todas as unidades da Federação". MEC/DSU, 1974:2)

Beisiegel (1984), em Parecer do CEE de São Paulo, analisando o trabalho desenvolvido pelo CES Clara Mantelli, constatou que desde o início de seu funcionamento, em maio de 1981 até 13 de fevereiro de 1984, foram matriculados 4.172 clientes, com o seguinte quadro de concluintes: 1981 - zero; 1982 - 44; 1983 -107; e 1984 - 39, num total geral de 190 concluintes. Portanto, do total geral de matriculados desde o início de funcionamento - 4.172, somente 190 concluíram o curso, representando 4,05%.

Há portanto, uma ociosidade e uma produtividade bastante

reduzida entre aqueles que permaneceram nos cursos. Note-se que muitas vezes, os dados de alunos matriculados nos Centros, concluintes apenas de algumas disciplinas, foram publicados como dados de certificação de algum dos graus de ensino.

Que motivos levariam a esta baixa produtividade? Muitos foram os educadores que se pronunciaram sobre isto. Descontando os aspectos de mal funcionamento, como demora no envio dos módulos, inadequação de linguagem e conteúdo, incompatibilidade entre o material escrito com o visual, mal funcionamento dos aparelhos e despreparo dos professores para o ensino modular, aspectos estes frequentes em diversos trabalhos analisados e nas visitas que pude realizar, a questão central me parece estar na própria metodologia.

A "instrução programada", base de funcionamento do processo de ensino através dos módulos, mesmo quando realizada com boas condições de material escrito, pouco funciona para alunos sem uma boa formação anterior. No mínimo, o aluno deve ter desenvoltura para ler e compreender o texto, para poder, por seu próprio esforço, chegar ao conhecimento oferecido. Esta não é a realidade da maioria dos alunos do Ensino Supletivo, e bem provavelmente dos alunos do próprio Ensino Regular. Além do mais, mesmo que o aluno chegue a uma compreensão do texto e não do conteúdo estudado, a pequena disponibilidade de tempo do professor e a própria

característica deste atendimento acaba por não produzir a realização do ensino.

Além do mais, o módulo instrucional normalmente apresenta um conteúdo acabado, apresentado como um “pacote” a ser estudado pelo aluno. Não há possibilidade de diálogo sobre o conteúdo, de discordância sobre ele, de conhecer o processo de sua produção. O conhecimento é exterior ao próprio indivíduo, desconsiderando sua vivência como ser de relações e que portanto tem uma história anterior de aprendizagem.

Marti, pesquisando o CES da Asa Sul de Brasília, concluiu que “o ensino personalizado com utilização de módulos, apesar de todas as vantagens que oferece, - pois atende interesses, preferências e aptidões específicas de cada estudante - fecha-o em seu universo, não propiciando a integração e a troca de experiências”. (Marti, 1979:124)

Observando o comportamento dos alunos que freqüentam os CES, o tempo que dispendem para oportunizar períodos de troca de experiências e idéias, acaba por concluir que o CES deveria “abrir suas portas aos alunos e à comunidade, não só para oferecer oportunidades de ensino mas, principalmente, para oferecer oportunidades educativas, úteis e integradoras”. (idem, pág 124) Poderíamos acrescentar também: oportunidades de ganhos de consciência.

Em fins de 1983, a Secretaria de Ensino de 1o. e 2o. graus do MEC lançou o documento "Revitalização dos Centros de Ensino Supletivo", onde reconhece o esvaziamento dos Centros condicionados pelos seguintes fatores, entre outros:

"- Limitada e parcial fundamentação teórica sobre a educação de adultos, dificultando a compreensão do 'para que', do 'como' e do 'onde' trabalhar com essa clientela. A despreocupação com os processo intelectivos pelos quais os indivíduos desenvolvem a percepção e a compreensão de que o ato de 'educar-se' não se separa das realidades da vida e do trabalho, resultou na adoção de 'modelos instrucionais' fechados e de pouca significação para aqueles que procuravam o CES.

- forte tendência à formalização das ações educativas, tendo as suas origens ora na cristalização das estruturas organizacional e funcional ora no modo da inovação, pelas implicações que desta poderiam resultar, alimentando a acomodação (...)" (SEPS/MEC, 1983:15)

Reconhecia ainda o despreparo dos recursos humanos e a falta de um acompanhamento avaliativo mais sistemático, além da excessiva ênfase na modalidade suplência. Propõe como solução "o constante diálogo com as comunidades nas quais atuam, cooperando para a solução de problemas que elas por si não conseguem solucionar" (idem, pág. 19)

Mostrando os sinais de um esmorecimento nas características

autoritárias do sistema, e reconhecendo o fracasso dos CES, a revitalização buscava uma alternativa para um modelo absolutamente acabado de oferta educacional pelo Estado autoritário. De fato, através do CES, em nome da democratização de oportunidades, do uso da tecnologia como processo de modernização do sistema escolar, o Estado individualizava a responsabilidade pelo fracasso escolar no educando, oferecendo uma escolarização que ele seria incapaz de conquistar.

A solução apontava para uma maior abertura à participação da sociedade civil.

Estariam os Centros a serviço de uma real democratização de oportunidades escolares?

Beisiegel em seu Parecer anteriormente citado, reconheceu a possibilidade de avanços na proposta do CES, citando experiências implantadas em Aracaju. Ali, o trabalho empreendido pelos técnicos e professores acabou por incorporar sugestões como “acompanhamento sistemático dos alunos que não podiam freqüentar regularmente, o acompanhamento a intervalos regulares, a reunião sistemática de grupos de alunos em sessões de orientação, a instituição de classes de permanência para os alunos de 1a. a 4a. séries, etc. Procedeu-se, igualmente, à avaliação da alfabetização ‘real’ da clientela, pois averiguou-se que numerosos alunos

desistiam dos estudos no CES porque não conseguem compreender o que liam nos fascículos recebidos.” (Beisiegel, 1984: 142) Com isto, concluiu que foram alterados os índices de permanência e de conclusões de curso.

Através de uma análise histórica, identificando o “princípio orientador” da atuação dos poderes públicos na procura da extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número possível de indivíduos, Beisiegel vê na implantação dos CES uma expressão do reconhecimento de um compromisso educacional por parte do Estado com a escolarização dos adolescentes e adultos na faixa correspondente ao antigo secundário. O reconhecimento disto não significou a aceitação das orientações que prevaleceram em sua organização.

Fico com esta afirmação. Destaco, no entanto, dois caminhos que vieram a se confirmar com este processo de revitalização dos Centros, produto de uma maior abertura aos interesses dos alunos. Um deles foi a aproximação de formas mais “escolares”, passando o ensino modular a ser mais uma estratégia de apoio do que um fim em si mesmo. Contraditoriamente ao que se propunha para o Ensino Supletivo, foi a aproximação com as formas escolares que deu possibilidades reais de aquisição de conhecimento por parte dos alunos. O outro é o próprio movimento que os alunos vieram a tomar, com a abertura de escolas de ensino supletivo com avaliação no processo na busca de procedimentos mais

adequados às suas necessidades de aprendizagem, esvaziando os CES. Modificava-se, na prática, aquilo que a doutrina impunha.

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DOS EXAMES

A - Histórico dos Exames Supletivos

Os exames supletivos têm sua origem nos exames de Madureza, que, por sua vez, se originaram dos exames preparatórios, estes nascidos no período do Império no Brasil.

Após a chegada da família real ao Brasil em 1808, uma série de medidas foram tomadas visando suprir a necessidade de mão-de-obra para os serviços públicos. Dentre elas, foram criados os cursos de Medicina, Economia, Agricultura, Química, Direito, bem como as Academias de Marinha e Militar.

Porém os alunos não estavam preparados para freqüentar os cursos que estavam sendo criados. A expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 provocou a desorganização do sistema de ensino. Para suprir esta dificuldade, duas medidas foram tomadas: a organização do ensino secundário e a implantação, em caráter emergencial, de estudos preparatórios aos exames de admissão aos cursos superiores.

O Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, era o único a manter um currículo seriado do secundário e a conferir o grau de bacharel, condição necessária para entrada no curso superior. Os alunos dos demais estabelecimentos, liceus e cursos particulares, para ingressarem no ensino superior deveriam

prestar exames. Nasceram, assim, os exames preparatórios.

“(...) os exames preparatórios foram o resultado da situação de emergência de um sistema carente de estrutura administrativo-pedagógica”. (Castro, 1973: 9)

Os exames preparatórios foram muito criticados, tendo sido responsabilizados pelo não desenvolvimento do ensino secundário. As críticas apontavam para o seu caráter facilitador ao ingresso no ensino superior, uma vez que não exigiam preparação sistemática e limite de idade. Também a qualidade dos exames foi apontada como um impedimento ao desenvolvimento de cursos secundários de caráter sistemático.

Em 1890, já no período republicano, a Reforma Benjamin Constant introduziu o exame de Madureza ao sistema de ensino, procurando superar as dificuldades apontadas quanto aos exames preparatórios e buscando fortalecer o ensino secundário.

O exame de Madureza foi proposto para ser realizado ao término dos estudos secundários, onde o aluno obteria o grau de bacharel ou o certificado do secundário, servindo como conclusão de curso e pré-requisito à entrada no superior.

Os exames de Madureza seriam realizados pelo Colégio Pedro II ou por outras instituições que a ele se equivalessem, tanto

para os alunos destes cursos, quanto para aqueles que vinham de cursos privados ou se preparavam individualmente.

Houve, no entanto, grandes dificuldades para a implantação destes exames. A reação à sua exigência ocorreu pelas dificuldades impostas aos alunos, mal preparados, para serem aprovados pelas novas normas. Este exame único, com todas as disciplinas, para pessoas que realizavam cursos assistemáticos e nem sempre com a mesma qualidade, acabou por não ser aceito. Inúmeros adiamentos à sua implantação e mudanças na legislação foram a tônica do período de 1890 até 1911, quando a Reforma Maximiliano introduziu o exame vestibular, praticamente extinguindo o exame de Madureza. Durante todo este período, apenas por três vezes os exames foram realizados.

A partir de 1932, os estudos secundários passaram a ser exigidos sob critérios mais orgânicos, com seqüência de currículo e frequência de alunos, surgindo o regime de séries. Com isto, deixou-se de fazer o controle da aprendizagem pelos preparatórios ou Madureza, passando a fazer-se no processo, pela própria escola pública ou privada.

Esta escola, no entanto, longe estava de se constituir em um sistema aberto a todos, quer por falta de oferta, quer por falta de condições de frequência por parte dos alunos. Teve-se, desta forma, que manter de maneira paralela os exames

para atendimento dos que não tinham acesso aos cursos seriados.

Assim, o exame de Madureza ressurgiu com a Reforma Francisco Campos, em 1932, dentro de outras características, com funções supletivas.

“ O Art. 100 da Reforma Campos, como se pode verificar no Decreto no. 21.241/32, destinava-se a adultos maiores de dezoito anos que não puderam seguir o Ensino Regular. Era uma oportunidade que se oferecia a esse adulto para gozar dos mesmos direitos do aluno regular, submetendo-se aos exames do Artigo 100, fazendo o curso fundamental em três anos(1), habilitando-se sucessivamente na 3a., na 4a. e na 5a. séries. Assim, os exames eram feitos por série, e cada disciplina tinha caráter eliminatório, sendo a promoção por série. Não havia também articulação dos dois regimes, pois o aluno do Artigo 100 não podia matricular-se no curso fundamental regular e vice-versa”. (Castro, 1973: 29)

Pela natureza destes exames, pelas dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos que a eles se submetessem, apenas uma parcela pequena de pessoas poderia se utilizar desta modalidade de avaliação.

Os exames de Madureza, neste momento, ainda atendiam muito mais às necessidades das elites que não tinham acesso ao

pequeno número de escolas secundárias e se preparavam por outros meios do que propriamente aos setores populares da nossa sociedade.

“Seja como for, nos primeiros tempos da Reforma Campos, tal dispositivo paralelo reduziu-se grandemente em face da absorção, pela ‘escola seriada’, de uma clientela que lhe pertencia naturalmente, e apenas ante a sua inexistência buscava os exames de Madureza.

Pouco a pouco, todavia, a procura de tais exames tendeu outra vez a crescer, com o surgimento, em face das novas condições econômicas e sociais do país, de um tipo de aluno que aspirava o ensino superior e não tinha como seguir passo a passo a seriação.” (Chagas, 1977: 26)

A Reforma Gustavo Capanema, de 1942, reestruturou o ensino secundário dividindo-o em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o clássico e científico, de três anos. Manteve, em seu artigo 91, para o ensino ginásial, a possibilidade de realização de exames sem a observância de regime escolar. O artigo 91 praticamente mantém as mesmas características do artigo 100 da Reforma Campos, oferecendo oportunidade supletiva para adultos obterem certificação no primeiro ciclo do secundário.

Os exames eram realizados de uma só vez, com as disciplinas básicas do currículo regular, para pessoas com 19 anos no

mínimo.

Daí para frente, os exames passaram a ser crescentemente reconhecidos como uma alternativa de certificação e de mobilidade social. Vejamos o que diz Barroso: "Com as transformações sociais das décadas seguintes, passando o estudo a ser, não ainda percebido como algo valioso por si mesmo, mas valorizado como um instrumento de mobilidade social, de obtenção de prestígio e de vantagens econômicas, a crescente demanda da escola média é acompanhada por igual aumento da procura da obtenção do certificado de Madureza por aqueles que não tiveram oportunidade de freqüentar cursos regulares." (Barroso, 1971: 5)

Desta forma, ao longo dos anos, novas modificações foram sendo realizadas ao artigo 91, permitindo uma maior amplitude de oportunidades. Em 1945, a idade mínima caiu para 17 anos. Em 1946, foi introduzida a segunda época para candidatos não aprovados nos primeiros exames. Em 1947, a segunda época foi permitida aos que não se inscreveram no primeiro exame. No mesmo ano foi permitido se inscreverem nos exames os alunos do curso regular ginasial. Em 1952, foi aprovada a segunda chamada tanto para a primeira como para a segunda época. Também permitiu-se a complementação dos exames em outro estabelecimento de ensino aos que comprovassem mudança de residência. Em 1954, foi autorizado o parcelamento das disciplinas até no máximo em três anos. Em 1957 o artigo 91

foi modificado, reintroduzindo o termo "exame de Madureza", elevando a idade mínima para o exame ginasial para 18 anos, introduzindo os exames para o segundo ciclo do secundário aos maiores de 20 anos portadores do certificado do primeiro ciclo. Em 1958, aos alunos do terceiro ano do segundo ciclo do curso secundário foi permitida a inscrição nos exames de Madureza, com dispensa das disciplinas cursadas no primeiro e segundo anos.

Como pode-se perceber, esta série de modificações dos exames foram, gradativamente, por um lado ampliando o acesso a contingentes cada vez maiores de pessoas e, por outro, permitindo uma maior articulação com o sistema de Ensino Regular.

Esta tendência se reafirmou a partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, no seu artigo 99, manteve os exames de Madureza com as seguintes características: "Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção do certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de Madureza em dois anos no mínimo, e três no máximo, após estudos realizados sem observância de regime escolar".

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

Nota-se que, pela nova Lei, novas oportunidades foram introduzidas: os exames voltaram a ser organizados de forma parcelada, permitindo ao aluno realizá-los por disciplinas; maior periodicidade na realização destes exames (mínimo de dois e máximo de três anos); manutenção dos exames para o ginásio e o colégio.

Em 1963, novo parecer sobre o assunto instituiu bancas permanentes para a realização dos exames e interpreta os anos de parcelamento como anos letivos e não civis, permitindo uma redução no tempo para cada candidato. Previu, ainda, a possibilidade de oferta de cursos de preparação aos exames.

Com a nova Lei, a possibilidade de realização dos exames foi ampliada para os estabelecimentos particulares.

Finalmente, em 1969, com uma modificação na redação do artigo 99, foi permitido aos candidatos prestar seus exames sem limites mínimos e máximos de tempo, de uma maneira global ou parcelada.

Todas estas modificações foram criando uma série de facilidades a um grupo crescente de pessoas que buscavam os exames supletivos como forma de certificação de estudos. Por outro lado, criou-se também, com a privatização dos exames, uma série de distorções, onde o caráter comercial acabou por preponderar sobre o educativo. Os exames eram realizados por

escolas particulares, com critérios diferenciados de avaliação, alguns com nítidas facilidades para conseguir um maior número de inscritos que pudessem ampliar as arrecadações. Criaram-se também empresas especializadas no atendimento dos alunos que tinham que viajar entre as capitais ou pelos interiores dos Estados em busca de uma certificação. Tais empresas, além das inscrições aos exames, se encarregavam dos transportes, estadias e, muitas vezes, do acompanhamento dos alunos por um "piloto", pessoa encarregada de passar a "cola" durante a realização das provas.

Com a Lei 5692, os exames de Madureza passaram a se chamar exames Supletivos, ganhando novas características e integrando-se dentro das intenções político-educacionais da educação de jovens e adultos.

B - Perfil da Implantação dos Exames Supletivos

A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo quarto, sob a epígrafe de Ensino Supletivo, definiu que "a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria" bem como os "estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o Ensino Regular no todo ou em parte" poderiam ser abrangidos pelos exames.

Suas condições de realização ficaram estabelecidas no artigo

26 deste capítulo:

“Art. 26 - Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2o. grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

Parágrafo 1o. - Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1o. grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2o. grau, para os maiores de 21 anos.

Parágrafo 2o. - Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

Parágrafo 3o. - Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com as normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.”

O relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto 66.600 de 20 de maio de 1970, para realizar estudos e propor medidas visando atualizar e expandir o ensino de 1o. e 2o. graus, já indicava este perfil para os exames supletivos, perfil este posteriormente consagrado na Lei 5.692:

“O Ensino Supletivo e os exames de Madureza, que atualmente se classificam em separado, revestem um sentido comum de suprimento de escolarização, embora estejam momentaneamente situados em níveis diferentes. A Madureza tem, contudo, uma procedência histórica. O conhecido regime `de preparatórios', que encheu de episódios pitorescos a nossa crônica educacional até o primeiro quartel deste século, outra coisa já não era senão um conjunto de exames de Madureza preparados em cursos livres e realizados perante bancas oficiais. E esses cursos eram, no fundo, supletivos de uma escolarização regular que não havia.

Em seguida, acompanhando a própria evolução do País, os estudos se foram tornando cada vez mais sistemáticos, embora, só a partir de 1931, se instituísse como obrigatoriedade a seriação dos currículos e a frequência. Uma primeira consequência desta racionalização foi a redução do número de alunos pelo afastamento natural dos que não tinham condições de satisfazer às novas exigências. Pouco a pouco, esses mesmos `excedentes' entraram a reivindicar alguma oportunidade de qualificação. Para eles, em novo plano, se restabeleceram os antigos exames de Madureza e, em nível mais

baixo, os cursos já então chamados 'supletivos'.

De lá a esta parte, a Madureza cresceu tanto que não é mais possível ignorá-la sem grave pecado de omissão (...).

Tudo isso leva à final unificação dos cursos e exames destinados a suprir a escolarização regular: cursos e exames supletivos."

Os artigos 26 e 27 da nova Lei procuraram estabelecer mecanismos de controle sobre os exames, visando, por um lado, corrigir desvios e, por outro, fazê-los mais de acordo com os interesses dos legisladores. Vejamos o que diz o relatório do Grupo de Trabalho:

"Ao contrário dos cursos, os exames supletivos vêm desde logo disciplinados no que é necessário à validade do certificado que deles resulta, capaz de suprir a escolarização regular (...)

(...) consagrou-se em nível de lei a orientação adotada pelo Conselho Federal de Educação, segundo à qual os exames supletivos não estão adstritos a currículo pleno, compreendendo somente o conteúdo comum (...). Por outro lado, elevou-se para 18 anos a idade em que pode o candidato prestar os exames relativos à oitava série do primeiro grau - a atual madureza ginásial - e para 21 os do 2o. grau. Com isto, atendendo a uma geral reivindicação de pais e educadores, evita-se a fuga da escola sistemática motivada pela atração de uma suplência, oferecida muito cedo, que se

deteriora ao transformar-se em mecanismo de facilitação. Previu-se além disso, que os exames ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação (...). Assim, a transferência de toda iniciativa de escolha aos Conselhos, neste particular, e a periodicidade atribuída a essa escolha, que poderá ou não ser renovada no ano seguinte, constituem maior riqueza e garantia de seriedade que a prática em vigor."

É ainda no Parecer 699/72 de Valnir Chagas, parecer este que procurou traçar algumas diretrizes do que chamou "doutrina do Ensino Supletivo", que podemos encontrar algumas referências a mais sobre a função dos exames no capítulo VI da Lei 5.692.

Neste Parecer, reconheceu-se a necessidade de um maior controle sobre os exames através de uma progressiva unificação e centralização. Os motivos alegados foram de duas ordens, uma delas baseada na qualidade e outra na racionalidade e custos. Vejamos:

"A redução da idade (...), a dispersão dos exames em um número crescente de estabelecimentos oficiais e particulares, dentro do mesmo sistema, conduzindo inevitavelmente à disparidade de critérios; a ausência de controle do poder público sobre os cursos que se ensaiavam e, mesmo, sobre os exames que se faziam (...). Tudo isso, aliado às facilidades

daí resultantes, encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la ou concluí-la. Era por motivos dessa natureza que, já nos últimos anos, muitos educadores outra coisa não viam na Madureza senão um dispositivo para legitimar a dispensa dos estudos de 1o. e 2o. graus”.

(...) “Todavia, o legislador já percebeu que a esta altura, pelo menos nos Estados mais populosos e desenvolvidos, o problema simplesmente não se resolve com a mera utilização de estabelecimentos, sejam eles públicos ou privados. Os exames de Suplência são hoje espetáculos de grandes números, a exigirem igualmente soluções para grandes números. A sua disseminação em dezenas e até centenas de escolas no mesmo Estado ou na mesma zona, cada um com planejamento e execução independentes, só conduz a que se lhes rebaixe a qualidade, aumentem os custos e dificulte ou impossibilite o controle. É sabido que, a partir de certa quantidade, decresce cada vez mais o preço das matrizes e da sua impressão, assim como o da programação para efeito de correção mecânica, tanto mais necessária quanto a correção manual é lenta e proibitiva. Por outro lado, não é possível reunir dezenas de comissões, para organização e julgamento das provas, em nível que assegure uma razoável fidedignidade das avaliações; a correção manual, já perturbada pela organização imperfeita dos quesitos, ressentem-se de uma imprecisão natural que aumenta com o volume, chegando cedo à saturação; e - o que é igualmente

importante - não há análise crítica dos resultados, após cada exame, a indispensável eliminação de falhas e exploração de acertos. A própria seriedade fica, assim, comprometida pela impossibilidade de uma efetiva supervisão da autoridade educacional".

Há nesta argumentação, como podemos perceber, o sentido de preservação do ensino fundamental como sistema básico de formação, não permitindo uma "fuga" dos alunos do Ensino Regular para o Supletivo. Unida a esta visão, há a perspectiva de controle de custos e planejamento.

Mas há uma razão mais forte e que se adiciona a estes dois argumentos anteriores. Dentro da doutrina do Ensino Supletivo, os exames, ao se unirem aos cursos de suplência, acabam por exercer uma função fundamental de garantir o controle do caráter de supletividade dos cursos de suplência, aquilo de moderno que se buscava implantar, como vimos no capítulo anterior.

Vejamos como isto se expressa no Parecer. Inicialmente, o relator indica que a incorporação dos exames no capítulo do Ensino Supletivo mais do que um acréscimo é uma mudança conceitual destes exames. "O que se reclamava já não era, assim, um simples retoque do `artigo 99' de 1961, em que por sua vez, revivera com adaptações o `artigo 91' de 1942, onde se reajustava o `artigo 100' de 1931, no qual teimosamente

persistiram os 'preparatórios' oriundos de uma secular deficiência escolar. O que se impunha era uma nova concepção de escola, que veio a traduzir-se em supletividade e ocupar todo o capítulo da Lei 5.692".

Os exames teriam então o sentido de controlar o produto e não o processo, garantindo, desta forma, maior abertura de criação, maior flexibilidade e, conseqüentemente, maior supletividade. Assim, "quanto mais os resultados se aferem no processo, mais intenso há de ser o controle do Poder Público no mesmo processo e, assim, mais próximo se torna o curso do Ensino Regular. Inversamente, quanto maior o controle específico exercido sobre os exames, mais livres ficam os cursos e maior, em conseqüência, é o seu grau de supletividade."

Desta forma, um maior controle dos exames, através da unificação e centralização permitiria, na visão do legislador, a possibilidade de um curso realmente aberto para o aluno e livre para a organização que o oferecesse.

O Parecer, neste aspecto, acabou por produzir duas contradições. A primeira, quando, inicialmente, reconheceu a indissociabilidade dos três aspectos do ato docente/discente - planejar, executar e verificar - e, apesar disto, abriu mão dela, ao separar a avaliação do processo de aquisição do conhecimento. Justificou tal procedimento com o fato do exame

ter sido historicamente preponderante em detrimento da avaliação no processo; ainda mais, quando este processo “- a escola como um lugar de frequência obrigatória - tende a diluir-se ao impacto da Comunicação sob todas as formas”.

O segundo aspecto contraditório esteve no fato de se propor um desafio de criatividade ao Supletivo, ao mesmo tempo em que se cobrava um maior controle dos exames, com sua centralização e unificação. Conforme o Parecer: “a fim de assegurar a crescente liberdade de funcionamento dos cursos, (recomenda-se) um controle que se intensifique com o tempo e a experiência, até que se alcance a sua plena centralização pelo sistema.” Ora, conforme o tipo de exame que se estabelecia, os cursos acabavam se adaptando para atender aquilo que é exigido.

Os exames Supletivos de Educação Geral, que substituíram, a partir da Lei 5.692 de 1971, os antigos exames de Madureza Ginásial (Artigo 99 da Lei 4.024 de 1961), foram realizados em duas ocasiões ao ano em todas as Unidades da Federação.

A conclusão dos estudos de 1o. grau através de exames, permitida a maiores de 18 anos, não exigia escolaridade anterior. O candidato podia inscrever-se em quantas disciplinas desejasse e eliminá-las gradualmente, obtendo os certificados de aprovação por disciplina. O certificado de conclusão final era expedido quando o candidato era aprovado

em todas as disciplinas do Núcleo Comum.

Todas as Unidades da Federação realizavam, também, os exames Supletivos de 2o. grau em Educação Geral, em duas ocasiões ao ano, e exames de Suplência Profissionalizante, uma vez ao ano. Em ambos os casos, a legislação federal limitava a 21 anos a idade mínima para conclusão do 2o. grau.

Os exames de Educação Geral de 2o. grau destinavam-se a avaliar os conhecimentos correspondentes ao currículo do 2o. grau, independentemente das formas de preparo e níveis de escolarização alcançados anteriormente pelos candidatos. Como no exame de 1o. grau, a inscrição, provas e avaliação eram realizadas por disciplina, podendo o candidato inscrever-se em tantas disciplinas quantas desejasse. As Secretarias de Educação expediam os Certificados parciais de aprovação por disciplina e os Certificados de Conclusão final, que têm equivalência aos obtidos pela via do Ensino Regular.

Os exames de Suplência Profissionalizante foram uma inovação da Lei 5.692/71 e destinavam-se à habilitação técnica em nível de 2o. grau de profissionais não titulados que já tivessem adquirido conhecimento técnico na prática de trabalho. A inscrição era facultada a candidatos com idade superior a 21 anos e que comprovassem dois ou três anos de exercício profissional; alguns Estados exigiam também diploma de 1o. grau. Os exames eram promovidos uma vez ao ano em

certo número de habilitações técnicas, selecionadas através de pré-inscrição ou consulta aos órgãos profissionais. As provas teóricas precediam as provas práticas. Os exames profissionalizantes não serão objeto de análise deste trabalho, uma vez que nos ativemos à formação geral.

Ao longo dos anos de sua implantação, os exames de Educação Geral de 1o. grau sempre se caracterizaram por elevados índices de reprovação. Os índices médios de aprovação oscilaram entre 28 e 37%, sendo maior a reprovação em Matemática e Ciências Físicas e Biológicas e menor em Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Pesquisas apontaram que os candidatos submetiam-se, em média, a exames de quatro disciplinas por vez que se apresentavam. Indicam também uma acentuada evasão intrasistema, com muitos candidatos desistindo de concluir estudos via exames, mesmo quando já tinham obtido aprovação em certo número de disciplinas (ver Haddad, 1987:50-60). Se dividirmos o número de aprovações por 4 (a média de exames prestados), em 1976, por exemplo, teremos mais de 70.000 candidatos aprovados. Entretanto, menos de 25 mil obtiveram certificação neste ano. Este é um indicador que confirma a hipótese de evasão, possivelmente causada por sucessivas reprovações em determinadas disciplinas.

Tabela X: Número de exames prestados e de aprovações nos exames de educação geral no Ensino Supletivo de 1o. grau. Brasil - 1976/1986

ano	Exames Prestados (1)	Aprovações (1)	% de Aprovação	Certificações
1976	1.037.404	297.457	28,70	24.994
1977	995.753	291.080	29,20	22.522
1979	632.300	187.480	29,70	17.364
1981	495.418	187.866	37,90	16.171
1982	479.028	154.551	32,30	—
1983	358.016	128.808	36,00	11.488
1984	348.765	130.438	37,40	15.199
1985	430.981	161.394	37,45	13.747
1986	437.569	165.732	37,88	15.932

Fonte: MEC/SG/SEPLAN/SEEC

Nota (1): O número de candidatos é menor do que os números que aparecem na tabela, pois um candidato pode prestar exame em mais de uma disciplina.

No que concerne à certificação via exames Supletivos de 1o. grau, os dados encontrados foram para o período 1971/1986, com uma lacuna em 1982. Apesar de incompleta, a série de dados permite-nos chegar a uma aproximação do número de pessoas que concluíram estudos de 1o. grau via exames no período: em torno de 244.000 indivíduos. A maioria dos candidatos aprovados, quase 45%, foi da região Sudeste, especialmente dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Também a região Nordeste certificou numeroso contingente de indivíduos através de exames, cerca de 35% do total nacional. O Estado nordestino com maior número de concluintes foi a Bahia, responsável por mais da metade dos certificados expedidos na região.

TABELA XI: CONCLUINTEs EM EXAMES SUPLETIVOS DE EDUCAÇÃO GERAL - 1o. GRAU - NAS UNIDADES FEDERADAS - 1971/1986

UF	Anos												Total	% da UF	% da reg.				
	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982				1983			
AC	88	356	135	75	83	88	112	77	99	66	70	-	58	2578	2255	575	9910	100,00	4,06
AP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	-	26	81	345	-	517	5,22		
AM	-	-	-	79	169	58	53	57	241	64	-	224	484	1624	33	3086	31,14		
PA	-	-	87	621	104	56	72	56	96	152	-	269	277	235	352	2377	23,99		
RO	-	-	-	78	-	39	34	10	23	33	-	111	1596	129	2053	20,72			
RR	-	28	57	11	51	19	17	14	24	17	50	-	30	82	51	21	472	4,76	
AL	-	-	-	41	-	70	200	107	120	-	35	35	70	71	749	0,87			
BA	-	-	5498	16500	2561	3169	1499	788	1800	1469	650	-	365	1397	8630	45273	52,73		
CE	-	-	-	1125	1307	623	559	846	940	845	-	677	1265	1789	1300	11276	13,13		
MA	-	-	46	133	310	267	430	2222	2510	1813	-	168	96	33	140	8168	9,51		
PB	-	-	-	175	1599	862	886	649	603	354	-	112	205	66	210	5721	6,66		
PE	-	-	335	382	434	720	522	576	584	601	-	252	101	65	68	4640	5,40		
PI	-	-	-	-	-	461	231	224	141	-	180	1796	165	78	3276	3,82			
RN	116	202	615	1064	652	400	702	1306	190	71	176	-	88	75	24	14	5695	6,63	
SE	-	-	-	38	178	134	142	134	129	102	-	16	68	50	74	1065	1,24		
Subtot	116	202	6113	17945	5066	7438	4807	5164	6848	6637	4802	-	1893						

Ensino Supletivo - Exames 83/86. Brasília, 1988.

TABELA XII: Concluintes em Exames Supletivos de Educação Geral - 2o. Grau - nas Unidades Federadas - 1971/1986

UF	% da		região total															
	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1983	1984	1985	1986	Total		
AC	82	15	94	23	34	120	80	98	139	65	66	43	43	-	39	941	9,94	
AP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49	39	86	92	-	266	2,81		
AM	-	-	-	-	27	198	56	38	86	148	30	93	155	1709	27	2567	27,11	
PA	-	-	-	31	360	315	98	96	154	442	266	509	276	570	680	3797	40,10	
RO	-	-	-	65	-	40	8	12	23	15	63	768	-	43	1037	10,95		
RR	-	3	16	22	29	7	8	22	19	20	21	9	655	9	20	860	9,08	
SUBTOT	82	18	110	76	515	640	282	262	410	698	447	756	1983	2380	809	9468	100,00	4,91
AL	-	-	-	-	13	-	75	374	168	173	102	78	85	78	1146	2,43		
BA	-	-	1232	2581	725	118	157	104	610	605	364	209	563	543	898	8709	18,47	
CE	-	-	-	-	833	715	599	1016	1429	885	1250	1367	2130	3380	2750	16354	34,69	
MA	-	-	-	5	110	293	384	178	1591	1541	812	61	44	37	67	5123	10,87	
PB	-	-	-	-	74	1016	671	587	557	493	311	345	119	59	206	4438	9,41	
PE	-	-	-	595	712	915	987	782	948	993	1012	408	186	161	226	7925	16,81	
PI	-	-	-	-	-	-	-	159	103	76	121	128	73	80	788	1,67		
RN	47	91	146	150	121	82	140	177	138	109	146	106	118	70	46	1687	3,58	
SE	-	-	-	-	30	58	157	100	200	109	147	60	35	43				

BRASIL														129	
2258	12236	16348	18850	21208	13594	12081	15886	14530	14281	11419	13164	15650	11389	193023	
- 100,00															
% so-															
bre a	0,07	1,17	6,34	8,47	9,77	10,99	7,04	6,26	8,23	7,53	7,40	5,92	6,82	8,11	5,90
série															

Obs: não há dados para o ano de 1982.

Os exames de Educação Geral de 2o. Grau habilitaram, desde sua criação em 1971 até 1986, quase 200 mil pessoas, mais da metade das quais na região Sudeste, como demonstra a Tabela XII:

A procura pelos exames de Educação Geral de 2o. grau sempre foi elevada, principalmente na década de 70. O rendimento sempre foi baixo, com índices de reprovação médios em torno de 60 a 70% das inscrições. Houve ainda uma evasão acentuada, ou seja, candidatos que desistiram da conclusão do 2o. grau ao longo do processo, embora tenham sido aprovados em algumas disciplinas. O número de concluintes, foi, assim bastante pequeno, face à procura inicial pelos exames.

TABELA XIII: NÚMERO DE EXAMES PRESTADOS E APROVAÇÕES NOS EXAMES DE EDUCAÇÃO GERAL NO ENSINO SUPLETIVO DE 2o. GRAU - BRASIL - 1975/1986

ano	Exames Prestados	Aprovações	% de Aprovação	Certificações
1975	1.375.103	460.832	33,50	18.850
1976	1.021.467	351.338	34,40	21.208
1977	1.202.027	319.892	26,60	13.594

1979		802.373		212.552		26,50		15.886	
1981		624.332		206.725		33,10		14.281	
1982		500.456		199.443		39,90		—	
1983		509.212		189.034		37,10		11.419	
1984		524.301		193.249		36,90		13.164	
1985		711.901		278.351		39,10		15.650	
1986		766.724		253.723		33,09		11.389	

Fontes: MEC.SG.SEPLAN.SEEC. Sinopse Estatística - Ensino Supletivo: Exames 1983/1984/1985/1986. Brasília, 1987.

MEC. CFE. XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação dos Territórios e do Distrito Federal: O Ensino Supletivo no Brasil. Brasília, 1983.

Nota: O número de exames prestados significa o número de disciplinas pretendidas pelos candidatos. O número de candidatos é menor do que os números que aparecem na tabela, pois um candidato pode prestar exames em várias disciplinas. Portanto o número de concluintes, que se refere ao número de indivíduos aprovados em todas as etapas, não pode ser percentualmente comparado ao número de exames prestados.

C - Análise da Implantação dos Exames Supletivos

C.1. O grupo social que procura o exame

O grupo social que se inscreveu para os exames supletivos foi analisado e caracterizado por alguns pesquisadores. Vejamos o que dizem:

"(...) clientela urbana e masculina, oriunda dos estratos médios da sociedade. Sua vida escolar iniciou-se com a idade de 7-8 anos e desenvolveu-se com alguma repetência, em especial, no curso ginásial. Atingindo, em média, cerca de 9 anos de escolaridade, os candidatos abandonam a escola regular por motivos predominantemente econômicos, em que a necessidade de trabalhar é a mais frequente. De fato, os candidatos ingressaram na força de trabalho em média aos 16 anos, e atualmente 86% trabalham, com uma jornada semanal

média de 42 horas. As ocupações mais frequentes são as não manuais de rotina." (Coelho, 1977: 118)

"Por exclusão, estão definitivamente sub-representados na clientela do 1o. ciclo supletivo, os grupos marginalizados: os que habitam no campo ou nas pequenas cidades, que têm níveis de escolaridade baixa e que ocupam categorias ocupacionais inferiores." (Spreitzer, 1978: sn)

"Por outro lado, sabemos que os candidatos têm empregos fixos, ganham em média três salários mínimos. Vêm, em boa parte de famílias de classe média baixa e têm padrões de conforto acima da média do Rio de Janeiro. Apresentam um padrão completamente atípico de mobilidade social, quase 50% subiram na pirâmide social em comparação com os seus pais (...). A grande maioria está em ocupações não-manuais, seja de rotina, seja de supervisão. Vemos então que, de modo geral, o supletivo não atende a uma clientela social ou economicamente carente." (Castro, 1980: 178)

"Em síntese, pode-se traçar o seguinte perfil da clientela dos exames supletivos de educação geral:

- é constituída majoritariamente por jovens, com predomínio de indivíduos na faixa etária de até 26 anos na década de 70 e de 26 a 35 anos na década de 80, verificando-se, portanto, uma tendência à elevação da idade média dos candidatos;

- durante a década de 70 predominaram os elementos do sexo masculino, mas na década de 80 as mulheres passaram a ser maioria na clientela aos exames de 1o. grau;

- são solteiros em sua maioria;

- há um largo predomínio de indivíduos de origem e/ou experiência urbana, nascidos ou residentes há mais de 5 anos na unidade da Federação em que prestam exames;

- originam-se de famílias de baixa renda, cujos pais exercem, em sua maioria, ocupações manuais e ou desqualificadas e que possuem baixo nível de escolaridade, níveis estes de ocupação e escolaridade já superados pelos filhos;

- a clientela é constituída maciçamente por trabalhadores que ingressaram precocemente no mercado de trabalho e, regra geral, já ascenderam na escala ocupacional de ocupações manuais para ocupações não manuais ligadas ao setor de serviços, principalmente;

- possuem elevada escolaridade formal se comparados à média da população brasileira, tendo em sua quase totalidade concluído as quatro primeiras séries do 1o. grau por via regular; parcela significativa freqüentou também as demais séries do 1o. e 2o. graus no Ensino Regular, o que revela que

os exames vêm servindo mais para oferecer a terminalidade àqueles que não puderam concluir estudos por via regular que a oferecer escolaridade àqueles que a ela não tiveram acesso;

- os reprovados e evadidos da escola primária não chegam aos exames; a clientela é constituída por aqueles que, embora tenham tido uma trajetória escolar marcada por reprovações, especialmente nas quatro últimas séries do primeiro grau, não se evadiram da 'escola primária';

- o motivo dominante do abandono da escola regular é a necessidade de trabalhar, existindo clara correlação entre a idade de abandono da escola e de ingresso na força de trabalho - muito precoce - em torno de 11 a 17 anos de idade; secundariamente, são fatores de abandono significativos a falta de vagas ou de escolas próximas, falta de recursos para frequentá-las e fatores explicitamente escolares como desinteresse e reprovações seguidas." (Haddad, 1987: 33)

As citações acima nos ajudam a traçar um perfil das pessoas que prestaram os exames supletivos nas décadas de 70 e 80.

Inicialmente, é necessário uma informação básica: os exames só existem para certificação de 1o. e 2o. graus, portanto, para aqueles que já, de alguma maneira, deveriam ter dominado os conteúdos no mínimo equivalentes ao ensino das 8 séries do ensino básico. Isto já é em si, em uma sociedade como a

nossa, um determinante de que estes alunos estão acima da média de escolaridade nacional, conseqüentemente, da média de renda nacional.

Não são os mais pobres. São os que estão em melhores condições entre os pobres do nosso país. Receber três salários mínimos em uma sociedade onde 60% recebe até dois é, sem dúvida alguma, uma vantagem. No entanto, sabemos que três salários mínimos não são suficientes para que uma família se constitua com dignidade. Neste sentido, a vantagem torna-se relativa.

Ocorre, no entanto, que estes alunos são majoritariamente solteiros, vivendo com suas famílias e, conseqüentemente, contribuindo financeiramente para sua manutenção com o seu trabalho. Entraram no mercado de trabalho para ampliar a receita familiar composta provavelmente de outros pequenos salários.

Os mais pobres dificilmente obtêm o ensino das 4 primeiras séries. Os dados informam que a grande maioria completou este estágio, e completou de maneira aparentemente regular, sem reprovações ou abandono. As dificuldades aparecem nos primeiros anos do antigo ginásio, quando, em especial, por motivos de trabalho, abandonaram os estudos.

Estudando a trajetória escolar dos candidatos aos exames do

1o. grau, Gatti & Oliveira (1981) verificaram que 37,5% dos mesmos nunca haviam sido reprovados no Ensino Regular e, dentre os repetentes, 31,7% haviam sido reprovados nas 4 primeiras séries e 25,5% nas demais séries do 1o. grau. Portanto, menos de 20% do total não fizeram regularmente as quatro primeiras séries. Este índice tende a diminuir entre os alunos que prestam os exames de 2o. grau.

Aqui já se comprova o condicionante social para o acesso a uma escolaridade plena e, conseqüentemente, para uma democratização de oportunidades no campo educacional. Os alunos que prestaram os exames supletivos majoritariamente puderam ter acesso de maneira regular ao antigo ensino primário, mas, condicionados pelas contingências sociais de entrada no mercado de trabalho, acabaram sendo obrigados a abandonarem os estudos no momento seguinte.

É provável que as possibilidades de maior estabilidade de emprego e moradia entre os pais dos candidatos, unidas à ampliação da extensão de vagas para setores anteriormente não atingidos pelo sistema de ensino, permitiram a obtenção deste estágio de escolaridade, as séries iniciais do ensino de 1o. grau. Com isto, foi possível obter a base mínima para a continuidade futura dos estudos. Vencer o primário no Brasil é uma vitória entre os mais pobres e, para que isto possa ser possível, é necessário ultrapassar um certo nível de pobreza.

Esta vitória foi também um instrumento importante no rendimento das provas que os alunos prestaram. Alunos com repetência no primário possuem rendimentos piores que aqueles que fizeram estes estudos regularmente. Este passo inicial da escolaridade, ao que tudo indica, foi a alavanca que permitiu êxitos futuros na complementação da escolaridade não obtida. Os alunos vindos de cursos supletivos para as 4 primeiras séries do ensino de 1o. grau ou de programas de alfabetização de adultos, portanto, que iniciaram a sua escolaridade com atraso, acabaram comparecendo pouco nas estatísticas dos que prestam os exames supletivos. Coelho (1977) encontrou apenas 0,1% de alunos que haviam feito cursos de alfabetização de adultos entre os que prestaram os exames supletivos em Belo Horizonte, no ano de 1976. É um segundo nível de condicionamento social, uma vez que majoritariamente o atraso se deve às precárias condições sociais destes indivíduos.

Ao se analisar os dados relativos ao grupo social que prestou o exame supletivo, podemos confirmar a hipótese de que a sua composição mudou relativamente aos que prestavam os exames preparatórios. Se antes os exames atendiam fundamentalmente aos grupos de setores das elites que realizavam seus estudos fora do sistema formal, com o apoio de professores particulares ou da própria família, no período estudado, atendem basicamente a setores com menos recursos e que necessitam de um estudo sistemático. "Uma vez que a obtenção do certificado passou a se colocar como aspiração de amplos

setores das novas classes médias e de parcelas do operariado das grandes cidades, para grande número de não estudantes o autodidatismo e os meios informais de suprimento de formação escolar revelam-se insuficientes para levar à aprovação nos exames (...).” (Barroso, 1971: 6)

Esta tendência já havia sido identificada pelo Grupo de Trabalho encarregado de propor sugestões à Lei 5.692:

“Mas um dado novo deve entrar já agora em equação. Antes, a clientela dos exames de Madureza era formada por pessoas, geralmente autodidatas, que em suas próprias condições de vida e trabalho encontravam meios de suprir a formação escolar. Com brechas e claros, certamente, mas por vezes atingindo altos níveis em determinadas linhas de conhecimentos. Para tais pessoas, só os exames interessavam. Já agora, porém, esse tipo de ‘selftaught student’ é raro ou inexistente, surgindo em seu lugar uma outra classe que precisa também de cursos: a hipótese anterior reduz-se hoje a algumas especializações profissionais que devem ser igualmente contempladas.”

Já havia uma percepção de que, para o novo grupo social que se apresentava aos exames, o êxito dependeria de um preparo sistemático. No entanto, o Estado ofereceu os exames e não se responsabilizou pelo processo preparatório. Desta forma, ao se omitir, abriu as portas para os cursos preparatórios

privados.

De fato, as pesquisas indicam que a maioria se utilizou de cursos preparatórios particulares para se prepararem para os exames, em média durante seis meses.

C.2. Por que estes alunos buscam os exames ?

Houve uma certa unidade nas respostas obtidas por pesquisadores na década de 70: o certificado era um pré-requisito para prosseguimento dos estudos e para obter ocupações correspondentes a estes níveis mais elevados de escolaridade.

“Os candidatos não estão à procura dos exames supletivos para evitar uma instabilidade no trabalho, uma vez que quase todos têm uma atividade fixa. Esta ausência de instabilidade na ocupação atual pode ser confirmada pelo tempo de permanência no mesmo emprego. Cerca de três quartos dos que trabalham está no mesmo emprego há mais de dois anos. Mais de quatro quintos tem uma carga horária semanal de trabalho acima de trinta horas. Tudo isto vem revelar que os exames supletivos de 2o. grau não são basicamente uma preparação para o emprego.” (Castro, 1976: 64)

“A busca dos exames de suplência não parece se dar por interesses imediatos, já que 64% dos candidatos acreditam ser

suficiente a escolaridade de nível ginásial para o desempenho das ocupações atuais, que pretendem conservar após os exames. Parece que nos exames de suplência é buscado, principalmente o certificado que lhes habilite ao prosseguimento dos estudos; 95% gostariam de fazer o vestibular e 76% têm a intenção de fazê-lo. As aspirações ocupacionais são portanto elevadas e a maioria pretende seguir carreira de nível superior. A intenção de conservar as ocupações atuais parece então ser provisória." (Coelho, 1977: 118)

"Primeiro, ficou claro que o nível de 2o. grau não é condição para conseguir trabalho (lembre-se que o aluno já tem posição estável no mercado) nem tampouco se prende às exigências ocupacionais (o emprego atual não exige mais capacidade do que o aluno já tem). Segundo a indicação dos nossos dados, a suplência seria uma forma de adiantamento dos estudos, capaz de permitir o atingimento mais rápido da expectativa futura, representada pelas carreiras de nível superior." (Fonseca, 1977: 74)

Como podemos perceber, a expectativa dos alunos estava centrada na possibilidade de continuidade dos estudos. Os que faziam os exames de 1o. grau buscavam a continuidade no 2o., os que faziam os exames de 2o. grau, a continuidade no vestibular e, conseqüentemente, no ensino superior.

Não apareceu entre as expectativas dos alunos a possibilidade

imediate tanto de mudança de emprego como de melhoria salarial pela certificação que os exames ofereciam. A melhoria da qualidade de vida destes alunos estava colocada na melhoria de emprego que a continuidade da escolaridade viria propiciar.

É verdade que estas conclusões foram produzidas por pesquisas realizadas na década de 70, onde a estabilidade no emprego era maior do que nos primeiros anos de 80, quando a crise econômica se instalou. Há, portanto, que se verificar os efeitos desta certificação em outros momentos de conjuntura de emprego e salário.

C.3. Estariam os alunos iludidos ?

As aspirações dos alunos que prestaram exames supletivos se equivaliam à dos alunos dos cursos regulares. Pesquisas na década de 70 indicaram a medicina, a engenharia e a advocacia como as prioritárias. Eram profissões de grande prestígio social, e os alunos acreditavam na possibilidade de atingi-las. Também profissões recentes foram mencionadas como nutricionismo, computação e fonoaudiologia, demonstrando conhecimento sobre as tendências do mercado.

Estariam os alunos iludidos quanto a sua real possibilidade de atingir tais profissões ? Não estariam possivelmente desconhecendo os mecanismos sociais que impedem tais

mobilidades ? Em parte sim, na medida em que historicamente aqueles que conseguem exercer tais profissões vêm de outros setores sociais. No entanto, por outro lado, a certificação de 1o. e 2o. graus era condição necessária para prosseguimento dos estudos e, neste sentido, um passo concreto na possibilidade de aproximação de suas expectativas, expectativas estas que muito provavelmente jamais existiram entre seus pais.

É verdade que os alunos que se apresentavam aos exames supletivos eram, em especial no caso dos alunos do 2o. grau, pouco diferenciados dos alunos do curso regular público, basicamente ofertado no período noturno. Afinal, era uma minoria aquela que se habilitava para a certificação neste nível, e esta minoria era condicionada por sua condição de classe.

Coelho, analisando o grupo social que se apresentou aos exames supletivos de 2o. grau, em Belo Horizonte, em 1976, verificou: "a população da suplência de 2o. grau não difere de maneira substancial da população do ensino médio regular em relação à maior vivência urbana, origem predominante de classe média, número de repetência na vida escolar, carga horária de trabalho, tipo de ocupação mais freqüente e aspirações educacionais e ocupacionais.

Os aspectos em que parecem diferir mais acentuadamente são a

idade mais elevada e conseqüentemente maior população de estudantes casados e com filhos, nível de escolaridade dos pais mais baixo, menor proporção de estudantes originários da classe mais alta e, talvez decorrendo daí, maior proporção de estudantes trabalhando.

(...) Atingindo, em média, nível relativamente alto de escolaridade regular, os candidatos não diferem substantivamente da população do ensino médio." (Coelho, 1977: 121)

Neste caso, poderíamos questionar o sentido democratizador de oportunidades dos exames para um grupo social que poderia estar presente em cursos regulares, grupo social que necessita, como vimos, de um preparo sistemático para sua aprovação nos exames.

A resposta a este questionamento pode ser buscada em vários níveis. Inicialmente, é necessário saber se há efetivamente escola pública em nível de 2o. grau para todos os que a procuram. Em segundo lugar, saber que escola é esta que está sendo oferecida, qual a sua qualidade e de que forma ela vem atendendo a demanda. Ainda assim, mesmo atendendo a todos e com qualidade, deveríamos perguntar se uma parte dos alunos, por suas condições de vida ou de trabalho, não deixam de ter acesso a esta escola. Nestes casos, o sistema de ensino deveria buscar outras alternativas de escolarização mais

adequadas à realidade do aluno trabalhador. O exame de massa pode ser uma forma de credenciamento desta escolaridade. É necessário, finalmente, discutir estes exames, sua qualidade e objetivos.

C.4. O Ensino Regular

Tomemos o caso do ensino regular de 2o. grau, uma vez que já trabalhamos com a exclusão no ensino de 1o. grau, no capítulo anterior. Rosemberg (1989), ao analisar a evolução deste ensino no Brasil, aponta um crescimento na taxa de escolarização teórica de 11,1% em 1970 para 21,9% em 1985, utilizando-se de dados do IBGE. Esta taxa é obtida dividindo-se o número de alunos matriculados no 2o. grau pela população na faixa dos 15 aos 19 anos. No entanto, tal medida "encobre dois componentes importantes do sistema de ensino brasileiro: de um lado, a defasagem série/idade; de outro, os candidatos reais a este grau de ensino, isto é, as pessoas que completaram o 1o. grau." (Rosemberg, 1989: 42)

Procurando superar tais limitações, a autora utiliza como população escolarizável a soma da população que terminou o 1o. grau regular nos quatro anos anteriores. Os índices obtidos apontaram uma taxa de escolarização de 86,9% para 1985.

Podemos concluir com a autora, a partir destes dados, que o

atendimento de 2o. grau para toda a população de faixa etária própria é bastante exíguo; por outro lado, é bastante satisfatório para a população que é possível ser considerada como demandatária.

Há, no entanto, diferenças significativas entre a população atendida no ensino de 2o. grau diurno e noturno, que apontam caminhos diferenciados entre grupos sociais diversos.

Rosemberg, neste mesmo artigo de 1989, citando um trabalho realizado para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1982, indica os seguintes dados sobre os cursos noturnos de 1o. e 2o. graus: 80% dos alunos chegam para a aula sem jantar; 20% dos alunos dormem durante as aulas; 25% dos alunos abandonam a escola no 1o. semestre; 50%, até outubro; 50% dos alunos que freqüentam as aulas até o final do ano não conseguem ser aprovados. No caso do segundo grau, "a média nacional de abandono da escola gira em torno de 58%, sendo mais acentuada entre a 1a. e 2a. séries e nos cursos noturnos." (Franco, 1987: 61)

Podemos concluir, desta maneira, que o aluno do curso regular o abandona, apesar da cobertura que o sistema oferece. Isto ocorre, inicialmente, pelas condições sociais desta população, que acabam por exigir do aluno um outro caminho que não o da escola. Ocorre também pela inadequação da oferta escolar ao aluno tido como um trabalhador que estuda e que,

portanto, por esta condição, necessita um ensino com características próprias.

Como vimos anteriormente, é este, majoritariamente, o grupo social que, excluído do sistema regular, demanda os exames supletivos de 2o. grau.

C.5. A qualidade dos exames

Os exames supletivos de educação geral de 1o. e 2o. graus reprovam muito mais que aprovam e levam à obtenção do certificado apenas uma reduzida parcela dos que a ele se candidatam; as causas deste baixo rendimento situar-se-iam, por um lado, no despreparo dos candidatos a este tipo de exame, e, por outro, na inadequação das provas.

As taxas de aprovação e reprovação variam muito de disciplina para disciplina, de Estado para Estado e de ano para ano; como as características da clientela apresentaram-se relativamente homogêneas no tempo e no espaço, a hipótese mais provável é que esta variação nos resultados seja devida à oscilação de critérios na elaboração das provas.

Ora, esta diferenciação de critérios de avaliação entre as várias unidades da federação, unida à privatização dos cursos preparatórios, acabou por dar continuidade àquilo que a lei procurou no seu discurso eliminar: a mercantilização dos

exames e a sua facilitação.

Freitag (1977), citando entrevista concedida em 1975 pelo então Ministro da Educação Ney Braga, assim se expressou sobre o assunto:

“Escandalizou-se o Ministro com os anúncios de propaganda dos múltiplos cursinhos particulares que estão brotando em todos os lugares fazendo uma série de promessas aos candidatos, tais como: ‘Cursão de macetes grátis’, ‘apostilas grátis’, ‘quase tudo grátis’, ‘ônibus com chocolate a bordo’, ‘dicas de madureza grátis’, ‘supletivo com fim de semana’, além de reservas de passagens de ônibus, avião, trem, vagas em pensões e hotéis e outras ‘providências’ - inscrições, documentos, notas fiscais (da cidade onde se realizem os exames), certificados e demais papéis.

(...) Isto levava e leva muitos candidatos a se apresentarem em outras cidades de outros Estados, onde presumivelmente será mais fácil a aprovação. Como o diploma é válido em todo o território nacional, se justifica o pequeno esforço de viajar de cidade em cidade, eliminando uma ou outra matéria. É este o fato que leva os empresários dos cursinhos a confundirem Ensino Supletivo com turismo.” (Freitag, 1977: 113)

Em 1982 o problema permanecia, conforme demonstra entrevista

do professor José Vicente Lyrio de Almeida, diretor do Centro de Exames Supletivos da Secretaria do Estado da Educação: “você sabe que o supletivo, só exames supletivos, inclusive, ironicamente são conhecidos como “supletur”, porque há escritórios especializados que transportam candidatos de São Paulo para o Rio de Janeiro, Espírito Santo, e, agora, estão transportando para mais longe ainda, indo até o Amazonas”. Tais denúncias também se estenderam aos exames profissionalizantes pois “os candidatos vão aos outros Estados e fazem os exames com facilidade”. (citado por Praxedes, 1983: 385)

Note-se que tal diversidade de critérios na formulação das provas, com exames em períodos diferenciados de Estado a Estado, muitas vezes com editais publicados em outros Estados, tiveram o sentido de arrecadação de fundos para o sistema público de ensino, conforme denúncia feita em 1982 por Raimundo Nonato da Silva, então assessor jurídico da Secretaria de Ensino de 1o. e 2o. graus do Ministério da Educação e Cultura. Dizia ele sobre a resposta de uma Secretaria da Educação a uma interpelação sua: “Nós estamos precisando de dinheiro, os nossos alunos são relativamente poucos, então colocamos este anúncio e os exames vão se dar em épocas diferentes dos outros Estados. Vamos ter um número bastante significativo de candidatos e, por conseguinte, um volume grande de dinheiro”.

As poucas pesquisas que trataram de analisar as provas dos exames supletivos abordaram-nas criticamente, conforme demonstramos em trabalho anterior (Haddad, 1987: 61).

As críticas são das mais diversas naturezas: uns criticam-nas por serem "maratonas de memorização", que se limitam "à aferição de objetivos educacionais menos complexos", ao invés de avaliarem "compreensão, aplicação de princípios básicos, análise de relações, capacidade de síntese" ou ainda "cultura e maturidade" (Barroso e Oliveira, 1971; Castro, 1973; Velloso et alii, 1977); outros constatarem ser o número de questões insuficiente, a fidedignidade dos escores inaceitavelmente baixa e o grau de dificuldade elevado (Melo, 1977; Castro et alii, 1980); outros, ainda, consideram os conteúdos exigidos elitistas, distanciados da realidade social dos candidatos e, portanto, inacessíveis a eles. (Castro, 1973; Hildebrand, 1984; Juliano, 1985)

O fato de terem prevalecido os testes de múltipla escolha sobre as provas dissertativas é também objeto de polêmica entre os autores. Enquanto uns justificam tal opção pela necessidade de examinar grandes grupos de candidatos com objetividade em tempo exíguo, (Melo, 1977) outros consideram imprescindível a aferição da expressão escrita dos candidatos, por ser este um dos objetivos do ensino de 1o. e 2o. graus. (Soares, 1978)

Grande parte das críticas recai sobre a provável variância de critérios na elaboração das provas, revelada pela extrema oscilação entre as taxas de aprovação observadas entre as diferentes disciplinas, unidades federadas e períodos em que as provas foram realizadas, conforme apontamos anteriormente. (Velloso et alii, 1977; Gatti, 1982)

C.6. Fatores que influenciam o rendimento

Além da discutível qualidade dos exames e do seu distanciamento em relação aos candidatos que prestam as provas, que fatores influenciam os resultados ? que determina a possibilidade de certificação ou não dos candidatos ?

Nas várias pesquisas desenvolvidas ao longo destes últimos 20 anos, podemos obter alguns indicadores.

No que se refere às variáveis demográficas, a idade apresenta-se como a mais significativa: os candidatos com idades superiores a 30 ou 35 anos apresentam quase sempre um desempenho melhor.

A variável sexo não apresenta comportamento homogêneo nas diversas populações pesquisadas senão para as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, em que quase sempre os homens obtêm melhores resultados que as mulheres. Uma explicação para isto está no

fato de que o homem acaba por assumir papéis sociais que facilitam o desempenho. “Espera-se e estimula-se que os homens se interessem por assuntos ditos masculinos como política, o que naturalmente leva a desenvolver conhecimentos relacionados à organização social e política do país”. (Velloso et alii, 1977b: 23)

Poucas pesquisas consideram a situação conjugal dos candidatos, e dentre as que o fazem é a de Castro et alii que encontra resultados mais significativos: “os dados nos conduzem à interessante constatação de que os candidatos mais velhos, casados e com três ou quatro filhos obtiveram melhores médias. Naturalmente, estas variáveis estão profundamente associadas entre si, sugerindo que captam uma causa comum (...). Como vimos, o melhor desempenho coube àqueles que já têm encargos familiares, a julgar pelo estado civil, número de filhos e idade. Isto, provavelmente, os levou a encarar os exames supletivos com mais seriedade (...).” (Castro et alii, 1980: 97)

No que se refere à origem geográfica dos candidatos, a pesquisa de Barroso & Oliveira (1971) no Estado de São Paulo constatou nítida vantagem para os candidatos da capital sobre os do interior. Conclusões semelhantes são obtidas em pesquisa realizada em Belo Horizonte em 1975: “Reafirma-se, nesta população, que a maior vivência urbana leva os candidatos a um rendimento escolar melhor do que a vivência

rural, parecendo ser válida a explicação de que as atividades escolares expressam valores urbanos com os quais as clientelas urbanizadas estão obviamente mais afinadas". (Coelho, 1977: 100)

São, portanto, os alunos mais velhos, casados, de origem urbana, os que obtêm melhor desempenho nos exames. Temos que verificar, ainda, se a origem social destes candidatos é determinante ou não no processo de seletividade.

A relação entre o desempenho dos candidatos e o nível de instrução dos seus pais mostrou-se pouco significativa. Também no que se refere à ocupação dos pais dos candidatos não foram verificadas correlações significativas com o desempenho nos exames. Já o nível sócio-econômico atual dos candidatos é uma variável que mostrou uma forte associação com o desempenho nos exames de suplência. Os pesquisadores constataram que o fato de trabalhar diminui a probabilidade de aprovação dos candidatos (Coelho, 1977 e Fonseca, 1977) e que, entre os que trabalham, as chances são maiores para os que têm maiores níveis de renda. (Soriano, 1977) Os candidatos que possuem domicílios com maior riqueza e conforto material obtêm melhores resultados. (Castro et alii, 1980)

Tais dados demonstram que os candidatos que têm maiores vantagens são aqueles que hoje possuem melhor poder

aquisitivo entre os que prestam os exames, tendo pouca intensidade explicativa a origem de classe.

É importante ressaltar o fato de que a origem social é uma limitação anterior, pois apenas se apresenta para os exames uma parcela já selecionada da população; boa parte já ficou pelo caminho, condicionada pela posição social. Em segundo lugar, parece que o origem social não teria a intensidade observável no Ensino Regular, fato motivado por uma série de fatores, entre eles o de haver uma vivência mais urbana dos filhos, uma maior estabilidade no emprego, uma maior renda e um período maior ou menor de não convivência com a família de origem.

C.7. O exame Supletivo, um instrumento de democratização ?

Estariam os exames dando conta de atender esta necessidade de readequar o caminho seguido por estes alunos para que pudessem seguir em função das suas aspirações ? Estariam os exames sendo adequados a esta perspectiva de ampliar oportunidades aos que perderam as suas em períodos anteriores ?

Aqui talvez caiba trazer depoimentos de pesquisadores sobre o sentido democrático ou não dos exames:

“(...) os exames de suplência possuem um potencial de

redistribuição de oportunidades educacionais. Nesses exames, os candidatos de famílias de nível sócio-econômico baixo correspondem a uma fração muito maior do que a de alunos de famílias pobres no ensino regular (...). Da mesma forma, resta saber se há, no mercado de trabalho e na continuação dos estudos, igualdade de oportunidades para os egressos da suplência e do Ensino Regular. Essa igualdade é crucial para que a suplência tenha um efetivo papel redistribuidor de oportunidades educacionais." (Velooso, cp/27: 37)

"Como um todo, portanto, vemos o supletivo funcionando como uma nova oportunidade para aqueles alunos sérios, competentes e motivados que abandonaram a escola por razões que nada têm a ver com o seu rendimento escolar enquanto cursavam a escolarização regular.

(...) O exame supletivo, portanto, à revelia das expectativas e da mitologia criada, cumpre o seu papel de oferecer, independentemente da sua origem social, um diploma de equivalência acadêmica de segundo grau àqueles alunos dedicados e competentes que se viram obrigados a abandonar a escola." (Castro, 1980: 180)

"Assim, sua influência (dos exames) tem amplo alcance em dois sentidos. Em primeiro lugar, os comportamentos que o exame procurar medir determinarão, direta ou indiretamente, a orientação a ser tomada pelos que se preparam para a

realização dos exames. Se as provas se limitarem à aferição de objetivos educacionais menos complexos, tais como a aquisição de informações factuais, e não abrangeram questões que exijam compreensão, aplicação de princípios básicos, análise de correlações, capacidade de síntese e avaliação - sua influência pode ser útil para a disseminação de conhecimentos, mas não contribuirá para o desenvolvimento daquelas características que constituem a essência do senso e da racionalidade.

Em segundo lugar, a natureza das provas contribuirá para determinar a qualidade, o nível e o número daqueles que se acham habilitados para pleitear vagas no ensino superior (...). Parece-nos que o rigor do exame não deve ser maior, nem menor, do que aquele que, realisticamente, pode ser estabelecido nos exames da escola regular. Na hipótese de se ampliar a utilização de meios eficientes de preparação para o exame, a conseqüência imediata será a elevação extraordinária do número de aprovados." (Barroso, 1971: 75)

"Os exames supletivos, com a finalidade de minimizar os problemas criados pelos altos índices da evasão e repetência da escola brasileira, têm contribuído - em termos sociais - mais para aumentar as discriminações, do que para igualizar as oportunidades.

O exame - mecanismo de exclusão do sistema escolar - tem

tornado legítimas as desigualdades escolares decorrentes das próprias desigualdades sociais. O nível sócio-econômico do candidato e de sua família, os anos de escolaridade regular, e a ocupação profissional são fatores que influenciam o desempenho - com sucesso ou fracasso - nos exames, bem como, as motivações e aspirações decorrentes de suas perspectivas e planos futuros.

Constatou-se que os exames supletivos mais reprovam do que aprovam, sendo, assim, mais um mecanismo de controle do sistema social para privilegiar poucos a terem acesso a posições de prestígio e, desta forma, manter e perpetuar a sociedade de classes." (Hildebrand, 1984: 169)

Um breve comentário sobre as afirmações anteriores começaria pela observação de que não há unanimidade sobre o sentido democrático ou não deste exame. Pelo contrário, para uns, é elemento legitimador das desigualdades de uma sociedade de classes como a nossa, para outros, abre possibilidades novas para setores desta mesma sociedade.

Há, no entanto, diferenças de argumentos utilizados pelos autores que deveriam ser destacadas. Veloso aponta o sentido democratizador dos exames pela presença de setores populares, aqueles que haviam sido excluídos do sistema regular anteriormente e que agora encontram novas oportunidades. Para Castro, os exames servem como um processo de atendimento de

grupos sociais, independentemente dos recortes de classe, que, por sua dedicação e perseverança, acabam por obter êxito neste esforço por continuidade nos estudos. Alerta o autor para o perigo que os exames poderiam oferecer, criando um mecanismo facilitador de oportunidades de certificação, esvaziando o Ensino Regular. Barroso argumenta pelo sentido indireto da democratização que os exames propiciam: os exames democratizariam oportunidades na medida em que, pelas características da avaliação, acabariam por determinar o tipo de preparo exigido. Finalmente, Hildebrand não vê saída democrática.

Do nosso ponto de vista, nos parece inadequado discutir se o exame supletivo é democratizador de oportunidades educacionais ou não . Ele pode ser considerado adequado ou não para se medir um processo, mas, em si, jamais democratizador. A pergunta talvez devesse ser dirigida aos caminhos percorridos pelos candidatos até chegarem aos exames, se eles são caminhos que oportunizaram acesso a esta escolaridade que está sendo avaliada.

O exame supletivo é produto e reflexo do Ensino Regular, pois a ele está parametrado. Logo, não mede o fazer escolar do aluno que a ele se apresenta, é apenas uma certificação de conhecimentos de conteúdos tradicionalmente oferecidos em uma escola que não está à disposição da maioria da população e que, quando está, não é adequada aos seus interesses.

A trajetória dos alunos que se apresentam aos exames supletivos é diferenciada da de um aluno do curso regular, conforme vimos. Neste sentido, avaliar o produto desta trajetória por critérios iguais faz do exame supletivo um procedimento discriminatório de uma parte dos candidatos que não tiveram oportunidade de se aproximar desta trajetória por suas condições sociais.

Sob este ponto de vista, os exames são excludentes, conforme pudemos verificar analisando os dados de reprovação e aprovação tanto para o 1o. como para o 2o. graus.

Mas, se é verdade que os exames são excludentes de uma parcela da população, é verdade, ainda, que tais exames acabam por atender uma necessidade real de certificação de um outro grupo de pessoas, trabalhadores que não podem fazer os cursos nos moldes do regular. Há, ainda, os "autodidatas" e os que têm disponibilidade de tempo e condições sociais para buscar sua escolarização, mesmo depois de estarem fora da faixa etária adequada.

Para estes, estabelecidas as condições sociais básicas que lhes permitam estudar, o condicionante passa a ser o meio de preparo, o procedimento para aquisição de conhecimento. É aí, então, que a responsabilidade do Estado entra como mecanismo de equidade de oportunidades.

De uma maneira geral, os estudos apontam a frequência a cursos particulares preparatórios aos exames com uma correlação quase sempre positiva com a aprovação, especialmente nas disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, exatamente aquelas nas quais as taxas de reprovação são mais elevadas. Tudo indica que para se obter um rendimento positivo nos exames destas disciplinas os candidatos necessitem de estudo sistemático e orientado, que os cursos privados parecem oferecer de forma mais eficiente.

Os cursos públicos de preparação foram praticamente inexistentes durante o período dos governos militares e, além disto, ineficazes.

Assim sendo, e considerando que o aluno que se apresenta aos exames faz parte de um grupo que se diferencia daquele que comparecia aos exames preparatórios e, posteriormente, aos de Madureza em termos de classes sociais e, conseqüentemente, de maior acesso aos conteúdos avaliados, podemos concluir que o preparo sistemático e o estudo orientado são condições fundamentais para o bom desempenho nos exames.

Neste sentido, deveríamos nos perguntar se a chamada "doutrina do ensino supletivo", conforme desenvolvida por Valnir Chagas no parecer 699/73, ao reservar para si apenas o controle da avaliação, não esteve a serviço da omissão de

oferta de cursos preparatórios por parte do Estado, necessidade apontada pela maioria dos pesquisadores como fundamental para a aprovação dos que se apresentam aos exames.

De fato, ao estabelecer que os exames pudessem ser a guarda moral dos eventuais desvios trazidos pela criatividade (graus de Supletividade) proposta pela legislação para o Ensino Supletivo e ao chamar o ensino privado como colaborador desta busca por um novo modelo de escola, a “doutrina do ensino supletivo” deu a justificativa para a omissão do Estado na oferta de cursos.

Mais ainda, tentou desqualificar a escola como instituição para realização do Ensino Supletivo, ao considerá-la como algo do passado, anacrônica, cada vez mais sendo substituída pelos meios de comunicação de massas. O mesmo não ocorreu com o Ensino Regular, que, ao contrário, ampliou-se e unificou-se em uma escola única.

Ora, se o rendimento dos exames esteve condicionado à frequência de cursinhos preparatórios particulares, não seria o caso de buscar alternativas públicas de aquisição do conhecimento, democratizando as condições de certificação ?

Mais do que isto, considerando a indissociabilidade entre a preparação e a avaliação, não seria mais adequada para grupos

sociais como estes, que exigem um trabalho mais sistemático e estudos orientados, a oferta de cursos com avaliação no processo voltados às características deste aluno trabalhador ?

(1) O ensino secundário, pela Reforma Campos, era subdividido em ensino fundamental, com 5 anos e complementar em 2 anos.

CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DO RÁDIO E DA TELEVISÃO

A. Breve Histórico da Teleducação no Brasil.

Iniciamos este capítulo com um histórico da teleducação, necessário para a compreensão de como ela foi utilizada para fins do Ensino Supletivo.

Segundo Diaz Bordenave, a Educação à Distância (teleducação) tem sido descrita nos seguintes termos:

- “- é uma organização de ensino-aprendizagem
- “- na qual estudantes de diversas idades e antecedentes
- “- estudam, quer em grupos quer individualmente, em seus lares ou lugares de trabalho
- “- com materiais auto-instrutivos produzidos em um centro docente, e distribuídos através de diversos meios de comunicação
- “- com a possibilidade, ainda, de manterem comunicação regular com os professores”. (Diaz Bordenave, 1986: 34)

A teleducação teve sua origem no começo deste século, na Europa e nos EUA, quando o desenvolvimento dos serviços postais permitiu o surgimento dos estudos por correspondência voltados para a qualificação técnica da força de trabalho. Na década de 40, o rádio foi incorporado à educação à distância;

posteriormente o mesmo ocorreu com a televisão.

No caso brasileiro, a história da teleducação praticamente se confunde, no seu início, com a história da própria radiodifusão.

As três primeiras emissoras de rádio datam do início da década de 20. Uma delas, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, foi fundada, em 1923, por Roquette Pinto e Henrique Morize, na Academia de Ciências da Escola Politécnica.

A sua preocupação com a educação fica evidenciada nos objetivos da Rádio: "A Rádio Sociedade, fundada para fins exclusivamente científicos, técnicos, artísticos e de pura educação popular, não se envolverá jamais em nenhum assunto de natureza profissional, industrial, comercial ou político." (citado por HORTA, 1972:81)

Mais tarde, em 1926, foi publicado o Plano Roquette Pinto, que se propunha a transformar em cinco ou seis anos a "mentalidade popular". (idem, p. 85) Por esse plano, cada Estado fundaria uma grande Rádio Escola Estadual que orientaria as Rádio-Escolas Municipais que atenderiam diretamente a população. Caberia aos municípios maiores mobilizar sua "intelectualidade" para que se engajasse na educação em benefício dos pobres.

Nas justificativas para seu plano, Roquette Pinto defendia uma idéia que anos mais tarde viria a ser predominante nos discursos sobre educação: a de que o desenvolvimento nacional depende da educação de seu povo. E o rádio seria o instrumento mais rápido e mais eficaz para atingir a todos os brasileiros, antes mesmo da alfabetização.

No entanto, a programação efetiva da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro longe esteve de atingir a "todos os brasileiros", e mais longe ainda de atingir os analfabetos pois, segundo Horta, nela notava-se uma "preocupação com a divulgação de difíceis conhecimentos científicos e literários. Os assuntos foram heterogêneos e era exigido um certo nível cultural dos ouvintes. Não se notava uma verdadeira preocupação com os setores populares, em sua maioria, analfabeta. Não havia nenhuma preocupação com um contato direto e pessoal com o ouvinte, não havendo nenhuma referência à recepção organizada". (Horta, 1972:84)

A.1. A década de 30 e a presença do Estado.

Na década de 30 situaram-se as primeiras iniciativas governamentais com relação ao rádio educativo, bem como as primeiras atividades de emissoras em cadeia. Configurava-se, com a Revolução de 30, uma preocupação voltada para a maior presença destas atividades junto ao Estado.

Em 1931, o governo promulgou a primeira Lei sobre Radiodifusão no País.

Em 1933, pela primeira vez, uma cadeia de emissoras transmitiu uma programação educativa, fruto da atividade da "Comissão Rádio-Educativa" da Confederação Brasileira de Radiodifusão, fundada em 19/6/1933. Confederação esta que reunia as principais emissoras do país.

Em 1934 foi fundada a primeira escola radiofônica, idealizada na Reforma do Ensino do Distrito Federal (1928) elaborada por Fernando de Azevedo: a Rádio-Escola Municipal do Distrito Federal, dirigida por Roquette Pinto. A Rádio-Escola subordinava-se ao Diretor Geral de Instrução Pública, cargo então ocupado por Anísio Teixeira.

Esta escola foi a primeira a chamar a atenção para a necessidade de uma didática especial para o rádio e de uma prática de contato emissora-ouvinte. Tal contato era realizado através da distribuição de folhetos e esquemas das lições, pelo correio, às pessoas inscritas. "Os alunos, por sua vez, enviavam à emissora trabalhos relacionados com os assuntos das aulas e mantinham contato com a emissora por carta, telefone e mesmo por visitas." (HORTA, 1972:89) Segundo Horta, o auge da Rádio-Escola aconteceu no ano de 1941, quando recebeu 20437 trabalhos de seus alunos.

Em 1936, o Ministério da Educação adquiriu sua primeira emissora de rádio ao receber, por doação, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que se encontrava com graves problemas financeiros, que passou a chamar-se PRA-2, Rádio Ministério da Educação. A partir da posse da nova emissora, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), no Ministério de Educação e Saúde, através da Lei no. 378, de 13 de janeiro de 1937, destinado a "promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo". (Art. 50 da Lei no. 378 de 13/01/37). Por este mesmo artigo, todas as estações radiodifusoras ficavam obrigadas a transmitir, todo dia, "durante 10 minutos, no mínimo, seguidos ou parcelados, textos educativos, elaborados pelo Ministério de Educação e Saúde, sendo pelo menos metade do tempo de irradiação noturna". (idem)

Posteriormente, o SRE estendeu sua atuação a "nível nacional e estruturou-se como um centro de produção para rádio com finalidades educativas em seu sentido mais amplo"; seu objetivo passou a ser a promoção da "irradiação de programas artísticos, literários e científicos, de caráter educativo e cultural, em suas emissoras e em âmbito nacional" (ABT, 1981b:58)

No entanto, a atuação do SRE parece ter sido esvaziada devido à ausência de recursos e de pessoal, além de conflitos com outros órgãos.

A.2. As décadas de 40 e de 50 - Iniciativas Particulares

Segundo o histórico do Rádio Educativo elaborado por Horta, na década de 40 os principais acontecimentos foram fruto de iniciativa privada: a Universidade do Ar da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, criada em 1941, e a Universidade do Ar, de São Paulo, criada em 1947.

A Universidade do Ar do Rio de Janeiro tinha por finalidade oferecer orientação metodológica aos professores do ensino secundário de todo o país, ensino este que começava a se estruturar. Seus cursos eram gratuitos e abertos a todos os professores do país. No ano de 1941 foram registradas 4829 matrículas, tendo decaído para 1548 em 1943, com apenas 286 concluintes.

A Universidade do Ar, de São Paulo, organizada pelo SESC e pelo SENAC, visava utilizar o rádio para uma grande campanha educativa em favor dos comerciários, principalmente das cidades do interior do Estado de São Paulo. Foi esta Universidade do Ar que inaugurou a prática da instalação de núcleos de recepção organizada com a assistência de um professor, no ano de 1947. Nos anos seguintes, foram admitidos alunos em caráter de recepção livre, paralelamente aos de recepção organizada. Esta alteração, segundo Horta, trouxe conseqüências bastante negativas, diminuindo

sensivelmente o número de participantes dos núcleos de recepção organizada e demonstrando nenhum aproveitamento entre os alunos de recepção livre; “a experiência de sete anos (1947 a 1954) já nos mostra claramente que a recepção organizada é condição fundamental para o bom resultado de um sistema rádio-educativo ” (HORTA, 1972:98)

A década de 50, ainda segundo Horta, foi marcada, além da experiência da Universidade do Ar, por um grande entusiasmo pela educação popular através do rádio. A radiodifusão associava-se assim ao movimento mais amplo dos educadores por projetos de alfabetização e aos movimentos de cultura popular.

Foram destaques neste período: o Plano Benjamin do Lago (1950) que propunha o uso do rádio em campanhas de educação popular através de centros de recepção organizada onde ocorreriam os debates entre os alunos; o Curso de Alfabetização pelo Rádio (1950), do Professor Geraldo Januzzi, da Rádio Clube de Valença, com 168 alunos matriculados (123 na faixa dos 14 aos 30 anos) e “resultados bastante positivos” (idem, p. 100); o Plano de Frei Gil Bomfim (1955), da Ordem Franciscana, no qual o autor procurava “estudar a viabilidade e a conveniência da instituição de uma rede de emissoras católicas no Brasil, para se dedicar à catequese e à educação popular” (idem, p. 101); e o Plano de Ribas da Costa (1956) que propunha

alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos com recepção organizada e sem a participação das emissoras comerciais, pois estas apresentavam restrições com relação aos horários.

Foi também na década de 50 que os primeiros passos da história televisiva ocorreram, modificando de maneira qualitativa e quantitativa os meios de comunicação de massa.

A primeira fase desta história começou em 1950 com a inauguração da TV Tupi, no Rio de Janeiro. A TV Tupi fazia parte dos Diários Associados, propriedade do Dr. Assis Chateaubriand.

Para Belloni (1984), já estavam presentes nessa primeira fase, as características essenciais que marcariam toda a história: a concentração geográfica, a concentração da propriedade, e o modelo privado de exploração comercial da televisão.

Nos anos 50, o acesso à televisão restringia-se a uma elite, em função do preço dos televisores, cuja produção era ainda pequena. Até 1959, a TV concentrava-se no eixo Rio-São Paulo, apresentando uma programação de caráter local e regional.

A partir de 1959, os sistemas começaram uma expansão rumo a outras regiões (Porto Alegre, Brasília, Salvador e Recife) e,

graças ao surgimento do “vídeo-tape”, a programação começou a assumir um caráter mais nacional e a produção se centralizou. Foi também nessa época que teve início a “invasão” de programas estrangeiros, sobretudo norte-americanos.

A.3. A década de 60

a. A rádio educação

No período de 1957 a 1970, Horta (1972) aponta três iniciativas de âmbito nacional como os principais acontecimentos na área do rádio educativo: o SIRENA, o MEB e o SERTE.

O SIRENA nasceu do Plano Ribas da Costa, que defendia uma centralização executiva. Segundo o autor, esta centralização permitiria: garantir uma uniformidade de diretrizes em todo o país para a educação de adultos, como exigência da unidade nacional; desenvolver órgãos técnicos auto-suficientes no campo da eletrônica e na esfera educacional especializada que dariam assistência satisfatória a todos os sistemas executivos existentes; obter mais facilmente a colaboração de entidades brasileiras e internacionais; e, por último, fazer economia nas despesas com material através da centralização de compras.

No ano seguinte à publicação de seu plano (1957), o Prof. João Ribas da Costa foi convidado pelo Ministro de Educação

para organizar um sistema rádio educativo nacional.

Surgiu assim o Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), proposto oficialmente pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Sr. Heli Menegale, ao Ministro da Educação, com os argumentos de que destinava-se “a influir na elevação do nível social do nosso povo, a robustecer a Campanha de Educação de Adultos e colaborar, com todos os seus recursos, na mobilização nacional contra o analfabetismo.” (Horta, 1972: 106)

“As atividades do Sistema Rádio Educativo Nacional, desde o início, estavam dirigidas em um duplo sentido:

- a) planificação, elaboração, gravação e distribuição de Cursos Básicos a serem irradiados;
- b) fomento à criação de Sistemas Rádio Educativos Regionais de iniciativa oficial ou particular, orientação e assistência em sua implantação e funcionamento.” (idem, p. 107)

A instalação oficial do SIRENA deu-se a 9 de junho de 1958.

Segundo Horta, em 1961 havia 65 Sistemas Rádio Educativos Regionais em estreita colaboração com o SIRENA.

Em 1962, o SIRENA passou a fazer parte da ‘Mobilização Nacional contra o Analfabetismo’.

“Com a extinção da ‘Mobilização Nacional contra o

Analfabetismo', pelo Decreto no. 51867, de 26 de março de 1963, o SIRENA foi extinto e incorporado à Rádio Educadora de Brasília, que por sua vez, se incorporou em 1967 Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. (idem, p. 108)

Ao analisar os seis anos de funcionamento do SIRENA, Horta concluiu que o preparo de pessoal e o controle de resultados foram desprezados enquanto a preocupação com a produção de discos e instalação de emissoras foi excessiva.

A implantação do Movimento de Educação de Base (MEB) baseou-se na experiência católica colombiana da década anterior, que contava, em 1955, com 7512 Escolas Radiofônicas espalhadas por 533 paróquias com o apoio do governo da Colômbia e da UNESCO.

O MEB foi criado em 1961, pelo Decreto Presidencial no. 50 370, mas sua origem encontra-se no trabalho de educação de base, através de Escolas Radiofônicas, desenvolvido inicialmente pela Arquidiocese de Natal (1957) e posteriormente por outras dioceses do Nordeste.

No início, a unidade básica do MEB era o "Sistema Radioeducativo": conjunto formado por uma equipe treinada e equipada para radicação e supervisão de Escolas Radiofônicas, bem como para a produção e emissão de programas

radioeducativos, e uma rede de escolas radiofônicas. Cada Escola Radiofônica compreendia um receptor cativo, alunos e monitor.

O quadro abaixo mostra a evolução quantitativa do MEB, com o auge da atuação de suas Escolas Radiofônicas no ano de 1963:

ANO	N. Unidades federação	N.Sistemas em Funcionamento	N. Escolas Radiofônicas	N. Alunos Concluintes
1961	8	11	2.687	38.734
1962	12	31	5.598	108.571
1963	14	59	5.573	111.066
1964	15	55	4.598	63.758
1965	14	51	4.522	61.409
1966	14	37	2.646	30.921
1967	9	21	2.179	26.943
1968	9	21	1.599	27.481
1969	9	20	1.238	18.039

Fonte.: MEB apud Horta, 1972: 110.

Os principais objetivos das Escolas Radiofônicas do MEB foram três: conscientização, mudança de atitudes e instrumentação das comunidades.

No documento "Escolas Radiofônicas do MEB - Notas sobre seus objetivos, sua programação e desenvolvimento dos alunos", o MEB afirmava que os objetivos de suas Escolas Radiofônicas não esgotavam os objetivos da educação, não eram objetivos de uma escola convencional, e não esgotavam os objetivos do MEB - representavam apenas alguns de seus aspectos.

A última iniciativa, de caráter nacional, na área do rádio educativo, assinalada por Horta no período anterior a 1970, é a criação do Setor de Rádio e Televisão Educativa (SERTE). Note-se que, pela primeira vez foi criado um órgão destinado não só ao rádio mas também à TV educativa.

O SERTE foi criado em 1965 e fazia parte da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Sua proposta maior era a preparação de candidatos aos exames de Madureza, previstos na Artigo 99 da Lei de Diretrizes e Bases, através do uso preferencial do rádio.

O SERTE ofereceu Cursos de Madureza de 1o.Ciclo até o ano de 1968, quando foi extinto. Mas as Secretarias de Educação de alguns Estados decidiram assumir a responsabilidade de dar continuidade às suas atividades.

“Assim, na Bahia o SERTE foi transformado em IRDEB (Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia) e no Rio Grande do Sul o SERTE veio a se transformar na Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM)”. (Horta, 1972:116)

b. O desenvolvimento da televisão

No caso do sistema televisivo, o período de 1959 a 1965 foi marcado por três importantes acontecimentos e pela entrada em cena do capital estrangeiro. (Belloni, 1984)

O primeiro desses acontecimentos foi o acordo celebrado entre o grupo americano Time-Life e a organização Globo que, já proprietária de um grande jornal do Rio, de emissoras de rádio e revistas, solicitava ao governo federal a concessão de exploração de canais de TV.

O segundo acontecimento foi a ascensão da TV Excelsior, em S.Paulo, sustentada pelos exportadores de café. Sua ascensão durou até a entrada em cena da TV Globo.

O terceiro e último acontecimento que marcou o período foi o declínio do império dos Diários Associados que começou a viver uma grande crise econômica; crise essa que culminou com a perda da concessão dos canais de TV, em 1979.

O acordo Globo/Time-Life trouxe à cena política uma disputa entre os grupos de capital nacional ligados à comunicação, particularmente os "Diários", e os interesses do capital internacional. Tal acordo, com efeito, era anticonstitucional e marcava uma entrada agressiva do capital estrangeiro num setor considerado fundamental para a segurança nacional. O escândalo, com as denúncias patrocinadas pelos meios de comunicação concorrentes da Globo, provocou a instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Câmara dos Deputados.

Enquanto a CPI realizava suas investigações, em 1965, o governo militar, recentemente no poder, concedeu à Globo a concessão do canal solicitado. E a TV-Globo foi inaugurada. Dois anos depois, em 1967, a CPI finalmente apresentou seus resultados, confirmando o caráter anticonstitucional do acordo Globo/Time-Life.

Ao invés de cassar a concessão do canal, o Presidente Castelo Branco deu um prazo de 60 dias para que a Globo “regularizasse sua situação”. Neste prazo, um novo acordo foi feito, pelo qual o Time-Life prestaria assistência técnica à Globo recebendo em troca 3% da renda bruta. Além disso, a Globo “vendeu” seu edifício ao Time-Life e comprometeu-se a enviar 45% de seus lucros como pagamento de aluguel. Com esses artifícios, o acordo foi considerado legítimo pelo Governo Federal e um novo acordo foi assinado.

Iniciou-se, assim, o período da história da TV no Brasil, marcado pelo domínio absoluto da TV-Globo em termos de audiência e de investimentos publicitários.

c. Os programas educativos pela TV (1960-70)

As primeiras atividades de TV educativa por nós registradas datam do início da década de 60.

São do ano de 1961 as duas primeiras experiências de transmissão de programas educativos em emissoras comerciais:

a TV-Escola da Fundação João Batista do Amaral, no Rio de Janeiro, e o Curso de Admissão ao Ginásio pela TV, em São Paulo.

A TV-Escola da Fundação João B. do Amaral foi instituída a 18/04/61, pela Rede Unidas de Televisão, com o caráter de entidade particular, não comercial, que utilizava a TV para fins educativos. Sua atuação voltava-se para o adulto analfabeto ou recém-alfabetizado para quem produziu três cursos: um Curso de Alfabetização, um Curso de Emergência, para alunos semi-alfabetizados, e um Curso de 2a. série.

A transmissão dos cursos era feita pela TV-Rio e coordenada pela Secretaria de Educação da Guanabara. Os programas, gravados em vídeo-tape, eram copiados em 16mm, com a ajuda da Aliança Para o Progresso, e exibidos em cine-escolas para soldados analfabetos e em penitenciárias. (Almeida, 1981:23)

A Fundação encerrou suas atividades em 1964 devido a dificuldades financeiras.

O curso de Admissão ao Ginásio, em S. Paulo, foi fruto da iniciativa da Profa. Marília Antunes Alves e, até 1963, foi ao ar 4 vezes. Naquele ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu início às transmissões de um curso para a 5a. série do antigo primário.

Tais experiências levaram a Secretaria a estruturar um setor próprio para os assuntos de rádio e TV educativos: o SEFORT - Serviço de Formação por Rádio e Televisão.

Sob o impulso do SEFORT novos cursos foram produzidos e transmitidos, tais como: "curso de Matemática Moderna, para professores do 1o. Grau; curso de Férias, de caráter cultural; curso de Extensão Cultural, para professores; curso de Educação Popular, com assuntos de economia doméstica, pintura, falar bem, inglês e francês, para o público em geral.

"Para a realização desses cursos foram utilizadas as instalações de emissoras comerciais, tais como: TV Cultura, TV Paulista, TV de Bauru e TV Globo. Os horários para as transmissões ora eram cedidos, ora alugados pelo governo estadual". (idem, p. 24)

Enquanto no Estado de São Paulo a Secretaria de Educação logo se fez presente, no Rio de Janeiro os programas de TV educativa parecem ter surgido muito mais por iniciativas particulares.

No ano seguinte ao do início da TV-Escola da Fundação João Batista do Amaral, o Prof. Gilson Amado iniciou uma série de programas educativos, na TV Continental, sob a denominação "Universidade sem Paredes" ou "Universidade do AR". Fizeram

parte de tais experiências uma série de “Mesas Redondas” e a produção e transmissão dos primeiros programas para preparar os candidatos aos Exames de Madureza.

A partir desta experiência, criou-se a Universidade de Cultura Popular (UPC), sociedade civil, fundada a 06 de junho de 1966, sob a presidência do mesmo prof. Gilson Amado. A UPC transmitiu inúmeros programas sobre os mais variados assuntos. Dentre eles, destaca-se o Curso do Artigo 99, que foi ao ar de 1966 a 1970, produzido e transmitido pela TV Continental.

O Curso ganhou impulso no ano de 1967 quando a Shell passou a patrociná-lo: os professores começaram a ser remunerados, todas as aulas foram gravadas e todas as apostilas foram impressas. Em 1968, a UPC passou a usar as instalações da TV Tupi.

Um novo Curso do Artigo 99 foi produzido com a ajuda financeira da Shell; ele foi ao ar de novembro de 1968 a agosto de 1969, tendo sido transmitido pela cadeia das Emissoras Associadas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Vitória, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro). Foram impressas 10.000 coleções de apostilas, com 11 volumes cada uma, “que se esgotaram rapidamente”. (Almeida, 1981:26)

Um outro curso pela TV, no período anterior à Lei no. 5692/71, foi o curso de Madureza da Fundação Padre Anchieta (FPA).

A Fundação Padre Anchieta, vinculada ao Governo do Estado de S. Paulo, foi criada em 1967 com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão. A FPA absorveu parte do pessoal do SEFORT que foi, então, desativado.

O curso de Madureza lançado pela FPA provocou a interrupção do Curso do Artigo 99 da Universidade de Cultura Popular. Segundo depoimento de Gilson Amado, o Curso do Artigo 99 foi interrompido "porque surgiu a Fundação Rádio Televisão Anchieta de São Paulo, que então lançou o seu curso de Madureza de 400 aulas, bem mais moderno, bem mais sofisticado, com recursos e apoio técnico". (Leitão, 1973:24)

Todas estas atividades evidenciaram uma crescente presença dos meios de comunicação de massa e do interesse em utilizá-los com fins educativos.

O interesse educativo não se restringiu apenas à veiculação dos conteúdos escolares, mas também a outros conteúdos dentro de uma concepção mais ampla de veículo cultural.

Mostraram também, por outro lado, os limites para utilização

dos meios de comunicação no campo educacional, limites estes fundamentalmente colocados na perspectiva de que deveriam ser utilizados em processos educativos mais como instrumentos de apoio e não como fins em si mesmo.

Destaca-se também, a importância dos meios de comunicação como mecanismo de veiculação ideológica, consubstanciada na luta pelo seu controle entre o público e o privado, e também entre o nacional e o regional.

A.4. A educação à distância e o Ensino Supletivo

A imensidão do território brasileiro, as “carências educacionais”, a dispersão populacional em enormes áreas, e a existência dos recursos materiais e humanos necessários têm sido argumentos, para os defensores da teleeducação, da utilização da Educação à Distância em grande escala no Brasil.

Tal proposta começou a ganhar força no final da década de 60, acompanhando um movimento - apoiado sobretudo pela UNESCO - de utilização da Tecnologia Educacional, na perspectiva das idéias da Educação Permanente. Os grandes investimentos na área justificaram-se pela aceleração do desenvolvimento nacional decorrente da melhor capacitação dos contingentes trabalhadores.

Os governos militares se apropriaram destes argumentos, utilizando-os para seus objetivos de desenvolvimento. A Educação, parte fundamental desta estratégia, acabou por incorporar o discurso da tecnologia a serviço do desenvolvimento. A utilização dos meios de comunicação de massa, através da Educação à Distância, constituiu-se como uma face importante.

A atuação dos governos militares, neste sentido, utilizou como argumentos, a racionalidade dos recursos, a democratização das informações e portanto das oportunidades educacionais, a modernização dos sistemas educativos e o aprimoramento dos seus serviços.

Assim é que, após inúmeras iniciativas de pessoas que defendiam a teleducação (entre elas vários educadores), no Plano Setorial de Educação referente ao período 1972 a 1974, o Ministério da Educação e Cultura afirmava que “a universalização de novos métodos pedagógicos nas escolas brasileiras deveria constituir ponto importante da reformulação do ensino, devendo a utilização do rádio, da televisão, do cinema e das modernas técnicas de comunicação ser elemento integrante do sistema educacional.” Além disso, “tendo em vista que o atual sistema educacional brasileiro não apresenta condições para suprir, a curto prazo, as exigências sempre crescentes do desenvolvimento econômico, social e cultural do País, e que o elevado índice de

analfabetismo constitui limitação ao potencial de aproveitamento da mão-de-obra e à democratização de oportunidades, o emprego dessas tecnologias se impõe como solução estratégica de grandes possibilidades". (Secretaria Geral do MEC, Plano Setorial de Educação -1972 a 1974. apud COSTA, 1973, p. 66)

Mais adiante, no programa de Metas e Bases para a Ação do Governo, afirmava-se que o Brasil oferecia "condições particularmente favoráveis ao uso da televisão como instrumento de ensino, em comparação com os sistemas convencionais, tendo em vista:

"1- O sistema atual de ensino alcança apenas pequena parcela da população em face dos índices de escolarização apresentados, e é de nível técnico apenas razoável, na média.

"2- A TV Educativa é mais barata e eficiente quando dirigida a grandes massas e pode apresentar tipo de educação sistemática que tenha uma qualidade igual ou superior à dada através dos meios convencionais.

"3- A TV Educativa tem impacto qualitativo maior em países como o Brasil, em que mais de 1/3 dos professores não são diplomados e a maior parte dos diplomados é insuficientemente treinada. Torna-se possível usar sempre professores de alto nível, como utilizar ao máximo os recursos próprios da televisão: imagem, som e movimento.

"4- A TV Educativa permitirá atingir uma parcela da população que agora não é alcançada pelo sistema escolar, o que também

terá resultados quantitativos apreciáveis". (COSTA, 1973:66-67)

No caso do Ensino Supletivo, no Parecer CFE no. 699/72, o Conselheiro Valnir Chagas afirmou, conforme vimos anteriormente, a utilidade dos meios de comunicação de massa para o desenvolvimento de uma metodologia a ele adequada.

Afirmava o Parecer que os Meios de Comunicação de Massa "ainda não tiveram delineada a sua exata utilização pedagógica. Sente-se, mais por intuição do que em face de comprovações objetivas, que neles se encontra em potencial uma resposta a muitas perplexidades de hoje; e não se vai muito longe. A correspondência e o rádio não conseguiram jamais substituir a sala de aula, e a televisão apenas dá os seus primeiros passos(...)" (Parecer CFE no. 699/72).

Apesar destas restrições, Valnir Chagas não descartava a sua utilização como um instrumental que poderia efetivamente contribuir para a construção da "nova escola", "a escola função", espaço onde os conhecimentos transmitidos pelos meios de comunicação de massas seriam sistematizados. Assim, "a escola tradicional", onde os alunos buscariam o conhecimento, seria ultrapassada por um novo modelo de educação, onde os meios de comunicação seriam os veiculadores fundamentais das informações que seriam sistematizadas pelo "novo" modelo de escola.

A possibilidade de utilização da tecnologia educacional e dos meios de comunicação no Ensino Supletivo determinariam o grau de "supletividade" para esta educação, prevendo, para a modalidade Suplência, a sua utilização como "recurso predominante ou único". (idem, p. 385)

Como podemos notar, na visão do relator do Parecer 699, para o Ensino Supletivo na função Suplência a teleeducação poderia vir a se configurar como o meio privilegiado e fundamental. Ele foi ministrado à distância pela televisão, impressos e pelo rádio

B - A Ação dos Governos Militares no Campo da Teleeducação

B.1. Legislação, estrutura e funcionamento

Façamos uma análise um pouco mais detalhada da legislação e da estrutura e funcionamento dos órgãos responsáveis pela teleeducação no período dos governos militares.

Desde a primeira Lei sobre radiodifusão no Brasil, no ano de 1931, ficou determinada a sua finalidade educativa, o que, no entanto, nem sempre se observou na prática.

Pelo Regulamento dos Serviços de Radiodifusão, de 1963, os serviços de radiodifusão "têm finalidade educativa e

cultural, mesmo em seus aspectos informativos e recreativos, e são considerados de interesse nacional sendo permitida, apenas, a exploração comercial dos mesmos, na medida em que não prejudique esse interesse e aquela finalidade". (Decreto no. 52.795, de 31 de outubro de 1963)

"A falta de uma definição operacional dos termos educativo e cultural - concepção fundamental da radiodifusão- deu oportunidade aos concessionários de canais de rádio e televisão a considerarem as programações de suas emissoras como educativas. (...)

"As experiências pioneiras de programações educativas, no início da década de 60, em emissoras comerciais de televisão, dependiam de recursos para comprar horários, ou da boa vontade dos dirigentes em cedê-los. (...)

"Convém destacar que, no âmbito do governo federal, não havia mecanismos capazes de identificar, nas programações, aspectos que ferissem ou não o dispositivo legal, dado o grande número de emissoras comerciais, principalmente de rádio, que se implantara, de maneira surpreendente, no país." (Almeida, 1981:50-51)

Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações (de 1962), foi complementado e modificado, através do Decreto-Lei no. 236. Por ele foi instituída a figura da Televisão Educativa, "destinada à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates", à

qual ficava “vedada a transmissão de qualquer propaganda, direta ou indiretamente, bem como o patrocínio dos programas transmitidos, mesmo que nenhuma propaganda seja feita através dos mesmos”.

A criação das Televisões Educativas foi produto da ação de alguns educadores, juntamente com alguns entusiastas da teleducação, que levaram uma ferrenha campanha desde início da década de 60 junto ao governo federal para que fossem reservados canais de televisão exclusivamente para fins educacionais e para que se criasse uma televisão educativa pública.

Segundo Almeida, o CONTEL (Conselho Nacional de Telecomunicações) era receptivo às reivindicações deste grupo, mas o MEC era indiferente ao assunto. Somente em 1964 o MEC solicitou a reserva de canais ao CONTEL. (Almeida, 1981: 30)

Em 1965, o pedido foi atendido com a reserva de dois canais de televisão em UHF, em todas as capitais brasileiras, e de 55 em VHF, em capitais e outras cidades, para utilização sem fins comerciais.

A primeira televisão educativa do Brasil começou a funcionar apenas em 1968, em Recife. Era a Televisão Universitária de Pernambuco (TVU), da Universidade Federal de Pernambuco.

As normas para concessão de canais de televisão educativa estabeleciam um prazo de dois anos, a partir da data da concessão, para que o canal entrasse em funcionamento efetivo. Com isso, alguns Estados acabaram perdendo suas concessões por não conseguirem cumprir o prazo estipulado.

Entre 1967 e 1974 foram efetivamente criados nove canais de TV educativa no Brasil.

Dos nove canais existentes, Belloni (1984) considera que apenas três - todos no Nordeste- foram criados com objetivos escolares definidos e difundiam programas destinados ao ensino regular do 1o.Grau. Trata-se das TVs Educativas do Maranhão e do Ceará, e da Televisão Universitária do Rio Grande do Norte. Belloni afirma que os demais foram criados por razões diversas e difundiam uma programação vagamente definida como cultural. O Ensino Supletivo foi objeto de realizações da TVE/Rio e da TV Cultura de S.Paulo. Todos esses canais educativos são públicos, pertencendo aos Estados ou à União.

QUADRO VII - Televisões Educativas no Brasil

TVE	DATA		ESTATUTO JURÍDICO	RAZÕES DA CRIAÇÃO	VINCULAÇÃO ADMINISTRATIVA
	DE	CRIAÇÃO			
TVE/AM (Amazonas)	1971		Fundação de Direito Público Autarquia (1981)	decisão política	Estadual

TVE/MA (Maranhão)	1969	Fundação de Direito Público	.compensação do déficit escolar	Estadual
		Autarquia (1981)	.opção tecnológica .decisão política	
TVE/CE (Ceará)	1973	Departamento de uma Fundação	.expansão das oportuni- des escolares	Estadual
		Fundação de direito privado (1979)	.opção tecnológica .decisão política	
TVU/RN (Rio Grande do Norte)	1972	(Projeto SACI) Departamento de Autarquia (1976)	.Projeto SACI (Relatório : ASCEND) .opção tecnológica - satélite .decisão política	Federal
TVU/PE (Pernambuco)	1967	Departamento de uma Autarquia	.sem informação	Federal
TV/ES (Espírito Santo)	1974	Departamento de uma Fundação	.transmissão da Copa Mun- dial de futebol	Estadual
		Departamento de uma Autarquia (1981)	.decisão política	
TVE/RJ (Rio de Janeiro)	1967	Fundação de Direito Público	.produção/difusão material televisual	Federal
		Departamento Centr. de uma Fundação	.opção tecnológica .esforços do grupo pio- neiro	
RTC/SP (São Paulo)	1967	Fundação de Direito Privado	.promoção de atividades culturais e educacionais	Estadual
			.opção tecnológica .decisão política	
TVE/RS (Rio Grande do Sul)	1973	Departamento de Secretaria	.decisão política	Estadual
		Fundação do Direito Privado (1980)		

Fonte: BELLONI, 1984, p. 256.

O Decreto-Lei no. 236 reafirmou a finalidade educativa e cultural dos serviços de radiodifusão e foi além, ao estabelecer, em seu art. 16, que o CONTEL baixaria normas determinando "a obrigatoriedade de transmissão de programas

educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão, estipulando horário, duração e qualidade desses programas". Esse mesmo artigo previa que a duração máxima obrigatória dos programas educativos nas emissoras comerciais era de 5 horas semanais, e que os programas deveriam ser transmitidos em horários compreendidos entre 7 e 17 horas.

No mesmo ano de 1967, o Poder Executivo, através do Decreto no. 61.312, determinava que todas as emissoras de televisão, oficiais e particulares, deveriam se integrar ao esforço nacional em favor da alfabetização funcional e da educação continuada de adultos.

Enquanto a Associação Brasileira de Rádio e Televisão (ABERT) manifestava-se contrariamente ao Decreto-Lei 236, grupos de educadores lutavam para a concretização do objetivo expresso no artigo. (Almeida, 1981:55)

A pressão de tais grupos resultou na constituição, pelo Ministério das Comunicações, de um Grupo de Trabalho para tratar do assunto. Do trabalho desse grupo surgiu, em 1970, a Portaria Interministerial MEC/MINICOM 408 que regulamentava a aplicação das normas previstas pelo Decreto-Lei 236/67 no que diz respeito aos horários educativos obrigatórios nas emissoras comerciais de rádio e TV.

Pela Portaria, as 5 horas semanais que as emissoras

comerciais deveriam destinar à transmissão obrigatória e gratuita de programas educacionais distribuir-se-iam em 30 minutos diários, de 2a. a 6a. feira, e 75 minutos aos sábados e domingos, no período de 7 às 17 horas. Os programas educacionais poderiam destinar-se à complementação do trabalho de sistemas educacionais regulares, à educação supletiva de adolescentes e adultos ou à educação continuada. Poderiam, ainda, abranger, em qualquer nível de escolaridade, setores de divulgação e de orientação educacional, pedagógica e profissional, ou de informações sobre unidade ou sistemas escolares de interesse das audiências. (idem, p. 56)

A responsabilidade pela execução e coordenação das atividades previstas na Portaria coube ao MEC, que deveria organizar um programa especial a ser dirigido por um Grupo-Tarefa constituído por representantes da FCBTVE (Fundação Centro Brasileira de Televisão Educativa), do SRE (Serviço de Radiodifusão Educativa) e do MINICOM (Ministério das Comunicações). A Portaria determinava, ainda, que os horários por ela previstos poderiam ser utilizados pelo MEC diretamente ou, mediante convênios, delegados, total ou parcialmente, às Secretarias de Educação dos Estados.

As atividades na área de televisão educativa ficaram sob responsabilidade da FCBTVE- Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa; as atividades rádio educativas foram assumidas por um Subgrupo de rádio representado pelo SRE -

Serviço de Radiodifusão Educativa.

A FCBTVE foi instituída em 1967, gozando de autonomia administrativa e financeira, com sede na cidade do Rio de Janeiro e com a finalidade de “produção, aquisição e distribuição de material audiovisual destinado à radiodifusão educativa” (Almeida, 1981:60). Mas, ao longo do tempo, suas atribuições foram se ampliando.

Já em 1968, embora não fizesse parte de suas responsabilidades, a FCBTVE iniciou atividades de treinamento de pessoal para a televisão educativa. Em 1970, incorporou-se ao Grupo Tarefa encarregado de coordenar e acompanhar as atividades relativas à Portaria 408.

O Serviço de Radiodifusão Educativa, criado em 13 de janeiro de 1937, como órgão do Ministério de Educação e Saúde, conforme vimos anteriormente, ficou desativado boa parte da sua existência até o ano de 1970, quando, a partir da Portaria 408, recebeu da FCBTVE a responsabilidade pela orientação do subgrupo de rádio, dentro do Grupo-Tarefa.

Em maio de 1971, coerentemente com a época de acentuada centralização do poder, o Ministro da Educação Jarbas Passarinho recomendou que, “antes de iniciarem programações educativas ou didáticas, destinadas ou não, ao cumprimento dos horários estabelecidos pela Portaria 408/70 as emissoras

de televisão submetessem tais programações à aprovação do Grupo-Tarefa, instituído pela mesma Portaria". (idem, p. 59)

Neste começo de década, enquanto buscava-se fazer cumprir o horário educativo nas emissoras comerciais, o governo federal lançou os três primeiros programas de Ensino Supletivo: dois de rádio, através do SRE, e um de televisão, pela FCBTVE. Foram eles: Curso Primário Dinâmico, mais tarde transformado em 'Curso Supletivo de 1o.Grau - I Fase', voltado ao ensino das 4 primeiras séries do 1o. grau: Curso Supletivo de 1o. Grau, IIa Fase, atendendo alunos de 5a. a 8a. séries do 1o. grau através do rádio; Curso Supletivo de 1o. grau "João da Silva", transmitido por televisão, destinado ao ensino das 4 primeiras séries do ensino de 1o. grau.

Em 1972, o Governo Federal, através do Decreto 70.185, criou o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), órgão de natureza provisória ligado ao MEC. O PRONTEL deveria assumir a coordenação de todas as atividades ligadas à teleducação.

Como tal atribuição já havia sido prevista, na área de televisão, como de responsabilidade da FCBTVE, ocorreram conflitos e desencontros. "De um modo geral, o PRONTEL interferia timidamente nas atividades da Fundação, embora reagisse contrariamente à programação realizada pela Entidade. (...)

"Particularmente, no que diz respeito à Portaria 408/70, o

órgão assistia ao desenrolar dos acontecimentos.(...) A FCBTVE continuava agindo como se o PRONTEL não existisse. Dirigia-se diretamente ao Secretário-Geral do MEC ou ao Ministro da Educação e Cultura. A influência e prestígio do presidente Gilson Amado, dirigente da FCBTVE, muito contribuíram para que tal acontecesse." (Almeida, 1981:83)

Em 1973, o PRONTEL elaborou seu plano de ação global, consubstanciado no documento "PLANO NACIONAL DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS" (PLANATE), que apresentava como diretrizes básicas: a) a teleeducação deveria voltar-se, de início, sobretudo para a instrução; b) a teleeducação deveria integrar-se no planejamento educacional dos governos; c) a produção de programas para rádio e TV, bem como filmes educativos, deveria ser centralizada em 2 ou 3 entidades, administradas profissionalmente e adequadamente subsidiadas, e ser orientada em função de prioridades; d) a utilização da programação deveria ser integrada aos planos estaduais.

No entanto, o PRONTEL, não conseguiu se manter com força política. Suas diretrizes não foram amplamente discutidas com os organismos executores - SRE e FCBTVE - nem tampouco com as Secretarias de Educação. Os organismos executores continuaram intitulado-se coordenadores da Portaria 408 que não conseguiu se impor.

Em 1975, em meio a uma febre de criação de Empresas Estatais

e Fundações, e num período de centralização do poder, surgiu a Empresa Brasileira de Radiodifusão. (BELLONI, 1984:199)

A RADIOBRÁS foi criada como empresa pública (participação majoritária da União) ligada ao Ministério das Comunicações, tendo, entre outras atribuições, o dever de implantar, operar e explorar os serviços de radiodifusão (rádio e televisão) do Governo Federal, difundir a programação educativa produzida pelo órgão federal competente, bem como produzir e difundir programação informativa e de recreação. (MEC.SEAT.SRE, 1981:n.p.)

Pela Lei 6.301/75 (que criou a RADIOBRÁS), o MINICOM tornar-se-ia proprietário de todas as emissoras educativas pertencentes ao MEC. Restaria ao MEC a tarefa de estabelecer as diretrizes gerais da programação de todas as emissoras federais e produzir programas educativos em seus centros de produção.

Mas a Lei não foi integralmente aplicada, tendo a RADIOBRÁS encampado apenas as 2 rádios do MEC (RJ e DF), de acordo com a Portaria MEC/MINICOM no. 1396 de 26/12/77. Por essa mesma Portaria, o Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC (SRE) era o responsável pelo suprimento da programação educativa a ser difundida pela RADIOBRÁS.

A partir da criação da RADIOBRÁS, o desenvolvimento da

radiodifusão educativa foi afetado: não foi implantada nenhuma nova emissora federal; a ação das rádios das Unidades Federadas foi limitada sensivelmente e reprimida a criação de novas. (idem, n.p.)

B.2. Características da ação governamental

Por este movimento podemos notar duas características básicas da teleeducação nos governos militares.

Em primeiro lugar, uma aparente ausência de coerência, coordenação e unificação por parte da ação do Estado autoritário.

De fato, foi um suceder de siglas e órgãos que correspondeu a um suceder de planos, em geral não implantados. Isto perdurou até o fim dos governos militares, como podemos verificar a seguir.

Em 1978, com a criação do Departamento de Aplicações Tecnológicas (DAT), o PRONTEL foi extinto, tendo seu acervo e suas funções sido transferidos àquele Departamento.

Em 26 de novembro de 1979, foi baixado pelo Presidente João Batista Figueiredo o Decreto no. 84.240, transformando o DAT em Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT).

Em 1981, através da Portaria 563, a FCBTVE teve suas finalidades oficialmente ampliadas, passando a adotar a sigla FUNTEVÊ, e assumindo as funções de dois órgãos extintos: SRE e SEAT.

Sua responsabilidade passou a ser a coordenação das atividades de tecnologia educacional desenvolvidas no País, com o objetivo principal de "planejar, executar, coordenar e supervisionar as atividades de desenvolvimento e aplicação de tecnologias ao processo educativo, de acordo com as necessidades detectadas, bem como prestar cooperação técnica e financeira às Unidades Federadas e às instituições privadas voltadas para o uso de tecnologias na área educacional". (MEC.FUNTEVÊ, 1985:21)

Em termos operacionais, na área do rádio e TV educativos, a ação da FUNTEVÊ voltou-se para seis diferentes níveis: ação de habilitação e aperfeiçoamento do magistério; ação de apoio à educação pré-escolar; ação de apoio ao Ensino Regular; ação de apoio ao Ensino Supletivo; ação de apoio ao desenvolvimento social e comunitário; e ação de apoio à área de desportos.

Procurou-se também, de uma maneira pouco efetiva, a racionalização dos recursos e de estabelecimento de um sistema nacional de teleducação, com a fundação do SINTED - Sistema Nacional de Televisão Educativa em 1979. O objetivo

específico era a troca de programação visando a descentralização da produção. (BELLONI, 1984:252)

Embora a descentralização da produção e a regionalização da programação fossem objetivos do SINTED, na prática não existiam as condições para sua efetivação, na medida em que o Sistema não dispunha de verba específica e que a maioria das emissoras educativas não possuíam os recursos (financeiros e técnicos) necessários para participarem da produção. (idem, p. 253-254)

Belloni avalia que os mesmos problemas que caracterizam praticamente todas as emissoras educativas faziam-se presentes no SINTED: objetivos extremamente gerais e recursos extremamente reduzidos. (idem, p. 254) Assim, ao menos até 1982, as intenções de fortalecimento da produção acentuando seu caráter regional não haviam saído do papel. Os programas continuavam sendo produzidos pela FCBTVE e pela Fundação Padre Anchieta, evidenciando a hegemonia do Rio de Janeiro e de S.Paulo, o que caracterizava uma Rede e não um Sistema.

Em 1983, a Portaria 344 criou o SINRED - Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, que contou com a participação inicial das 9 entidades de televisão educativa e 16 de rádio educativo.

O SINRED manteve a proposta básica do SINTED, mas eliminou a

obrigatoriedade de simultaneidade de transmissão. Sua programação nacional/regional só poderia corresponder a até 20% da programação total de cada emissora. Os demais 80% deveriam ser produzidos pela própria emissora e transmitidos apenas por ela para atendimento das necessidades específicas detectadas em seu âmbito de atuação.

Não temos conhecimento de nenhuma avaliação do funcionamento do SINRED.

Esta multiplicidade histórica de órgãos, siglas e programas acabou por produzir uma série de conflitos. O Prontel e a FCBTVE, por exemplo, pouco se entenderam com relação às suas respectivas atribuições de coordenação e execução da Portaria 408.

Mas os conflitos não se ativeram aos limites do MEC. A partir da criação da Radiobrás, vinculada ao Ministério das Comunicações, em 1975, instalou-se uma silenciosa guerra entre o MEC e o Minicon na disputa pelo controle das emissoras educativas de rádio, até então pertencentes ao MEC.

Uma segunda característica dos governos militares foi a incapacidade de fazer valer as intenções educativas dos veículos de comunicação, formuladas através dos textos legais.

De fato, já em agosto de 1974, as emissoras de Frequência Modulada foram isentas de cumprir os horários educativos obrigatórios.

A Portaria 408/70 vigorou por dez anos, quando foi substituída pela Portaria 568/80 que, no entanto, manteve a essência da primeira ao ratificar a obrigatoriedade dos horários de emissão de programas educativos e a proibição de propaganda durante a emissão.

Segundo Belloni, a interpretação do caráter educativo das emissões da Portaria 408/70 foi, pouco a pouco, mudando, ganhando um significado cada vez mais amplo, o que acabou permitindo classificar como educativos os documentários ou as séries de programas infantis das televisões comerciais. (Belloni, 1984:203)

Além disso, o controle à obediência aos horários obrigatórios foi uma tarefa praticamente impossível de realizar, dada a descentralização da responsabilidade legal das emissoras, mesmo que, na prática, a produção e a difusão fossem centralizadas. As sanções seriam de responsabilidade do Ministério das Comunicações, que não se interessou pela questão. (idem, p. 203)

Assim, dada a amplidão da interpretação do caráter educativo, poder-se-ia dizer que todas as emissoras cumpriam a lei, a

menos que se ressalte um detalhe “esquecido”: nos 30 minutos de programas educativos obrigatórios não pode haver publicidade de nenhuma espécie. Detalhe esse que dificilmente alguma emissora comercial cumpriu. (idem, p. 204)

Em termos do Ensino Supletivo ainda foram produzidos pelo governo ou com seu apoio, os seguintes programas: Projeto Conquista, emitido através da TV, destinado às 4 últimas séries do ensino de 1o. grau; Telecurso de 2o. grau, SSG, via TV e rádio; Telecurso de 1o. grau, SPG, via rádio e TV.

Se, de um lado, parece ser grande a atuação da FUNTEVÊ, da Fundação Padre Anchieta e do SRE no campo do Ensino Supletivo de outro, tal força deve ser relativizada em função da existência da Fundação Roberto Marinho, criada em 1977 pelas Organizações Globo.

Os projetos João da Silva e Conquista, por exemplo, foram substituídos pelo Telecurso 1o. Grau da FRM. Nas diretrizes operacionais, do ano de 1985, a ação da FUNTEVÊ na área do Ensino Supletivo limita-se à “otimização da utilização dos programas Supletivo de 1o. Grau (SPG) e Supletivo de 2o. Grau (SSG) da Fundação Roberto Marinho, em convênio com o MEC/SEPS”. (MEC.FUNTEVÊ, 1985:26)

Em convênio com a Fundação Padre Anchieta, o Projeto Minerva do SRE produziu, para rádio, as aulas do Telecurso 2o.Grau,

que tinham como material de apoio o mesmo elaborado para o Telecurso.

Em 1981, o SRE produziu, em substituição ao Curso Supletivo de 1o.Grau - II Fase, o Supletivo Primeiro Grau -SPG/Via Rádio, realizado em convênio com a Fundação Padre Anchieta, que fazia uso do material impresso produzido para o Telecurso 1o.Grau, pela Fundação Roberto Marinho.

B.3. Quadro Resumo

MEC/MINICOM	Portaria 408/70	Portaria
e subs	(MEC/MINICOM)	568/80 revoga
Portaria	regulamenta	titui
	transmissão edu-	408/70
L		cativa obrigató-
	ria nas rádios	
E	e tvs comerciais	Portaria MEC/MINICOM
		1396-RADIOBRÁS assu-
G		me Rádios MEC/RJ e
	LEI 5198	MEC/DF
I	Cria	
	Dec.95676 (27/-01/88)	
	FCBTVE	
	transfere FUNTEVÊ do	
S		Portaria Interm.832
	MEC p/a CASA CIVIL	
		-MEC participa da
L	Decreto Lei 236	concessão de canais
	estabelece trans-	de TVE
84240		Dec.
A	missão educativa	
transforma		

C - Perfil da Implantação do Ensino Supletivo através da Teleducação

C.1. Projetos Teleducativos em Suplência

Já antes da promulgação da Lei 5692/71 existiram programas de teleducação via TV envolvendo o antigo exame de madureza. Tratava-se de cursos preparatórios a estes exames, conforme vimos.

O projeto pioneiro foi o Curso Preparatório aos Exames Supletivos de 1º Grau conhecido como "Curso do Artigo 99", transmitido pela TVE do Rio de Janeiro e produzido pela Universidade de Cultura Popular, sob direção de Gilson Amado. O curso foi retransmitido durante a década de 60 para 15 Estados brasileiros através da Rede Shell/Associados.

Entre 1969 e 1973 foi ao ar, em São Paulo, o Curso de Madureza Ginásial produzido pela Fundação Padre Anchieta - Rádio e TV Cultura de São Paulo.

Também no período anterior a 1971, vários foram os programas de rádio no apoio à escolarização de adultos. Estes projetos estimularam a criação de novos programas teleducativos nos anos subseqüentes.

Os projetos que aparecem a seguir são aqueles que julgamos

mais significativos, seja pela sua abrangência, seja pelo seu caráter experimental. Assim, é provável que tenham existido outros cursos de suplência, particularmente via rádio, que não serão aqui apreciados.

a. Curso Supletivo de 1o.Grau - II Fase - do Projeto Minerva.

Em 1971 o SRE, conveniado à Fundação Padre Anchieta, produziu o Curso Primário Dinâmico que, mais tarde, foi transformado no Curso Supletivo de 1o. grau - Ia. Fase, transmitido nacionalmente de 1972 a 1974.

Em 1972, o Projeto Minerva do SRE passou a produzir o CSPG - IIa. fase, que foi ao ar de 1972 até 1981, quando foi substituído pelo SPG via rádio.

O Curso Supletivo de 1o.Grau - II Fase (CSPG) foi oferecido pelo Projeto Minerva do SRE/MEC e destinou-se à suplência de 5a. a 8a. série do 1o.Grau. Seu objetivo geral era "produzir, transmitir pelo rádio e organizar a recepção do Curso Supletivo de 1o.Grau ao nível das quatro últimas séries".

Em 1973 o Conselho Federal de Educação reconheceu e autorizou o CSPG do Projeto Minerva, através do Parecer CFE no. 392/73. Em alguns Estados, os Conselhos Estaduais de Educação autorizaram a avaliação nos radiopostos, ao longo

do processo de aprendizagem; em outros, os Conselhos recomendaram a promoção de exames especiais para a clientela de recepção organizada e controlada nos radiopostos; nos demais Estados, a avaliação era realizada nos Exames Supletivos de Educação Geral de 1o. Grau.

O CSPG - II Fase do Projeto Minerva teve abrangência nacional, sendo transmitido por todas as emissoras, à exceção das Unidades Federadas que possuíam programação própria, como é o caso da Bahia (que transmitia programação do IRDEB) e do Rio Grande do Sul (que transmitia programação do Departamento de Educação Especializada da Secretaria de Educação e Cultura e da FEPLAM).

Levantamento realizado pelo CFE em 1981 constatou que o curso do Projeto Minerva só não era acompanhado na Bahia, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Dentre as demais Unidades da Federação, somente o Amazonas não possuía qualquer tipo de recepção organizada ou controlada em radiopostos (não havia informação sobre o Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul). São Paulo e Ceará possuíam o maior número de radiopostos, que em todo o território nacional não chegavam a 1200.

Apesar de sua abrangência nacional, o Projeto Minerva atendia a uma clientela restrita, de apenas 37.753 alunos em todo o Brasil no ano de 1981.

A assistência técnica a nível nacional era de responsabilidade do Projeto Minerva. A supervisão estadual e municipal deveria ser realizada com recursos humanos, materiais e financeiros cedidos pelos Estados e Territórios. A preparação dos supervisores estaduais e municipais era orientada pelo Projeto Minerva.

O CSPG foi levado ao ar até o ano de 1981, quando foi substituído pelo SPG/Via Rádio.

b. Curso João da Silva

O Curso Supletivo de 1o.Grau, pela TV, João da Silva foi produzido pela FCBTVE, destinando-se aos adolescentes e adultos que não tiveram, ou não completaram, sua escolarização em nível do antigo curso primário, correspondente às quatro primeiras séries do ensino de 1o.Grau.

O João da Silva foi ao ar, pela primeira vez, no final de 1973, apresentando uma novidade: utilizava-se do formato da telenovela.

“Constituindo-se em absoluta novidade, pelo tratamento dado a formato-conteúdo-metodologia, o curso “João da Silva”, escola com sabor de novela, apresenta ensino por unidade com os conhecimentos globalizados, sem o artifício das disciplinas

estanques.

Não se desenvolve como uma seqüência sistemática de aula, mas como um conjunto de ações e acontecimentos da vida real, utilizando-se os elementos artísticos de novela, na qual aos atores incumbe, além da representação, a transmissão dos ensinamentos pedagógicos de um conteúdo programático, inserido nos 'scripts' para TV, de 100 capítulos de novela, 25 aulas retrospectivas, 10 programas complementares, bem como nos 5 livros de apoio, em elaboração concomitante e em paralelo, visando à integração dos meios TV/texto de apoio." (Silva, 1979:15)

Tanto Luiz Victor d'Arinos Silva como Maria Luíza Belloni avaliam que o "João da Silva" foi um sucesso, o que teria sido reconhecido quando do recebimento do Prêmio "Japão 1973". Segundo Silva, nos exames realizados pelas Secretarias de Educação das 14 Unidades da Federação em que o curso era apresentado, "os índices de aprovação dos alunos do 'João da Silva' foram bem superiores aos dos alunos de cursos de igual natureza, no ensino supletivo convencional." (idem, p. 15)

Segundo o mesmo autor, de acordo com relatórios que teriam sido enviados por aquelas 14 UFs (AM, AC, RR, RO, AP, CE, PE, PB, ES, DF, RJ, SP, PR, e RS), teriam sido aprovados um percentual médio de 70,6% dos cerca de 70.000 alunos em recepção organizada e controlada, e dos 800.000 em recepção livre. A taxa média de evasão teria sido de 19,5%, "o que é

igualmente auspicioso". (idem, p. 15)

O autor destaca, ainda, o fato de que em todas as capitais do Norte o curso era transmitido às 20 horas pelo único canal de TV existente, "o que significa que naquela região à Educação é dispensado um tratamento 'nobre'." (idem, p. 15)

Apesar do seu sucesso não tivemos conhecimento de nenhum estudo aprofundado que tenha tido o "João da Silva" como objeto de pesquisa.

O "João da Silva" foi levado ao ar até o ano de 1981, quando foi substituído pelo Telecurso de 1o. Grau - Projeto SPG.

c. Projeto Conquista

A partir do sucesso do "João da Silva", a FCBTVE partiu para a produção de um outro curso-telenovela, desta vez destinado a difundir os conhecimentos correspondentes às quatro últimas séries do 1o.Grau, em convênio com o Departamento de Ensino Supletivo do MEC.

A realização desse novo projeto, o Conquista, encontrou inúmeras dificuldades internas e externas de forma que, tendo sido iniciado em 1975, só foi concluído em 1979, o que resultou num elevado custo de produção.

O Projeto Conquista organizava-se de forma semelhante ao "João da Silva": seu formato era de telenovela-aula, em 154 capítulos, 37 retrospectivas, 4 programas preliminares e 10 complementares, todos com a duração de 35 minutos cada. O material de apoio do projeto constituía-se de 7 livros.

Segundo acordo firmado entre a FCBTVE e as Secretarias de Educação dos Estados, caberia a essas últimas a montagem da estrutura de recepção organizada; era de sua responsabilidade as instalações dos telepostos, os monitores e o serviço de controle que deveria aplicar os instrumentos de avaliação produzidos pela FCBTVE. À TVE/RJ, da FCBTVE, cabia a difusão, a formação dos monitores, e a distribuição gratuita aos alunos do material impresso de acompanhamento.

Se, por um lado, a produção do "Conquista" foi tão demorada, por outro, sua vida foi bastante curta. Dois anos após seu lançamento, que se deu em 1979, o "Conquista" passa a sofrer a concorrência do Telecurso 1o. Grau (SPG), produzido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Universidade Federal de Brasília.

O SPG apresentava recursos mais modernos e dinâmicos e incluía conhecimentos relativos a todo o 1o. Grau podendo, então, substituir tanto o "João da Silva" como o Conquista. Assim, já no início de 1981, o Projeto Conquista foi substituído, em todas as emissoras educativas do país, pelo

Telecurso 1o.Grau - SPG. (Belloni, 1984:159)

Belloni considera que as dificuldades sofridas pelo Projeto Conquista são exemplos eloqüentes da interferência das variáveis políticas e econômicas no desenvolvimento das ações educativas. Segundo a autora, o projeto reunia, ao nível da FCBTVE, todas as condições técnicas necessárias ao sucesso, exceto o financiamento. O financiamento, vindo do MEC, trouxe consigo a interferência daquele Ministério que procurou impor modelos de tecnologia da educação totalmente inadequados à realidade brasileira (a autora se questiona se tais modelos seriam adequados a uma realidade qualquer), o que resultou em sucessivos atrasos na sua produção. E as dificuldades administrativas influenciaram negativamente a qualidade das emissões, que acabou perdendo o dinamismo e a leveza lúdica do "João da Silva". Por fim, o projeto acabou sucumbindo à concorrência de um curso de uma organização privada rica, poderosa e beneficiária das graças do Governo Federal. (idem, v.II:158-159)

d. Telecurso 2o.Grau

O Telecurso 2o.Grau foi um projeto elaborado em 1977/1978, pela Fundação Roberto Marinho (FRM) em convênio com a Fundação Padre Anchieta (FPA), que é mantida pelo Governo do Estado de S.Paulo. Destinava-se, inicialmente, aos maiores de 21 anos que pretendiam prestar os Exames Supletivos de 2o.

Grau.

O Telecurso 2o.Grau foi levado ao ar, pela primeira vez, em S.Paulo, em janeiro de 1978, em caráter de experiência-piloto. "Em abril do mesmo ano o programa atingia o Distrito Federal, em maio o Rio de Janeiro, e, em julho, o restante do Brasil. Em agosto, valendo-se da estrutura do Projeto Minerva, o programa é adaptado para o rádio". (Barreto, 1986:127)

O Telecurso era composto de três fases. A primeira incluía História, Geografia e Língua Portuguesa/Literatura Brasileira. Na segunda, entravam Matemática, Inglês e OSPB/EMC. Por fim, na terceira fase, entravam Química, Física e Biologia.

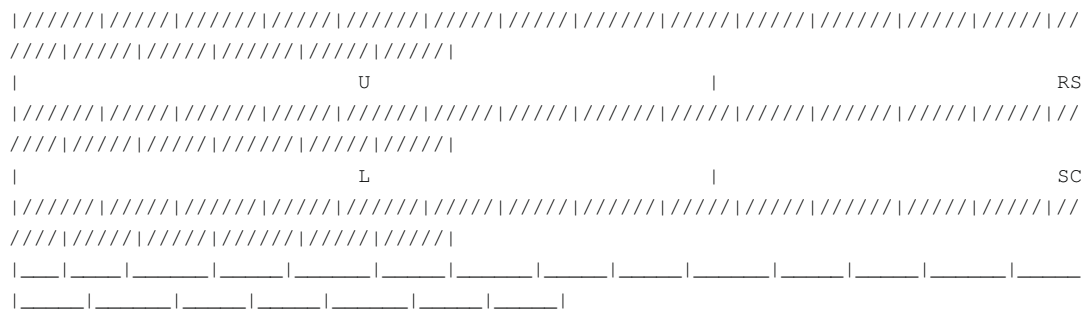
O Telecurso teve 438 programas-aula de 15 minutos cada, e foi levado ao ar de 1978 a 1985, tendo sido transmitido cinco vezes por 52 emissoras filiadas à Globo e pelas TVs Educativas.

Em 1985, a FRM partiu para a produção de um novo telecurso não mais em convênio com a Fundação Padre Anchieta; agora sua parceira era a Fundação Bradesco. Segundo a própria FRM, os objetivos, as metas e o público a atingir continuavam os mesmos. "Mudava a proposta pedagógica: motivar o aluno a se tornar o autor de seu próprio processo de aprendizagem".

(FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 1987, p. 14)

O Novo Telecurso 2o. Grau foi transmitido em várias Unidades da Federação pelas TVs comerciais associadas à Rede Globo de Televisão ou pelas emissoras de TV educativas. Foi organizado em três etapas semestrais, cada uma das quais constituída por um bloco de disciplinas do Núcleo Comum. As emissões eram diárias, efetuadas nas primeiras horas da manhã e tinham 15 minutos de duração cada. As aulas televisadas tinham por complemento um conjunto de livros didáticos editados pela Rio Gráfica Editora (ligada ao grupo empresarial Globo) e vendidos nas bancas de jornais e livrarias.

As Fundações Roberto Marinho e Bradesco encarregavam-se fundamentalmente da produção e distribuição das aulas televisadas, no que eram subsidiadas por recursos federais repassados pelo MEC. Cabia às redes de ensino a instalação de telepostos para recepção organizada e controlada, dificultada sobremaneira pelo horário de emissão nas primeiras horas da manhã. Assim, só havia telepostos em regiões onde as TVs locais transmitiam o Telecurso em horário mais adequado ou onde se adotava a transmissão em circuito fechado através de fitas de vídeo-cassete. Neste último caso, a entidade ou órgão mantenedor do teleposto devia arcar com os custos adicionais de aquisição e manutenção de aparelhos de vídeo e fitas, tornando o meio extremamente oneroso.



Legenda: // - não há oferta
 - - há oferta porém não há dados

Fonte: Haddad & Siqueira, 1988:51

e. Supletivo Segundo Grau - SSG - via Rádio

No que concerne ao rádio educativo, o principal curso produzido a nível de 2o. Grau, de âmbito nacional, foi o Supletivo Segundo Grau - SSG via Rádio - produzido pelo Centro Brasileiro de Rádio Educativo "Roquette Pinto", subordinado à FUNTEVÊ.

Este curso foi criado em 1981, seguindo os mesmos moldes do Telecurso 2o. Grau, tanto no que se refere às formas de operacionalização quanto aos conteúdos e material didático.

A programação no rádio constou de 532 programas de 30 minutos cada, veiculados simultaneamente por 20 emissoras.

Do material impresso foram produzidos 75 fascículos de 762 páginas e 36 tablóides de 348 páginas, totalizando 6 milhões de exemplares, depois transformados em 9 livros de 2.066 páginas, alcançando 146 mil exemplares, nas seguintes

Edições, por matéria:

-Língua Portuguesa	5 edições
-História	5 edições
-Física	4 edições
-Biologia	3 edições
-Geografia	5 edições
-Química	4 edições
-Matemática	4 edições
-Inglês	4 edições
-OSPB/EMC	4 edições

O SSG via rádio oferecia as vantagens de ser transmitido em horários mais adequados que o Telecurso e implicar em custos menores de aquisição e manutenção de equipamentos. Apesar destas vantagens, também eram muito poucos os radiopostos instalados para a recepção organizada e controlada.

TABELA XV: Supletivo 2o. Grau (SSG) via Rádio - Recepção Organizada e Controlada - Matrícula por Etapas nas UNIDADES FEDERADAS - 1982/1987

U	ANO	1982			1983			1984			1985		
		1986	1987										
F	etapas	1a.	2a.	3a.	1a.	2a.	3a.	1a.	2a.	3a.	1a.	2a.	3a.
AC		473	627	440	1412	1145	2557	2196	951	880	1636	1586	833
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

FRM". (Barreto, 1986:131)

No dia 16 de março de 1981, foi ao ar o Telecurso 1o.Grau (Supletivo de Primeiro Grau -SPG), produzido pela FRM em convênio com a Universidade de Brasília e apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação e Cultura. Em sua primeira emissão, o SPG foi levado ao ar por uma cadeia de 59 emissoras de TV.

Assim como o Telecurso 2o.Grau, o SPG desenvolveu-se em três fases: História e Língua Portuguesa na 1a.; Ciências e Geografia na 2a.; e, na terceira, Matemática e OSPB/EMC. Os programas para a TV tinham a duração de 15 minutos diários, num total de 408 programas-aula.

O Telecurso 1o. Grau foi complementado por fascículos intitulados Jornal do Estudante do Telecurso 1o. Grau vendidos em bancas de jornais.

A montagem de telepostos de recepção organizada e controlada do Telecurso ficou a cargo dos órgãos estaduais responsáveis pelo Ensino Supletivo. A inadequação dos horários de emissão do programa dificultaram a recepção organizada, que só foi possível quando uma emissora local colocava o programa no ar em horário mais adequado ou quando a entidade promotora possuía sistema de vídeo-cassete.

O custo de aquisição e manutenção de aparelhos de TV, vídeo e das fitas, além da montagem dos telepostos e contratação de professores era bastante oneroso, face aos escassos recursos de que dispõe o Ensino Supletivo nos Estados. Este tipo de dificuldade refletiu-se no quadro da recepção organizada e controlada do Telecurso.

“Quanto aos tipos de recepção, estavam previstos três: a recepção livre; a recepção controlada efetuada pelos Centros de Ensino Supletivo (CESs) e a recepção organizada, nos CRO's. Cabe ressaltar que, ao final da primeira emissão, apenas 3 do total de 80 CES's existentes ofereciam o SPG como uma alternativa de ensino para a clientela. Os CROs apresentavam-se em maior número: 840 radiopostos (290, só em São Paulo, posteriormente desativados) e 79 telepostos. A partir de 1982, previa-se a utilização do SPG também através de circuito fechado em Núcleos Avançados de Centros de Ensino Supletivos - NACES Não fica claro se os monitores encarregados dos CRO's e dos NACES seriam treinados pela Fundação Roberto Marinho ou pelas Secretarias de Educação”.
(Barreto, 1986: 134-35)

Em 1986, ao término do regime militar, segundo as informações prestadas pelas Secretarias de Educação, somente 7 Unidades da Federação possuíam telepostos destinados à recepção organizada ou controlada do Telecurso 1o. Grau (não dispomos de informações precisas, pois muitos Estados omitiram dados a

este respeito).

Na maioria dos Estados os órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo preferiram o SPG via Rádio ou a implantação de cursos.

Sabemos que havia telepostos em Alagoas, na Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Em Alagoas só havia recepção organizada em uma escola da Capital, através de vídeo-cassete. No Maranhão havia um teleposto instalado no CES da Capital. Apenas em Pernambuco havia uma rede de telepostos mantidos pela rede pública (em 1986 eram 71 telepostos com recepção organizada do Telecurso 1o. Grau). A Bahia mencionou a existência de telepostos, mas não informou seu número.

Em Minas Gerais, os telepostos existentes de que temos conhecimento foram montados pelo SESI. No Espírito Santo também apenas entidades privadas possuíam telepostos, não existindo atendimento pela rede pública de ensino. No Rio de Janeiro, soubemos da existência de telepostos instalados em 4 presídios, com 142 alunos em 1981. Em Santa Catarina havia apenas dois núcleos experimentais com recepção organizada do Telecurso 1o. Grau.

A avaliação no processo da aprendizagem realizada através do Telecurso só ocorria no CES do Maranhão e em Pernambuco. A

clientela dos telepostos mantidos pelo SESI-MINAS era avaliada em Exames Especiais organizados pela Secretaria de Educação a pedido e mediante pagamento efetuado por aquela entidade. Nas demais Unidades da Federação a avaliação era realizada nos Exames Supletivos de Educação Geral.

O quadro assim montado revela que o Telecurso serviu no mais das vezes à recepção livre do que num meio auxiliar de aprendizagem sistematicamente apoiado por professores e material didático. Não conseguimos reunir dados estatísticos mais precisos sobre o número de telepostos do Telecurso 1o. Grau-SP.

g. Curso Supletivo de 1o. grau SPG - via rádio

Em 1981, o Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquette Pinto (CBRERP), ligado à FUNTEVÊ, passou a produzir o Curso Supletivo de 1o. Grau - SPG via Rádio, em substituição ao Projeto Minerva. Não há informações que esclareçam as causas da substituição dos programas. A lógica que parece ter prevalecido foi a de uniformizar a programação dos cursos de suplência via rádio e TV. Como em 81 teve início a emissão do Telecurso 1o. Grau - SPG via TV, a mesma programação passou a vigorar para o rádio.

Enquanto a Fundação Roberto Marinho (FRM) responsabilizou-se pela produção de TV, coube à FUNTEVÊ, através do CBRERP, a

produção dos programas de rádio, elaborados com base nos textos fornecidos pela FRM.

O SPG via Rádio foi transmitido nacionalmente por cerca de 900 emissoras educativas e comerciais nos horários designados pela Portaria 568/80 (que substituiu a Portaria 408/70). Havia emissoras que retransmitiam o sinal emitido via EMBRATEL pela Agência Nacional; outras, recebiam as aulas radiofônicas em fitas fornecidas pelo CBRERP.

Não dispomos de informações sobre os Estados do Rio de Janeiro. Pelas informações disponíveis, seis Estados não possuíam nenhum tipo de recepção organizada ou controlada de Suplência via Rádio (AM, PI, SP, PR, RS e SC), em 1986, ao término do regime militar. A Bahia não retransmitia o SPG via Rádio e sim o Supletivo 1o. Grau do IRDEB (Instituto de Radio-Educativo da Bahia), acompanhado de material didático impresso produzido pelo próprio órgão. As demais Unidades da Federação possuíam recepção organizada ou controlada, embora muitas delas tenham mantido a sistemática do SPG mas abandonado o uso do rádio devido à má qualidade da recepção ou então por opção metodológica (RN, CE e PB). Também em Alagoas havia classes que funcionavam sem o rádio.

O curso era organizado em três etapas semestrais de 2 ou 3 disciplinas cada, totalizando 63 semanas de duração. A emissão era diária, de 2a. a 6a. feira, com 30 minutos de

duração, geralmente das 20 às 20:30 horas, totalizando 598 programas.

Havia recepção organizada em radiopostos, em que um monitor orienta os alunos após audiência da aula radiofônica, diariamente. Outra modalidade era a recepção controlada, em que o aluno acompanha as aulas radiofônicas individualmente e comparece ao centro controlador periodicamente para receber orientação e esclarecer dúvidas junto ao monitor. Em ambos os casos, o curso radiofônico foi complementado por material didático impresso: o Jornal do Telecurso 1o. Grau, produzido pela FRM e editado pela Rio Gráfica Editora.

Havia ainda a recepção livre, em que os interessados acompanhavam a programação de rádio, utilizando o material impresso se assim desejavam e prestavam os Exames de Educação Geral de 1o. Grau para obterem o certificado de conclusão.

A idade mínima exigida para ingresso no SPG via rádio variava de 16 a 17 anos.

As esferas federais não se envolviam na implantação de radiopostos, tarefa que cabia aos serviços de ensino supletivo dos Estados e instituições privadas.

Os monitores, remunerados por estes órgãos, recebiam salários muito baixos o que ocasionava intensa rotatividade. Regra

doutrinário do discurso dos governos militares, os meios de comunicação social assumiam especial importância enquanto “técnicas extremamente aperfeiçoadas de manipulação sutil das massas” (SILVA, Golbery C. “Geopolítica do Brasil”. Rio de Janeiro, José Olympio, 1967 apud BELLONI, 1984:171). Ocupar esse espaço era vital, não só para impedir que os “inimigos” o fizessem, como também para alargar as bases de legitimação do regime.

A presença do Estado autoritário nos meios de comunicação se fez, de um lado, através da censura e, de outro, através de alianças garantidas particularmente pelos recursos invertidos em propaganda política. Ao mesmo tempo, ressalta Belloni (1984), foi o Estado que garantiu a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento das redes privadas nacionais, com a criação em 1965 da EMBRATEL - Empresa Brasileira de Telecomunicações, e do Ministério das Comunicações em 1967.

A conjugação da propaganda política com a censura permitiu ao Estado uma eficiente utilização dos meios de massa tendo em vista seus interesses de legitimação política. E, além de eficiente, Belloni aponta que a utilização foi também intensa, sobretudo no que diz respeito à televisão: em 1964 havia, no Brasil, 34 canais de televisão; em 1978 este número havia se elevado para 113, graças a uma política de concessão de canais que favoreceu a concentração da propriedade e a influência direta das grandes redes sobre as cadeias

regionais e locais.

Sendo os sistemas privados, a expansão dos meios de comunicação se deu nas regiões onde o desenvolvimento do mercado compensava o investimento. Assim, no caso da televisão, algumas áreas, consideradas estratégicas para a segurança nacional, não foram atingidas pelo sinal televisual. Era o caso das regiões de fronteira e da Amazônia que, no entanto, eram atingidas pelas grandes rádios internacionais (BBC, Moscou, Havana).

Belloni (1984) aponta que o governo tentou sanar essa falha, em 1975, com a criação da RADIOBRÁS, empresa pública que deveria centralizar a ação de todas os canais de TV e de rádio pertencentes ao governo federal. Podemos, no entanto, levantar a hipótese de que essa "falha" tenha sido sanada sobretudo com os incríveis investimentos feitos pelo governo federal na área das telecomunicações, o que resultou num dos sistemas mais modernos e sofisticados do mundo, "cobrindo" perfeitamente todo o território nacional.

Tais investimentos, em alguns casos, tiveram a teleeducação como justificativa, mas de fato acabaram por servir para a ampliação da presença ideológica do Estado bem como para criar a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento dos sistemas privados.

O Projeto SACI- Satélite Avançado e Comunicações Interdisciplinares, desenvolvido a partir de 1972 pelo INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, talvez seja um bom exemplo de tal política. Nele a teleducação foi utilizada como teste de viabilidade do uso de satélite em educação, apesar do MEC afirmar que o satélite não era necessário. Além de teste, pode-se levantar a hipótese de que a teleducação foi usada também, por parte de alguns setores, como justificativa "nobre" para os elevados gastos em telecomunicações feitos por um País tão endividado. Ao que tudo indica, na prática, a implantação de um sofisticado sistema de comunicações no Brasil pelos governos militares atendeu muito mais a interesses de controle governamental (como aponta Belloni) favorecendo particularmente as redes de emissoras particulares, entre as quais se destaca a Rede Globo de Televisão. Tais suposições necessitariam de estudo específico para sua confirmação ou rejeição.

Também podemos considerar que a legislação do período do governo militar evidenciou as intenções centralizadoras e tecnocráticas da equipe governamental. Assim, as leis de repressão foram aplicadas com total rigor cada vez que isso interessou ao governo, no entanto, as demais "não pegaram", seja pela resistência dos setores interessados, seja pela inércia própria dos órgãos públicos e a falta de vontade política do governo federal. Assim se explicaria o fato da RADIOBRÁS não ter encampado todas as emissoras educativas e

não gozar, na prática, do direito de monopólio das imagens do Governo Federal (a serem vendidas às emissoras comerciais) pois a TV-Globo teve acesso aos locais oficiais da Capital Federal. (BELLONI, 1984:201)

Assim, a questão de fundo que explica o fracasso de inúmeras tentativas das emissoras educativas, do SINTED, ou da FUNTEVÊ, foi o fato do setor não gozar, junto às autoridades superiores do regime, do prestígio necessário para garantir os recursos indispensáveis para a realização de suas proposições. (idem, p. 339) “O abandono das televisões educativas, o desinteresse evidente do Ministério da Educação e da Cultura com relação às suas próprias emissoras e a uma política de teleducação, o fracasso das tentativas da RADIOBRÁS, são, muito provavelmente, as conseqüências da atenção dada pelo regime aos interesses da ‘Vênus Platinada’ (Rede Globo).” (idem, p. 346)

De fato, este desinteresse, que se revelou também no fato dos órgãos governamentais consumirem o tempo em conflitos, substituições e reformulações de planos, acabou por permitir a ocupação dos espaços educacionais que deveriam ser públicos pelos interesses privados.

Ao se atentar para a história dos órgãos governamentais responsáveis pela teleducação, constata-se tanto um eterno movimento de substituição de um órgão por outro como vários

pontos de conflito, em diversos momentos, entre órgãos contemporâneos.

Conflitos intraministeriais (entre o PRONTEL e a FCBTVE, p. ex.) e interministeriais (entre órgãos do MEC e a RADIOBRÁS - do Ministério das Comunicações, ou o INPE) aparecem em vários momentos, evidenciando a ausência de uma política claramente definida com relação à teleducação bem como a complexidade de interesses aí envolvidos.

O Estado na área da teleducação não se apresentou como um todo coerente, coordenado e unificado; nem ao longo do tempo nem em um mesmo espaço de tempo.

Enquanto isso, grupos empresariais do setor privado souberam agir coerentemente com seus interesses e ocupar o espaço que o setor público não conseguiu (ou não quis) ocupar; para tanto, esses grupos conquistaram o apoio de setores governamentais para seus projetos.

“Assim é que hoje, a palavra teleducação é muito mais facilmente associada à Fundação Roberto Marinho do que à FUNTEVE. Na área de suplência à distância, as programações da Fundação Roberto Marinho dominam todo o território nacional, proporcionando-lhe, no mínimo prestígio junto à população e às autoridades.

Ao que tudo indica, a Fundação tem sido beneficiada em detrimento do avanço do setor público: as verbas que ela tem recebido do MEC são consideráveis (em 1981, essas verbas foram superiores ao orçamento da Subsecretaria de Ensino Supletivo). Além das verbas fruto de convênio, há que se considerar, também, as vendas de material impresso dos Telecursos para Secretarias Estaduais de Educação".(Siqueira et alii, 1989:362)

Uma questão que nos chamou a atenção, e para a qual não encontramos contribuição de nenhum estudo, é a ausência da Fundação Roberto Marinho na programação teleducativa via rádio, programação esta assumida pela FUNTEVÊ. Sabemos, no entanto, que, mesmo que a Fundação Roberto Marinho não arque com os custos da produção do Supletivo Primeiro Grau SPG/Via Rádio e do Supletivo Segundo Grau SSG/Via Rádio, ela foi por eles beneficiada ao vender o material impresso (o mesmo utilizado para os Telecursos via TV) seja aos alunos, seja às Secretarias Estaduais de Educação, seja a outras entidades que mantinham recepção organizada desses cursos.

Assim, na área que não apresentou interesse para o setor privado, o setor público arcou com as responsabilidades e os custos. Mas, no caso citado, ao setor público (FUNTEVÊ) coube apenas "adequar" o material impresso, elaborado por organização privada, para a linguagem do rádio. Garantiu-se desta forma os lucros relativos à venda do material impresso.

A tensão entre o "Público" e o "Privado" perpassou outros níveis da organização da teleeducação.

A produção (para TV e material impresso) foi dominada pelo setor privado, mas o financiamento dessa produção, ao menos em parte, contou com a contribuição das verbas públicas.

Ao nível da emissão e da recepção, criou-se uma dicotomia: a Rede Globo colocava a programação no ar, no horário que lhe era conveniente; daí para frente a responsabilidade era das Secretarias de Educação.

A organização da recepção e o acompanhamento do aluno, fundamentais para o pleno aproveitamento das potencialidades dos cursos via rádio e TV, ficaram a cargo dos órgãos responsáveis pela educação nos Estados e municípios. Mas, ao não participarem da elaboração do projeto, tais órgãos encontravam-se "distantes" dos mesmos; além disso, as verbas de que dispunham não eram suficientes para arcar com os custos da implantação dos centros de recepção organizada (instalações e orientadores de aprendizagem).

Assim, na mesma medida em que é unânime entre os mais diferentes autores a necessidade de um efetivo acompanhamento do aluno, é também unânime que ele praticamente não aconteceu. Não poucas vezes, o papel das Secretarias

Estaduais de Educação foi, apenas, o de compatibilizar as datas dos seus Exames Supletivos com o calendário dos Telecursos.

D.2. O atendimento

Não se sabe, ao certo, o tamanho da população atingida pelos cursos via rádio e TV. Os dados obtidos não são suficientes para se traçar um perfil qualitativo do atendimento. No entanto, para os locais onde eles existem, podemos considerar o atendimento dos jovens e adultos com atraso escolar como reduzido, não ganhando as dimensões propostas pelos que trabalham com os meios de comunicação de massa, tampouco pelos educadores que formularam as intenções doutrinárias do Ensino Supletivo.

Além do mais, pudemos notar, entre os poucos alunos que acompanharam este tipo de oferta, várias formas de fazê-lo: havia quem os seguisse como forma de preparo aos Exames Supletivos, ou como meio auxiliar a outras formas de preparo aos Exames, ou mesmo apenas por interesse de "atualização". E, em todos esses casos, havia ainda outras diferenças entre aqueles que seguiam os cursos regularmente e os que os seguiam apenas esporadicamente. Sem falar nos diferentes usos do material impresso, muitas vezes adquirido independentemente das aulas via rádio e TV.

Tamanha variedade de situações acrescenta dificuldades no conhecimento da extensão da ação dos cursos.

Quanto aos cursos via rádio, o estudo mais abrangente (IPEA/IPLAN, 1976) apontava, no início dos anos 70, que a população atingida por tais cursos não chegava a 0,5% da clientela potencial.

E no caso dos cursos via TV não há estudos que apontem números com segurança.

No relatório da pesquisa de Oliveira et al. (1980) encontramos a afirmação de que o Telecurso, em 1979, atingira, apenas nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, cerca de 675.000 alunos, o que permitia a estimativa de 3 milhões para todo o Brasil.

No entanto, no ano seguinte à pesquisa citada, um estudo da UNESCO (citado por Barreto, 1986) apontava que os alunos atingidos pelos múltiplos serviços de educação não formal à distância somavam apenas 90 mil estudantes, o que correspondia a 0,39% da população analfabeta do País.

Assim, na ausência de dados seguros e confiáveis, os números deixam de ser fonte de conhecimento para a globalidade do atendimento nacional.

D.3. Clientela

Os alunos dos cursos de Suplência de 1o. Grau, via rádio ou TV, mostraram uma certa homogeneidade de características nas pesquisas por nós analisadas: em ambos os casos, a população pesquisada compunha-se, predominantemente, de alunos solteiros e trabalhadores. As mulheres eram maioria entre os alunos dos cursos via rádio; no caso dos cursos via TV não há dados a respeito. E, quanto à idade, a população pesquisada mostrou diferenças nos dois tipos de curso: os alunos da Suplência de 1o. Grau via TV mostraram-se mais jovens (maioria entre 16 e 22 anos) que os alunos da Suplência de 1o. Grau via rádio (a menor média registrada foi de 23,84 anos).

No caso dos alunos dos cursos de Suplência de 2o. Grau, as diferenças eram maiores ainda. Os alunos do único curso via rádio pesquisado apresentaram uma maioria de alunos homens e casados, diferentemente dos cursos de 1o. Grau via rádio. E, no caso dos cursos via TV, a predominância foi das mulheres, dos casados e de pessoas que não trabalhavam. Neste último caso, a população pertencente aos mais baixos níveis sócio-econômicos não participou do Telecurso. Também a clientela que não frequentou a escola regular ou a que dela se evadiu nas primeiras séries do 1o. grau não participou do Telecurso.

Assim, os alunos dos cursos de Suplência de 2o. Grau via TV diferenciaram-se bastante dos alunos dos demais cursos via

rádio ou TV, bem como dos alunos que seguem cursos com avaliação no processo ou dos candidatos aos Exames de Suplência de 2o. Grau; em todos esses casos registrou-se, sempre, maioria de trabalhadores (HADDAD, 1987)

Quanto ao perfil sócio-econômico só pudemos apurar que os alunos que seguiam o Telecurso não pertenciam aos mais baixos estratos e muito raramente eram operários; no caso dos alunos do IIo. grau, os dados apontam para categorias sociais de renda mais elevadas comparativamente a todos os outros alunos que se apresentaram em outros meios de escolarização supletiva. Já no caso dos alunos trabalhadores dos cursos via rádio, predominavam as ocupações menos qualificadas e menos valorizadas. Não foi possível compatibilizar os dados.

Um último ponto a anotar, comum a todos os cursos pesquisados, é a presença marcadamente majoritária de alunos evadidos da Escola Regular e a quase ausência de alunos que tenham iniciado sua escolarização no Ensino Supletivo. Mais uma vez registra-se o "desaparecimento" dos alunos que se alfabetizaram no Ensino Supletivo: eles são absolutamente minoritários entre os alunos de Suplência via rádio e via TV, como o são entre os alunos dos cursos com avaliação no processo e entre os candidatos aos Exames Supletivos de forma geral. (HADDAD, 1987) Certamente eles também não estarão na Escola Regular.

Assim, a teleducação, não se mostrou capaz de reverter a tendência elitizante da educação brasileira, objetivo propagandeado pela maior parte dos projetos de Suplência à distância e dos autores que a defendiam, ao se manter as mesmas características de seletividade do sistema. Tal seletividade se deu ao longo da oferta dos vários níveis de modalidades, bem como internamente a cada uma delas, através dos elevados índices de evasão e repetência.

D.4. Rendimento

As pesquisas que investigaram o desempenho de alunos dos cursos de Suplência via rádio e TV, seja através dos Exames de Suplência, seja por meio de outros tipos de avaliação, apontaram altíssimos índices de reprovação: sempre superior a 50%.

E as pesquisas que compararam o desempenho dos alunos dos cursos via TV nos Exames de Suplência, com o desempenho do conjunto dos candidatos não encontraram diferenças significativas entre os resultados. Já as pesquisas que fizeram o mesmo tipo de comparação, focalizando o desempenho dos alunos dos cursos via rádio observaram que esses alunos apresentaram sempre os mais elevados índices de reprovação nos Exames de Suplência.

Os dados levantados não permitem sequer hipóteses

explicativas a respeito do pior desempenho dos alunos dos cursos via rádio: serão esses cursos de pior qualidade que os destinados à TV ? Será o rádio um meio inadequado para fins educativos ? Terão os alunos que procuram os cursos via rádio maiores dificuldades que os demais ? Terão aqueles alunos maior necessidade de acompanhamento e orientação ?

Também não foi possível levantar dados conclusivos a respeito da comparação entre o desempenho dos alunos de recepção livre e dos alunos que frequentam os centros de recepção organizada.

Há, no entanto, evidências entre as pesquisas analisadas de que houve uma correlação positiva entre características sócio-econômicas e desempenho dos alunos; correlação esta que também foi evidenciada no desempenho do conjunto de candidatos aos Exames de Suplência conforme vimos no capítulo anterior. Neste sentido, o desempenho dos alunos que se prepararam pelo Telecurso de IIo. grau, tendem a ser maior.

D.5. Metodologia e Meios Instrucionais

Já desde o Projeto Minerva Fase I podemos identificar problemas que acabaram por acompanhar toda a história da teleeducação no período estudado. Conforme Maroto (1974) tais problemas foram: "evasão de alunos; ingresso de novos alunos durante o curso; distribuição irregular de alunos por

radiopostos; admissão de alunos com idade inferior aos 17 anos; evasão de monitores; deficiente desempenho de monitores; atraso na distribuição de fascículos; falta de sistematização da arrecadação de taxas à clientela; não caracterização dos centros de atendimento para recepção controlada." (Maroto, 1974: 93)

Podemos acrescentar a esta lista mais uma série de questões tais como a pouca qualificação dos monitores, a inadequação dos programas ao grupo social a que se destinava, a qualidade da emissão.

Todos esses problemas que prejudicaram a eficácia dos cursos originaram-se, segundo Macedo (1982), fundamentalmente numa visão da metodologia adequada para telecursos, via rádio ou TV, onde o que importa é muito mais a sua produção do que a sua recepção. "Infelizmente, pouca ou nenhuma atenção tem sido dada à utilização/recepção dessas aulas, (organização dos telepostos, acompanhamento dos alunos, recrutamento dos monitores, manutenção, etc). Se há exceções, confirmam a regra e devem ser muito recentes. O grande, lamentável e histórico equívoco tem sido o de se julgar que a radiodifusão instrutiva se esgota com a produção e simples colocação no ar. O que acontece depois, já não merece cuidado." (Macedo, 1982: 51)

Os monitores que trabalhavam em especial nos radiopostos,

tinham uma precária formação. Isto se agravava em níveis mais elevados de ensino, onde havia necessidade de uma maior especialização do professor. Além do mais, ainda que os monitores tivessem formação e experiência pedagógicas, estas diziam respeito sobretudo a clientela e níveis de ensino diferenciados daqueles do ensino supletivo através do rádio e da televisão.

De uma maneira bastante reduzida, foram realizadas atividades de formação dos profissionais da área. No entanto observou-se que atividades de treinamento, quando existiam, destinava-se, sobretudo, aos monitores e supervisores. Raramente havia treinamento para produtores, locutores e atores. E a experiência de tais profissionais, acumulada nas emissoras comerciais, mostrou-se inadequada para a comunicação educativa. (IPEA/IPLAN, 1976)

Esta falta de qualificação, unida ao precário processo de formação e aos reduzidos salários acabaram por provocar um permanente rodízio de monitores, o que provocou queda na qualidade do ensino.

Além do mais a inadequação dos programas pareceu uma marca dos cursos oferecidos.

“A adequação da mensagem ao público foi quase sempre incorreta, seja devido à utilização de uma linguagem que não

lhe é comum, seja pela suposição de pré-conhecimentos, que não existiam, ou ainda pela falta do hábito com o estudo individual. (...)

“O baixo índice de aprovação - e as notas sofríveis - na maioria das matérias de Madureza pode ter sido causado pela insuficiente atividade requerida ao telealuno e, também, pela inadequação entre o curso e o exame.” (IPEA/IPLAN, 1976: 152)

Isto acabou por provocar uma curiosa inversão, onde o material escrito que acompanhava as emissões era muito mais valorizado do que a própria emissão. Gomes (1979) observou que o grau de satisfação dos alunos em relação aos fascículos era bem maior do que o grau de satisfação quanto ao rádio.

O mesmo tipo de constatação foi feita por Mascellani (1979), ao realizar uma avaliação do Telecurso 2o. Grau, onde o grau de satisfação com os fascículos foi superior ao grau de satisfação com as aulas pela TV.

Para alguns educadores isto pode ser explicado pela maior adequação do material didático impresso aos fins específicos de escolarização, o que não ocorreria com o rádio e a televisão

Segundo (Marques, 1978) na perspectiva do sistema de multimeios “cada um dos meios tem, pela sua própria natureza, potencialidades diferentes para a instrução”. (Marques, 1978:22)

Assim, os fascículos seriam o “único meio capaz de viabilizar eventos instrucionais imprescindíveis ao processo de aprendizagem, tais como: prática (para fixação da aprendizagem), e avaliação (teste ou verificação do desempenho)” (idem, p. 22)

Também na pesquisa coordenada por Mascellani os resultados apresentados caminham nesta direção:” o fascículo aparece à maioria da clientela pesquisada como o meio pedagógico cuja eficácia merece real confiança enquanto a televisão tem posta em questão a sua necessidade e contestada a sua suficiência. Um exame em pormenor das entrevistas permitiu que se verificasse segundo que tendências esta avaliação se explicita. A televisão fornece uma idéia geral, uma imagem, constitui um estímulo, ilustra, gera interesse, explica por vezes, embora de modo insuficiente. O fascículo, ao contrário, é fonte de saber e produtor de conhecimento: é nele que se aprende ou, ao menos, que se aprende ‘de uma vez’, isto é, de modo tal que quem o faz se torne apto para a prestação do exame.

“Este modo de ver as aulas pela televisão em confronto com o fascículo se reflete no acompanhamento das mesmas: o acompanhamento regular destas não é uma tendência geral embora ele seja visto como algo desejável pela maioria. As aulas pela televisão constituem um complemento: elas ajudam e

favorecem a aquisição do conhecimento. O fascículo, ao contrário, é necessário: sem ele seria impossível aprender.” (Mascellani, 1979:68)

Ainda em relação a este problema a pesquisa de Mascellani apontou:

“Há, ainda, críticas que dizem respeito à própria aptidão da TV para o desempenho satisfatório dentro de um processo pedagógico: ela não ensina, diverte; o que ensina é o fascículo. Este juízo vem sempre associado à idéia de que a aprendizagem exige memorização e resolução de dúvidas; ora, são poucos os entrevistados que admitem conseguir memorizar recorrendo apenas à TV; o máximo que se chega a admitir é que ela seja de grande valia em disciplinas que dependem de filmes. No que concerne à solução de dúvidas, alguns julgam que seria necessário descobrir uma forma de fazer frente a este problema no Telecurso, mas outros são mais céticos e pensam que o meio é em si mesmo inadequado a esta parte ou função da aprendizagem.

“A convicção geral é que a TV não ensina em sentido próprio, isto é, não produz o conhecimento no aluno.” (idem, p. 74)

Se o material impresso apresentava tão acentuado peso na eficiência pedagógica, merece destaque o fato de que nem sempre os fascículos que acompanhavam as emissões dos programas de rádio estiveram nas mãos dos alunos na época

adequada, prejudicando sobremaneira o andamento dos cursos, problema este apontado por vários autores. (Demartini, 1978; Maroto, 1974; Santos, 1977)

Uma outra questão, referente à metodologia aplicada ao ensino pelos meios de comunicação, foi a da participação da clientela que utilizava destes meios.

Evidenciou-se, nos estudos e pesquisas analisados, que os produtores dos cursos de Suplência, via rádio ou TV, encontravam-se completamente distanciados da população à qual se destinavam os cursos.

Os estudos de Horta (1973), Maroto (1974), Santos (1977), Ronca (1981) e de Barreto (1986), evidenciaram que nenhum dos projetos por eles analisados teve seu planejamento baseado em pesquisa junto à clientela potencial. Assim, os cursos, via de regra produzidos no eixo Rio-São Paulo, acabavam por dirigir-se a um aluno genérico, que tanto podia estar em S.Paulo, como na Bahia ou no Amazonas.

Além disso, observou-se que também não eram feitas avaliações sistemáticas dos projetos; o que poderia contribuir para possíveis reformulações dos mesmos ou para o planejamento de cursos futuros.

A ausência de centros de recepção organizada dificultou ainda

mais a avaliação do que ocorria. Em geral, os produtores colocavam “no ar” os programas e não tinham nenhuma forma de contato sistemático com quem os acompanhava.

Mas o aluno não estava ausente apenas nos momentos de planejamento e avaliação. Também a proposta pedagógica, ao menos de parte dos projetos analisados, não valorizava a sua participação e o seu conhecimento.

A didática empregada entregava “pronto” o conhecimento ao aluno, exigindo dele não mais que a memorização. Dessa forma, os produtores pensavam e decidiam; e os alunos, isolados entre si, executavam e memorizavam.

Dessa forma, ao invés de se estimular a autonomia do aluno, objetivo proposto pelos teóricos da teleducação, mantinha-se uma relação de total dependência; ele não era estimulado para debater (o que seria impossível, dado seu isolamento) ou encontrar soluções. A reflexão que se estimulava no aluno era apenas no sentido de encontrar a resposta esperada: uma “reflexão” dirigida e programada, que não chegava nunca a influir nos destinos do próprio curso.

D.6. Recepção

Ao se estudar projetos educativos através dos meios de comunicação de massa, uma das questões importantes de análise

diz respeito à forma como as mensagens são recebidas e sua qualidade.

Há três formas de recepção possíveis: 1) recepção organizada: "realiza-se em radiopostos ou grupos organizados de audiência, contando com a assistência de um monitor ou orientador de aprendizagem e com a orientação das equipes de supervisão das entidades, que adotam este tipo de recepção, em maior ou menor escala"; 2) recepção controlada: "os alunos acompanham, isoladamente, as emissões das aulas e se reúnem, semanalmente, com a presença de um professor, para o esclarecimento das dúvidas surgidas durante aquela semana. Este tipo de recepção, que se tem mostrado eficiente em outros países (Canadá, p. ex.), ainda não está implantado de forma satisfatória no Brasil"; e 3) recepção individual: "é feita pelo aluno ou ouvinte, isoladamente. Algumas entidades têm experimentado certas formas de contato com os alunos como, por exemplo, fichas de acompanhamento e testes e verificações periódicas. Outras colocam à venda, em livrarias e bancas de jornais, as suas apostilas ou material de acompanhamento. Esta forma de recepção entretanto, tem apresentado inúmeras limitações e falhas, sendo muito difícil o acompanhamento e a avaliação." (IPEA/IPLAN, 1976: 59).

Predomina, entre os autores pesquisados, a opinião de que a eficácia dos cursos ministrados via rádio ou TV depende, em grande parte, da forma de recepção utilizada: segundo os

autores a melhor forma é a “recepção organizada”.

No entanto, os dados evidenciam a quase inexistência de centros de recepção organizada.

Além do mais os horários de emissão dos programas televisivos eram inadequados ao aluno trabalhador. Os “horários nobres” nas emissoras privadas acabavam sendo destinados aos objetivos comerciais; restavam os horários de baixa audiência.

Em 1985 o Telecurso foi reformulado, corrigindo algumas das suas dificuldades. No entanto, a questão fundamental referida ao horário das emissões não foi atendida: as aulas pela TV continuaram acontecendo às 6:30h com a duração de apenas 15 minutos.

Na ausência de telepostos, unida à inadequação de horários, reside uma grande contradição dos projetos teleducativos. Uma das vantagens dos cursos de educação à distância seria o seu baixo custo; mas se para sua eficácia há que se arcar com as estruturas dos telepostos, o custo dos projetos eleva-se sobremaneira. Imagine-se o caso de recepção organizada de um telecurso de 2o. Grau. Será que um único orientador de aprendizagem poderia atender igualmente bem os alunos tanto em Física como em Inglês ? Nesse caso, ou se opta pelo orientador de aprendizagem único, diminuindo a qualidade do

atendimento, ou se contratam vários orientadores, elevando sensivelmente o custo do projeto.

Por outro lado, como o horário da emissão dos programas é decidido pelas emissoras, ele dificilmente se adequa às possibilidades de funcionamento de um teleposto. Para o bom funcionamento, seria necessário, então, que cada teleposto contasse com aparelhos vídeo-cassete e toca-fitas, o que elevaria ainda mais os custos.

Assim, nos últimos anos, a tendência observada é a da existência de núcleos de recepção organizada apenas em instituições que tenham condições de arcar com seus custos e contem com uma clientela segura: penitenciárias, universidades e projetos assistenciais de grandes empresas.

Ora, na ausência de centros que possam garantir a recepção organizada, ou mesmo apenas a controlada, resta a alternativa da recepção livre; mas a recepção livre parece ser alternativa apenas para o aluno que já conquistou condições de aprendizagem independentemente de orientação. Na recepção livre, cremos, a autodidaxia constitui-se menos em objetivo a ser alcançado que em pré-requisito. Pré-requisito este de domínio de parcela bastante restrita de nossa população.

D.7. Custos e Financiamento dos Projetos

Para que se possa avaliar corretamente a contribuição dos cursos via rádio ou TV para a democratização do ensino, há que se considerar os custos dos mesmos e quem os paga.

Particularmente no caso dos cursos via rádio, os autores apontam que os custos são muito altos tendo em vista os resultados apresentados. No caso dos cursos via TV, não há um posicionamento claro, mas sabemos que os custos são mais elevados.

Tanto em um caso como em outro, os projetos, quase que na totalidade, são financiados pelo Estado: cada vez mais através do repasse de verbas a instituições privadas.

Se a relação custo/benefício foi pouco estudada, menos ainda o foi o financiamento dos projetos. Não há, nas obras estudadas, análises aprofundadas e conclusivas acerca do significado da inversão de verbas públicas em projetos teleducativos, seja através do repasse a entidades privadas, seja através da produção assumida diretamente pelo Estado.

D.8. Os Cursos de Suplência via Rádio e TV e a Democratização do Ensino

Os discursos dos autores que defendem a teleducação apresentam, via de regra, uma visão sistêmica, onde não há contradições e o otimismo chega a ser, muitas vezes,

ufanista.

No entanto, apesar da escassez dos dados, a realidade mostrou-se bastante contrastante com tal otimismo.

Se, de um lado, a existência de cursos via rádio e TV significou uma ampliação da oferta de oportunidades de escolarização e, portanto, uma contribuição para a democratização do ensino, por outro é necessário observar a quem eles atenderam, de que forma e a que preço.

Teoricamente, a oferta de cursos de Suplência pelo rádio e pela TV significou uma democratização do ensino, tendo em vista que poderiam facilmente atingir a ampla maioria da população brasileira.

No entanto, a forma pela qual foram estruturados os projetos de Suplência à distância, na prática, limitou sensivelmente o acesso da população.

A carência de núcleos de recepção organizada, devidamente aparelhados, e os horários restritivos das emissões, acabaram por fazer desta oferta algo bastante restritivo para a maioria da população que necessitava do Ensino Supletivo. No caso da clientela do Telecurso 2o. Grau, pesquisada por Mascellani (1979) e por Oliveira et al (1980), evidenciou-se uma maioria de mulheres que não trabalhavam fora de casa e

que, portanto, tinham disponibilidade para acompanhar o curso em horários inacessíveis para a maioria dos trabalhadores, aqueles que se constituíam parcela majoritária da clientela das outras formas de Suplência pesquisadas (HADDA, 1987). Por um lado, ampliou-se a possibilidade de frequência de setores que antes não tinham acesso, por outro, excluiu-se a maioria.

Além do mais, a ausência, por parte dos projetos, de um acompanhamento sistemático aos alunos também se constituiu em fator limitante visto que, como vimos acima, exigia do aluno que tivesse já conquistada a capacidade de estudar sozinho, que tivesse autodidaxia; capacidade esta adquirida, via de regra, através da frequência à escola. As pessoas que nunca freqüentaram a escola, ou que, por inúmeros motivos, tivessem tido uma escolaridade conturbada (reprovações e interrupções) sem ter conseguido concluir ao menos as quatro primeiras séries do 1o. Grau, dificilmente conseguiriam desenvolver a autodidaxia necessária para poderem acompanhar sozinhas os cursos através do rádio ou da TV.

Assim, de acordo com os dados fornecidos pelos estudos e pesquisas analisados, a teleducação, na forma em que foi estruturada, não se constituiu em alternativa à escola conforme previa a "doutrina do Ensino Supletivo". Ao contrário, demonstrou necessitar dela para desenvolver no aluno as capacidades necessárias para o bom acompanhamento dos telecursos.

Dessa forma, as oportunidades de escolarização, garantidas ao nível formal pelos projetos de Suplência via rádio ou TV, sofreram inúmeras limitações na prática e acabaram, assim como as demais ofertas de ensino, atendendo parcela restrita da população. Não por acaso, entre os alunos pesquisados por Mascellani, foram exatamente aqueles que não trabalhavam os que apresentaram melhor desempenho nos Exames de Suplência; bem como os melhores resultados nesses Exames, em geral, foram conseguidos pelos candidatos que desfrutavam de melhor situação sócio-econômica.

ALGUMAS INDICAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao término deste estudo sobre o Estado brasileiro e a educação de jovens e adultos por ele oferecida no período 1964-85 podemos levantar algumas indicações a título de conclusão.

Durante este período, a partir do golpe de 1964 e a instalação dos governos militares, o Estado brasileiro se constituiu com características autoritárias, após um período de crise na estabilidade da relação de dominação por parte das elites. Enquanto autoritário, o Estado procurou realizar suas funções de fiador desta relação de dominação ao mesmo tempo em que buscou formas de garantir a coesão entre as classes sociais.

Tais funções do Estado foram realizadas historicamente através de mediações junto a sociedade, dentre elas, os direitos de cidadania. A democratização de oportunidades educacionais por parte do Estado é um dos aspectos importantes desta conquista de direitos sociais pela população. A educação de jovens e adultos veio fazendo parte deste processo.

Ao assumir o Estado, os governos militares logo se preocuparam com os aspectos educacionais; afinal, os

movimentos estudantis se mostravam como um dos mais importantes setores de oposição ao regime político instalado.

Assim como em outros setores da sociedade, também no campo educacional os governos militares iniciaram a sua atuação através da coerção. Ela se traduziu em repressão, censura e desmobilização das organizações e dos trabalhos que estavam voltados aos interesses contrários ao do regime militar. Depois veio a reforma universitária, a reforma nos ensinos de 1o. e 2o. graus, a implantação do MOBRAL e do Ensino Supletivo.

Todas estas reformas educacionais apresentaram características de uma política social que buscava a realização desta dualidade do Estado capitalista, ou seja, estar a serviço dos interesses dos grupos dominantes, mas, ao mesmo tempo, preservar a relação de dominação, o que lhe permitia, em certos momentos, a atuação por processos de democratização.

Estes dois aspectos das reformas educacionais se apresentaram na unidade entre os discursos com características liberais e tecnicistas. Assim, ao mesmo tempo que se procurava organizar um sistema educacional a serviço de um modelo de desenvolvimento, que se fazia com a exclusão da maioria da população, o Estado concedia uma legislação que ampliava direitos educacionais e estabelecia algumas formas

democráticas de organização do sistema escolar.

No entanto, tal legislação acabou por não se traduzir em conquistas reais. Calada a sociedade, desorganizada em suas formas de reivindicações e interação com o Estado, os dispositivos legais não puderam ser traduzidos em uma educação de qualidade e em quantidade suficientes para o atendimento da população.

Com a educação de jovens e adultos ocorreu o mesmo. Entendida pelos governos militares como “poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional”, a educação de jovens e adultos recebeu papel destacado na legislação e mesmo no discurso político dos governos autoritários.

Com o MOBRAL, implantou-se uma ampla campanha de massa voltada à alfabetização de jovens e adultos que se complementou com o Ensino Supletivo. Ambos estenderam, ao menos em nível formal, os serviços educacionais para jovens e adultos para todos os níveis do ensino fundamental e médio. O produto desta legislação, no entanto, não se traduziu em uma rede de ensino de qualidade e quantidade suficientes para diminuir de maneira significativa os baixos índices de escolarização da população adulta.

O MOBRAL, apesar do grande peso político e das suas

significativas verbas, acabou por se constituir em uma seqüência de desacertos, ganhando maior relevância pelo seu papel político de legitimador do regime autoritário do que pelo seu papel como órgão educacional.

Carregado por um discurso de educação de massas, com utilização dos meios de comunicação e de novas tecnologias, o Ensino Supletivo, ao se propor como um modelo da educação do futuro, acabou como um marginal do sistema, sem verbas, sem apoio político, em boa parte a serviço dos interesses das empresas privadas de educação.

De fato, no caso do Ensino Supletivo, a política dos setores públicos com relação ao seu financiamento foi de absoluta ausência e desconsideração. Ao longo de todo o período dos governos militares, o Ensino Supletivo recebeu poucos recursos, atrofiando o seu desenvolvimento como oferta pública e abrindo espaço à iniciativa privada. Isto pode ser identificado pelos dados a seguir .

TABELA XVII: Despesa realizada na função Educação e Cultura pelos Órgãos federais da Administração Direta e os Programas 1982-1985 (EM Cz\$ 1.000)

ANO	DESPESA TOTAL	PROGS. DE ENS. SUPLETIVO	%
1982	571.022	1.468	0,26
1983	1.133.493	4.093	0,36

1984	3.482.286	16.599	0,48
1985	16.771.238	27.392	0,16

Fonte: Anuários Estatísticos do Brasil 1985 e 1986.
IBGE.

TABELA XVIII: DESPESA ESTADUAL REALIZADA NA FUNÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURA (Cz\$ 1.000.000)

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1984			1985		
	TOTAL	ENSINO SUPLETIVO	%	TOTAL	ENSINO SUPLETIVO	%
BRASIL	5,406,286	28,110	0,52%	22,468,637	177,182	0,79%
NORTE	206,894	675	0,33%	987,603	3,605	0,37%
Rondônia	51,943			243,574		
Acre	13,307	241	1,81%	82,752	3,102	3,75%
Amazonas	64,407	179	0,28%	305,316	498	0,16%
Pará	77,237	255	0,33%	355,961	5	
NORDESTE	840,692	9,806	1,17%	3,982,721	75,596	1,90%
Maranhão	35,813	1,019	2,85%	207,993	10,347	4,97%
Piauí	83,937	3,592	4,28%	322,680	8,564	2,65%
Ceará	110,049	1,686	1,53%	566,141	7,150	1,26%
R. Gde. do Norte	62,087			272,240		
Paraíba	35,864	1,830	5,10%	228,139	4,803	2,11%
Pernambuco	128,425	458	0,36%	655,479	1,782	

0,27%											
Alagoas		37,063		890		2,40%		274,999		5,915	
2,15%											
Sergipe		48,380		331		0,68%		229,153		517	
0,23%											
Bahia		299,074						1,225,897		36,518	
2,98%											

SUDESTE		2,852,927		2,207		0,08%		11,696,695		72,920	
0,62%											
Minas Gerais		489,905		1,407		0,29%		2,104,144		7,302	
0,35%											
Espírito Santo		76,407		222		0,29%		361,873		1,189	
0,33%											
Rio de Janeiro		472,813		578		0,12%		1,832,989		64,383	
3,51%											
São Paulo		1,813,802						7,397,689		46	

SUL		1,043,669		5,344		0,51%		3,888,878		18,209	
0,47%											
Paraná		348,298		2,022		0,58%		1,275,539		7,449	
0,58%											
Sta. Catarina		184,059		369		0,20%		749,233		2,194	
0,29%											
R. Gde. do Sul		511,312		2,953		0,58%		1,864,106		8,566	
0,46%											

CENTRO-OESTE		462,104		10,078		2,18%		1,912,740		6,852	
0,36%											
Mato Grosso do Sul		66,750		307		0,46%		319,770		640	
0,20%											
Mato Grosso		72,939		174		0,24%		307,780		4,738	
1,54%											
Goiás		139,979		364		0,26%		513,693		1,458	
0,28%											
Distrito Federal		182,436		9,233		5,06%		771,497		16	

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura

Os dados de despesas com o Ensino Supletivo, apresentados pelas tabelas anteriores, correspondem a menos de 1% para os Estados e menos de 0,5% para o MEC. Tais dados demonstram o descaso com que foi tratada pelos governos autoritários a

escolarização dos jovens e adultos que não puderam completar o ensino básico de oito anos, cerca de 80% do total da população nesta faixa etária.

Desobrigados constitucionalmente de ofertar gratuitamente a educação de adultos, os governos federal e estaduais destinaram irrisórias verbas na implantação deste direito reconhecido pela legislação.

Em consequência desta situação, premidos pela escassez de recursos, os órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo nos Estados acabaram por acatar qualquer projeto emanado do MEC que garantisse o repasse de verbas, independentemente de sua adequação ao ensino de adultos. Foi o caso dos Centros de Estudos Supletivos.

A maior presença do setor público no campo da Educação de Adultos se deu através dos programas de alfabetização de responsabilidade do MOBREAL.

No caso do Ensino Supletivo, o setor privado acabou participando principalmente na oferta de cursos livres preparatórios aos exames supletivos e de cursos supletivos com avaliação no processo. Como reflexo do pequeno poder aquisitivo da população que demandava a suplência, este tipo de oferta foi pequena, só ganhando expressão nos centros urbanos de grande e médio portes da região centro-sul do

país. Aí, onde uma parcela da população urbana precisava escolarizar-se para enfrentar um mercado de trabalho altamente competitivo e tinha poder aquisitivo para pagar cursos, o setor privado tomou conta de grande parte da demanda de 5a. a 8a. séries do ensino de 1o. grau e de 2o. grau, valendo-se da escassa oferta de cursos supletivos públicos nestes níveis.

Em alguns casos pudemos verificar que a ação normativa dos Conselhos Estaduais de Educação, favoreceu a privatização dos cursos, seja através da não autorização de implantação de cursos públicos, seja através da recomendação para que estes não fossem implantados onde houvesse oferta pela rede privada.

Os mecanismos de participação da iniciativa privada na Suplência não se resumiram à oferta direta de cursos. O governo federal firmou, ao longo do período dos governos militares, diversos convênios com empresas ou fundações do setor privado das áreas editorial e de comunicações para a produção e distribuição de programas relacionados ao Ensino Supletivo.

Apesar do governo federal possuir órgãos específicos para esta finalidade como a FUNTEVÊ - Fundação Centro Brasileiro de Rádio e Televisão Educativas, o Ministério da Educação assinou diversos contratos com as Fundações Roberto Marinho e

Bradesco para a produção e difusão de programas de suplência pela TV (Telecursos de 1o. e 2o. graus). Além dos recursos repassados diretamente para a produção de programas, o setor privado foi beneficiado também pela venda de “pacotes” de materiais didáticos, impressos pelas Editoras Abril, Bloch, Rio Gráfica, IBEP, entre outras. (veja Haddad et alii, 1989: 353)

Esta tendência à privatização do ensino supletivo é desdobramento de uma política deliberada do Estado onde o incentivo à iniciativa privada foi fomentado. O relatório do Grupo de Trabalho criado pelo então ministro Jarbas Passarinho para definir a política do Ensino Supletivo em 1972, em suas recomendações e conclusões apontou: “É de conveniência que a iniciativa privada ingresse na área dos Cursos Supletivos, assumindo o Poder Público o controle dos resultados”.

Este quadro do perfil da implantação do Ensino Supletivo foi acompanhado por um profundo desinteresse por parte das instituições de ensino e pesquisa. Isto pode ser verificado nos escassos trabalhos produzidos sobre o período estudado, bem como na reduzida oferta de formação de professores e pesquisadores no campo da educação de jovens e adultos (a este respeito veja Haddad, 1989).

O produto deste descaso foi a permanência dos baixíssimos

níveis de escolarização da maioria dos jovens e adultos, quase todos dos setores populares. Apesar da amplitude legal, a efetiva democratização de oportunidades educacionais não se realizou pelas limitações impostas à sua extensão quantitativa e qualitativa.

No entanto, gostaria de anotar, ao término destas indicações, dois movimentos que apontam um sentido inverso, mostrando o caráter contraditório que esta ação do Estado pode se constituir.

A legislação imposta pelos governos militares, ao introduzir um direito social como resposta às pressões existentes no período anterior ao golpe, acabou por provocar, anos depois, a sua tradução em dever constitucional: a Carta promulgada em 1988 introduziu o dever do Estado na oferta gratuita do ensino fundamental para jovens e adultos. De fato, ao não realizar um direito por ele instituído, o Estado acabou por criar os argumentos necessários de luta para a sua efetivação.

O segundo movimento está diretamente relacionado com o processo de democratização que vivenciamos na sociedade brasileira a partir dos anos 80.

Ao longo de todo o período autoritário, várias experiências de educação de adultos foram realizadas no espaço da

sociedade civil, algumas com características diferenciadas daquelas que o Estado oferecia. Concebidas dentro de um ideário que tinha suas referências no criativo período anterior ao golpe militar, tais experiências propiciaram a vivência de formas novas de se produzir a escolarização de adultos através dos sindicatos, das igrejas, partidos políticos e de outras organizações da sociedade civil.

Não podemos deixar de destacar também, que apesar do controle imposto pelo Estado autoritário, várias experiências foram produzidas dentro de instituições escolares, em espaços onde isto foi possível, possibilitando o avanço e a reflexão de formas escolares ligadas aos interesse populares.

Na medida em que a sociedade foi se democratizando, o Estado passou a ser ocupado por um número maior de pessoas preocupadas com a realização destes interesses populares pela educação, muitas vindas destas experiências "alternativas". Ao mesmo tempo, as manifestações populares de luta por escola acabaram por se tornar mais presentes, aumentando a pressão por uma maior oferta pública.

Assim, este movimento de democratização acabou por "empurrar" os governantes, as estruturas montadas nos diversos sistemas de ensino, bem como o seu pessoal burocrático, para um esforço por realizar na prática o direito de escolarização de jovens e adultos, hoje já transformado em dever do Estado.

BIBLIOGRAFIA

- ABT
1981 (b) O serviço de radiodifusão educativa do MEC.
Tecnologia Educacional, 10(38), Rio de Janeiro,
ABT. p.58-61
- ALMEIDA, T.W. & LEBLOND, J.R.L.
1982 Análise comparativa do desempenho de adultos e
crianças em classes do programa de alfabetização.
MEC/Mobral. 67 p. (relatório de pesquisa)
- ALMEIDA, T.W., coord.
1976 Programa de alfabetização funcional na região
nordeste: subsídios para avaliação...
- ALMEIDA, M.A.DE L.
1971 A utilização dos horários da Portaria 408/70 na
área da radiodifusão de sons e imagens
(televisão). Rio de Janeiro, PUC-RJ. 223 p.
- AMORIM, J.R.
1978 O adulto analfabeto e a necessidade de al-
fabetização. Belo Horizonte, s.ed. 27 p.
(relatório de pesquisa)
- ARAPIRACA J.O.
1982 A USAID e a Educação Brasileira. São Paulo,
Cortez.
- AVELAR, R.F.
1981 A aquisição do código escrito: o desempenho dos
alunos do Programa de Alfabetização Funcional do
Mobral. Porto Alegre, PUC-RS. 245 p. (dissertação
de mestrado)
- BANDEIRA, M.S.D.
s.d. Áreas de resistência ao programa de alfabetização
funcional. Mobral/Sepes, 179 p. (relatório de
pesquisa)
- BARRETO, Elba S. de Sá.
1990 O ensino básico no Brasil visto do ângulo das
políticas públicas, in: Final do Século: Educação
na América Latina Maria Laura B. Franco, Dagmar
M. L. Zibas, organizadoras. São Paulo, Cortez

- BARRETO, Elba S. de Sá
1986 Ensino Supletivo em São Paulo: entre ricas experiências e pobres resultados. São Paulo, FCC. 148 p.
- BARROSO, C. L. de M. & OLIVEIRA, L. L. de.
1971 O madureza em São Paulo. São Paulo, FCC, 97 p.
- BEISIEGEL, C. de R.
1974 Estado e educação popular. São Paulo, Pioneira.
- BEISIEGEL, C. de Rui.
1984 Parecer do Conselho Estadual de Educação 72/84 São Paulo (mimiog) p. 123-143
- BELLONI, M. L.
1984 Technologie et éducation, le systeme nacional de télévision éducative au Brésil. 2 vol, Paris - França, Université Paris V. 590 p.
- BENDIX, R.
1981 A Ampliação da Cidadania in Política e Sociedade. São Paulo, Editora Nacional.
- BONAMIGO, E.M.R. & WIEDEMANN, L.
1974 Identificação de eventos reforçadores para adultos de escolaridade tardia. Rio de Janeiro, Mobral. 107 p. (relatório de pesquisa)
- CASTRO C. M. et. alii.
1980 O enigma do supletivo. Brasília. MEC.220 p.
- CASTRO, J. S.
1973 O exame de madureza no sistema de ensino brasileiro. Rio de Janeiro. PUC 152 p. tese (mestrado)
- COELHO, E. M. B.
1977 Características dos candidatos e rendimentos nos exames de suplência de 20. grau. Brasília, UNB. 166 p. tese (mestrado)
- COSTA, A. L. de M.
1973 A teleducação frente à reforma do ensino. Rev. Bras. Teleducação , (2). Rio de Janeiro, ABT. p.

- CUNHA, L.A.
1977 Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CUNHA L. A. & GÓES M. de.
1985 O Golpe na Educação. Rio de Janeiro, Zahar.
- DAUSTER, T.
1975 Análise do nível operatório do adulto analfabeto. Rio de Janeiro, PUC-RJ. 66 p. (dissertação de mestrado)
- DAUSTER, T. et alii.
1981 "O cavalo dos outros: resumo do estudo sobre a categoria social, educação e os alunos do programa de alfabetização funcional do Mobral". Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 10(40):16-22, mai/jun.
- DEMARTINI, P. P.
1978 "Tecnologia Educacional e Ensino Supletivo". Tecnologia Educacional, 7(20), Rio de Janeiro, ABT, p.32-6
- DIAZ BORDENAVE, J.
1986 "Pode a educação à distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil?" Tecnologia Educacional, 15(70), Rio de Janeiro, ABT, p. 34-9
- DUARTE, J. B. et alii
1979 Texto base para escolas de ensino supletivo. São Paulo, s.ed. 29 p. mimeo
- ESAÚ, Marília Alves Pedrosa Esau.
1989 Apesar da Amarras, há vida na Escola. Tese de Doutorado. Puc SP, 2v.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes.
1988 Educação no Brasil Anos 60. O pacto do Silêncio. Edições Loyola. São Paulo.
- FERRARI, A. R.
1987 Escola e Produção do analfabetismo no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre. 12(2):81-96.

- FLETCHER, P.R.
1983 Mobral e a alfabetização: a promessa, a experiência e alguma evidência de seus resultados. Rio de Janeiro, Ipea/CNRH. 58 p.
- FONSECA, M.
1977 Análise da clientela e determinantes de seu rendimento nos exames de 2o. grau em Recife. Brasília, UNB.
- FRANCO, M.L.P.B.
1987 O ensino de 2o. grau no Brasil: caracterização e perspectivas. São Paulo, mimeo.
- FREITAG, B.
1977 Escola, Estado e Sociedade. Edart. São Paulo.
- FRIGOTTO, G.
s/d Política de financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual dos recursos. Caderno do Cedes, no. 5, São Paulo, Cortez.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO.
1987 Dez anos de Teleeducação, s.l., FRM. Depto. Educação, 48 p.
- GALHEIGO, A. M.
1984 O planejamento curricular como mecanismo de democratização do ensino; estudo exploratório do caso dos cursos de suplência do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, PUC. 153 p. tese (mestrado)
- GATTI, B. A.
1982 Alguns dados comparativos sobre os exames supletivos de 1o. e 2o. graus no estado de São Paulo. Educação e Seleção. São Paulo (5):63-9.
- _____ & OLIVEIRA, L. L. de
1982 Os exames supletivos de 1o. e 2o. graus no estado de São Paulo, FCC. 78 p.
- GOMES, M. C. Coord.
1979 Análise de metodologias aplicadas ao processo de ensino aprendizagem no Ensino Supletivo. Natol RN, SEC-RN, INEP, 44p.

- HADDAD, S. et alii.
1989 O Ensino Supletivo - Função Suplência - no Brasil: indicações de uma pesquisa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 70 (166): 346-70, set./dez. 1989.
-
- & FREITAS, M. V.
1988 Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre cursos supletivos: função suplência - via rádio, televisão e correspondência. São Paulo, CEDI. 159 p.
-
- & SIQUEIRA, M. C. di P.
1988 Diagnósticos dos estudos e pesquisas sobre política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência; relatório final. São Paulo, CEDI.
-
- 1987 Ensino Supletivo no Brasil; o estado da arte. Brasília, INEP/REDC. 136 p.
-
- 1979 Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos em vinculação com instituições de ensino superior no país. São Paulo, CRESALC/CEDI.
-
- 1982 Uma proposta de educação popular no ensino supletivo. São Paulo, USP. 291 p. tese (mestrado)
- HILDEBRAND, M. H. B.
1984 Os desacertos da educação brasileira; análise das expectativas da clientela aos exames supletivos. Porto Alegre, UFRGS, 194 p. tese (mestrado)
- HORTA, J. S. B.
1973 "Rádio e educação no Brasil". RBEP, 59(131), Brasília-DF, MEC/INEP, p. 454-68
- HORTA, J. S. B.
1972 "Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-1970)". Cadernos da PUC, (10), Rio de Janeiro, p. 72-124

- IBGE
1986 Pesquisa nacional por amostra de domicílios; v. 10, t.1: Brasil e grandes regiões, Rio de Janeiro.
- JULIANO, L. S.
1985 Estudo comparativo de algumas características e do desempenho dos candidatos aos exames supletivos de 1o. grau nos anos 78 e 80. São Paulo, PUC. 115 p. tese (mestrado)
- LEAL, A. de M.
1982 O centro de estudos supletivo de 2. grau de Natal, Natal. UFRN. 74 p. tese (monografia)
- LEITÃO, Y. de A.
1973 Contribuições para o estudo da teledidática a partir de uma experiênciade televisão educativa no estado da Guanabara, Rio de Janeiro, PUC-RJ, 169 p.
- MACEDO, L. A. de S. L.
1976 "O experimento do Rio Grande do Norte no contexto da radiodifusão educativa brasileira". Rev. Bras. Teleducação 5(11), Rio de Janeiro, p.33-7
- MACELLANI, M. N. coord.
1979 Telecurso supletivo de 2o. grau Pesquisa de Resultados em nível qualitativo. São Paulo, RENOV, 162 p.
- MAFRA, M. S.
1980 Conhecendo os Centros de Estudos Supletivos. Brasília, MEC-SEPS, 64 p.
- MAROTO, M. L. M.
1974 Planejamento de um curso supletivo pelo rádio: análise de uma experiência, proposição de um modelo-alternativo. Rio de Janeiro, PUC_RJ, 108 p.
- MARQUES, C. A. T.
1978 "Integração dos meios intrucionais no telecurso supletivo de 2o. grau". Tecnologia Educaional, 7(23), Rio de Janeiro, ABT, p. 20-3
- MARSHALL, T.H.
1987 Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro, Zahar.

- MARTI, M. do C. de S.
1979 A metodologia do CES - função suplência- e sua adequação à clientela da FASE III. Brasília, UNB 145 p. tese (mestrado)
- MEC. FUNTEVE. Brasil
1985 "Proposta de Diretrizes para a teleducação". Tecnologia Educaional, 14(64), Rio de Janeiro, ABT, p. 20-7
- MEC. SEAT. SRE. Brasil
1981 A Rdiodifusão Educaiva Federal e seus problemas atuais, Rio de Janeiro. MEC.SEAT.SRE, n.p.
- MEC. Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura.
1988 Sinopse estatística: ensino supletivo; exames - 1984/1985/1986. Versão preliminar. Brasília. 202p.
- MEC SEPS
1983 Revitalização dos Centros de Estudos Supletivos. Brasília, MEC-SEPS, 31 p.
- MELLO E SOUZA, A. de.
1979 Financiamento da Educação e Acesso à Escola no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA/INPES.
- MELLO, S. A.
1981 A teoria, na prática, é outra? Um estudo das mediações teoria e prática na ação educativa -supletivo CAASO: um estudo de caso. São CARlos, UFSCar, 128 p. tese (mestrado)
- MENDONÇA, T.N.J.
1985 Movimento Brasileiro de Alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial. Goiânia, UFGO. 186 p.
- O'DONNEEL, G.
1990 Análise do Autoritarismo Burocrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- O'DONNEEL, G.
1981 Anotações para uma Teoria do Estado in: Revista de Cultura e Política, nos 3 e 4. São Paulo, CEDEC.

- OLIVEIRA, J. B. A. et al.
1980 Telecurso 2o.grau:relatório apresentado à Fundação Roberto Marinho e à Fundação Padre Anchieta. Rio de Janeiro, s. ed.
- PAIVA, V.P.
1973 Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Edições Loyola.
-
- 1981-82 MOBRAL: um desacerto autoritário I,II e III. Síntese, Ibrades, nos. 23-4,
- PARECER Nº. 699/72,
C.F.E. de 1o. e 2o. graus, aprovado em 6-7-72
- PRAXEDES, L.
1983 A problemática dos cursos de suplência no estado de São Paulo; legislação e prática. São Paulo, USP, 1983. 2v. tese (mestrado)
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.
Rio de Janeiro. INEP, 59 (131): 363/568, 1973.
- ROMANELLI, O. de O.
1978 História da Educação no Brasil 1930/1973. Editora Vozes Ltda., Petrópolis.
- RONCA, A. C. C.
1981 Ensino supletivo: ideologia de um programa de educação pela televisão. São Paulo, PUC-SP, 204p
- ROSEMBERG, Fúlvia.
1989 Segundo Grau no Brasil: cobertura, clientela, recursos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (68):39-54.
- SANTOS, B. C. A. dos
1977 Rádio Educativo:a participação da clientela no Curso Supletivo função suplência. Brasília, UNB, 144 p.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
1977 Ensino Supletivo. Legislação Federal e Estadual, por Ivo Giannella e outros. São Paulo, SE/CENP,

- SARRIER, J.C.
1981 Técnicas de reforço social na aprendizagem de adultos analfabetos cursando o Mobral. Porto Alegre, PUC-RS. 148 p. (dissertação de mestrado)
- SAVIANI, D.
1987 Política e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez.
- SAVIANI, D.
1976 Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através da Leis 5.540/68 E 5.692/71 in Garcia, W.E. (org.) Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
1977 Ensino Supletivo. Legislação Federal e Estadual. São Paulo, SE/CENP.
- SILVA, L. V. D'A.
1979 "Sociedade Aberta-Educação de Adultos à distância: em busca do tempo perdido". Tecnologia Educaional, 8(30), Rio de Janeiro, ABT, p. 7-17
- SOARES, M. B.
1978 A metodologia de avaliação das redações dos exames supletivos. Ensino Supletivo, Brasília, 5(12):9-23.
- SORIANO, G. da M.
1977 Exames Supletivos e mobilidade social. Rio de Janeiro, PUC. 100 p. tese (mestrado)
- UNESCO/OREALC
1990 El Financiamiento de la Educación en Período de Austeridad Presupuestaria. Santiago, Chile.
- VELLOSO, J.
1986 Educação e Constituinte: Quatro Questões do Financiamento do Ensino. Em Aberto, Brasília, ano 5, no.30.
- _____ et alii. Perfil dos candidatos e análise do seu desempenho nos exames de suplência. Brasília, UNB 1977 158 p.
- VILLARD, V.M.S.

1980 Suplência ou Falência? A realidade de uma sala de aula de cursos supletivo. Rio de Janeiro, UFRJ. tese (mestrado)

WEFFORT F.

1980 O populismo na política brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra.