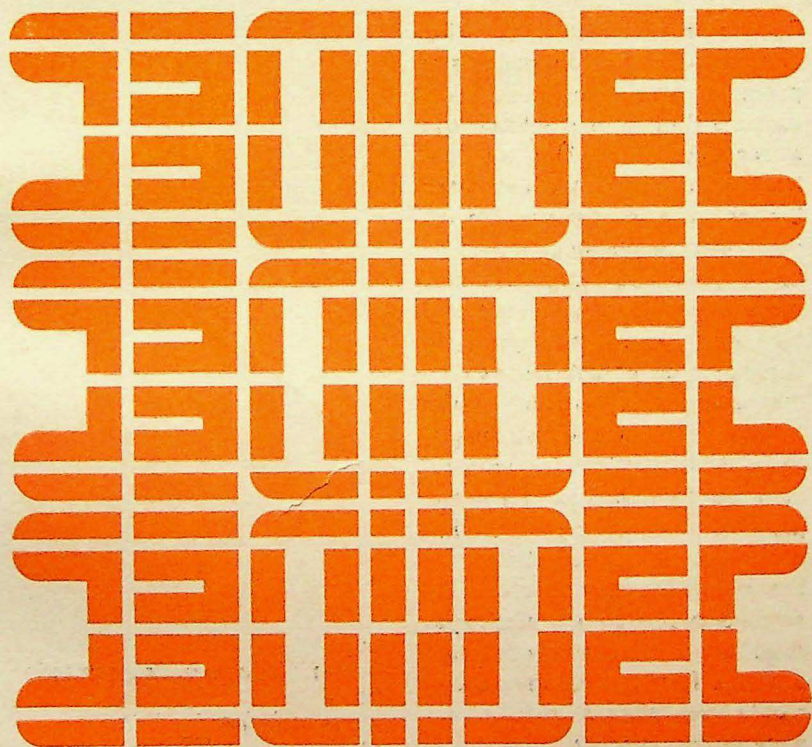


INEP

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

131



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Arte:
Aloísio Magalhães Programação
Visual
Desenho Industrial Ltda.,
Rio de Janeiro, GB

**INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

Diretor

Ayrton de Carvalho Mattos

**CENTRO BRASILEIRO DE
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora

Elza Rodrigues Martins

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Conselho de Redação

Ayrton de Carvalho Mattos
Elza Nascimento Alves
Elza Rodrigues Martins
Lúcia Marques Pinheiro
Nádia Franco da Cunha
Péricles Madureira de Pinho

Redator-chefe

Jader de Medeiros Britto

Redação

Euterpe Gonzalez Gil Dieguez
Generice Albertina Vieira
José Cruz Medeiros

Revisão

Ovidio Silveira Souza
Amélia I. P. Raja Gabaglia

Documentação

Francisco F. L. de Albuquerque
Gislene Costa e Souza Pereira
Maria Aparecida de Olivaeas

Distribuição e Divulgação

Walter Maia de Almeida
José Adonias R. Monteiro

Endereço

Rua Voluntários da Pátria, 107
ZC-02
20.000 Rio de Janeiro, GB
Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL

O ensino supletivo na
política educacional brasileira **367**

ESTUDOS E DEBATES

Valnir Chagas Ensino supletivo **371**

Pierre Furter Educação de adultos e
educação extra-escolar
nas perspectivas da
educação permanente **410**

Maria de Lourdes de
Albuquerque Fávero Posicionamento da
alfabetização de adultos
em projeto de desenvolvimento
integrado **423**

Newton Sucupira Universidade aberta:
nova experiência de
ensino superior na Inglaterra **431**

José Silvério Baía Horta Rádio e educação no Brasil **454**

DOCUMENTAÇÃO

Bibliografia seletiva
sobre ensino supletivo **471**

Política
para o ensino supletivo **485**

Informe brasileiro para a 3.ª Conferência Internacional de Educação de Adultos	505
A pesquisa em educação de adultos	536
Recomendações da 3.ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	545

RESUMOS

C. V. A.	Carmem Vargas Andrade
G. A. V.	Generice Albertina Vieira
J. M. B.	Jader de Medeiros Britto
S. E. F.	Susan L'Engle de Figueiredo

O Ensino Supletivo na Política Educacional Brasileira.

A acelerada expansão quantitativa sofrida pelos sistemas educacionais de vários países em vias de desenvolvimento, como o Brasil, não alterou, até recentemente, a tradicional feição multipartida da escola. Lado a lado, como compartimentos estanques, continuaram a funcionar modalidades distintas de educação formal endereçadas a clientelas de origens sociais diversas, como, por exemplo, a escola secundária e a escola técnico-profissional, a primeira para o acesso à universidade, a outra, para o encaminhamento direto ao mundo do trabalho. Uma separação destas, que pareceria justa e lógica na sociedade estamental de outrora, revelou toda a sua inadequação aos novos tempos em que vivemos e às atuais aspirações de democratização escolar e social.

Também o supletivo foi, durante muito tempo, estigmatizado como um ensino de segunda ordem, reservado como um prêmio de consolação aos que se haviam evadido do sistema regular de ensino ou que não tinham sequer nele ingressado. O sentido nitidamente emergencialista de que era portador, colocava-o, freqüentemente, na alça de mira dos educadores mais exigentes. Também o fato de se dirigir a uma faixa populacional de baixa renda, já afetada em sua formação educacional pelo afastamento prematuro da escola regular, tinha sérias implicações negativas, que atingiam desde os planos estaduais de educação, onde lhe era reservada uma parte residual, até o aproveitamento efetivo nas salas de aula e nos exames periódicos.

A reforma do ensino estabelecida no Brasil em 1971, pela Lei nº 5.692, houve por bem obviar esses problemas. No tocante ao ensino médio, ela eliminou todos os ramos distintos pré-existentes, fundindo-os no que ficou sendo uma única escola de 2º grau, onde educação geral e formação especial são porções curriculares que se completam, ao invés de se oporem e atuarem em campos excludentes.

Mas foi, sem dúvida, no supletivo, que teve a reforma brasileira de ensino o seu ponto inovador de maior relevância. De fato, no dizer de uma de

nossas maiores autoridades educacionais, “pela primeira vez se alça o ensino supletivo a altura dignificante”. Isso reflete a plena consciência da realidade brasileira, onde é ainda elevadíssima a proporção de adultos que não se beneficiaram, na época própria, do sistema regular de ensino; por outro lado, foi ele ao encontro de tendências pedagógicas modernas das mais avançadas, em favor de uma educação permanente para todos.

368

Colocou-se assim o novo supletivo numa posição de alto valor estratégico, na luta em favor do alcance dos alvos fixados pela nossa política educacional. Redefinido, sua área de abrangência passou a incluir não apenas os cursos intensivos de suplência e os antigos “exames de madureza”, com a função corretiva de reintrodução no sistema regular de elevados contingentes dele precocemente afastados, mas também os cursos de aprendizagem e qualificação profissionais, os programas de alfabetização e educação continuada, além de toda a diversificada gama de cursos de treinamento, atualização e aperfeiçoamento envolvidos na função legal de suprimento.

Isso, no entanto, não diz tudo. Não se trata apenas de abarcar, numa mesma concepção de supletivo, áreas que antes atuavam independentemente. É preciso salientar o sentido renovador que se empresta presentemente aos programas funcionais de alfabetização e de educação de adultos, apropriadamente integrados em projetos de desenvolvimento comunitário; a iniciativa paralela de valorização do trabalho, que se promove com a introdução dos exames supletivos estritamente profissionalizantes; a preocupação de se formarem quadros docentes especializados para o supletivo; o sistema de vasos comunicantes que se estabelece nos seus diversos campos de atuação, permitindo-se, como nunca dantes se fizera, o livre trânsito entre eles e entre cada qual e a escola regular, obedecidos os preceitos legais de compatibilização curricular; e, não menos importante, os investimentos governamentais maciços em tecnologias educacionais avançadas, que proporcionam efeitos multiplicativos aos esforços oficiais no setor e garantem sua implementação em nível nacional.

Ao alargar sua área de atuação, o supletivo colabora, ao invés de competir, com a escola regular. E ao ter assegurada, pela primeira vez, sua viabilidade por meios legais e técnicos adequados, torna-se ele o maior depositário das esperanças dos que almejam a universalização do saber e a contínua melhoria qualitativa dos níveis educacionais do País, passos decisivos para a dignificação do Homem e o resgate de condições sociais injustas.

SÉRGIO GUERRA DUARTE
Pesquisador do CBPE

ESTUDOS E DEBATES

O Ensino Supletivo encerra, talvez, o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ligando o presente ao passado e ao futuro, na mais longa linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita entre nós, ele constitui — e constituirá cada vez mais daqui por diante — um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no País como no mundo.

Não é, portanto, de admirar que o Capítulo IV do novo diploma legal seja, ao mesmo tempo, fonte de grandes entusiasmos e causa de significativas reticências. Uns proclamam que a ele, com vantagem, tenderá a reduzir-se no futuro a Lei nº 5.692; outros simplesmente o temem, quando não o deploram. Só a experiência, contudo, poderá con-

firmar ou infirmar certezas e descrenças ou determinar reajustamentos, máxime se vivida com objetividade e sem os derrotismos ou os otimismo de quem, nos fatos, apenas busca suporte para posições assumidas *a priori*.

Foi nessa convicção que se incluiu a doutrina do Ensino Supletivo entre as grandes prioridades do programa, a que no momento se entrega a Câmara de Ensino de 1º e 2º graus, de "detalhar" os principais projetos da Lei nº 5.692 para facilitar-lhes a compreensão e orientar-lhes a execução. Foi também por esse imperativo de objetividade que, uma vez traçado o esboço do que seria o quadro de idéias e soluções a desenvolver, procuramos cotejá-lo com a vivência e a opinião de muitos dos que militam no mesmo campo ou em campos afins. Assim, em sucessivos debates preliminares, ouvimos os membros da própria Câmara e, em seguida, os integrantes do Grupo de Trabalho criado pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura para estudar, com apoio na doutrina oficial, as linhas de ação a seguir na área do Ensino Supletivo.

Por esta via, tivemos pronunciamentos de representantes não só dos de-

* Membro do Conselho Federal de Educação.

** Parecer nº 699/72, oriundo da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, aprovado em sessão plenária do Cons. Fed. de Educação em 6 de julho de 1972, com homologação do Ministro Jarbas Passarinho, publicada no D.O. de 28/7/72.

partamentos de Ensino Regular do Ministério como do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Programa Intensivo de Preparo de Mão-de-Obra (PIPMO), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), da Fundação Padre Anchieta-SP, da Fundação Centro-Brasileira de TV Educativa, da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), da Fundação Educacional Padre Landell de Moura e da Confederação Evangélica do Brasil; tivemos igualmente os pontos de vista de educadores isolados e voltamos outra vez à Câmara. Ante o consenso encontrado, passamos agora ao desenvolvimento daquelas idéias.

Dos Preparatórios ao Madureza

Pode-se dizer que, na função que hoje lhe chamamos de "Suplência", o Ensino Supletivo já foi a própria escola regular. Era o tempo dos "preparatórios", em que os estudos podiam fazer-se livremente e o controle de resultados se operava *fora do processo* de aprendizagem, por um exame de Estado. De início, este se realizava somente no Colégio Pedro II e, em seguida, nos "liceus" das províncias — depois Estados — após equiparados aqueles ao colégio "padrão".

Não tardou, porém, que surgissem reações à idéia de que o ensino secundário, único então existente como escolarização não-superior, tivesse por exclusiva função a de *preparar* para o ingresso no superior — velha batalha de mais de um século que em rigor ainda não se concluiu. Nessa mesma linha, pretendia-se alcançar mais longe e apurar não apenas o conhecimento de determinadas matérias, rigorosamente isoladas, como o *madureza* global dos

alunos. É o que hoje se reivindica para o Vestibular. Entretanto, os exames que se faziam, outro endereço não tinham além do ingresso nas poucas "faculdades" existentes; daí não ser de admirar que com o tempo, curiosamente, as palavras "preparatórios" e "madureza" viessem a significar a mesma coisa.

Refletindo um novo estágio de desenvolvimento do País, sobretudo a partir da Revolução de 1930, passou-se com a Reforma Campos a exigir que os estudos se fizessem sob critérios mais orgânicos e metódicos, em termos de seqüência do currículo e freqüência dos alunos, daí resultando o regime de "séries". Assim, por momentos, a expressão "ensino seriado" indicou o que hoje denominamos "ensino regular". É certo, diga-se de passagem, que a própria idéia de seriação se ampliou progressivamente para o que é agora uma ordenação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares, adote-se ou não a série de disciplinas solidárias.

Até então, haviam fracassado todas as tentativas para deferir também às escolas particulares a realização dos exames, a essência da escolarização praticada, mediante um efetivo sistema de "reconhecimento" que fosse além da equiparação. Apesar de lógica e natural, em país como o Brasil, tal solução falhava ante a fluidez do currículo como causa e efeito de um ensino apenas nominal. O regime seriado obrigatório ensejou essa descentralização, passando o controle da aprendizagem a fazer-se *no processo*, pela própria escola pública ou privada, e não mais *pelos resultados* a avaliar num exame de estado.

Essa escola que se instituiu a partir de 1931 longe estava, porém, de ser proporcionada a todos os que dela necessitavam, quer por insufi-

ciência de meios dos Estados, quer por impossibilidades dos próprios alunos. Teve-se, assim, de manter paralelamente a ela, para esses que não podiam freqüentá-la, os exames "de preparatórios" ou "de madurez" que vinham do passado. 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 madurez.

Pouco a pouco, todavia, a procura de tais exames tendeu outra vez a crescer com o surgimento, em face das novas condições econômico-sociais do País, de um tipo de aluno que aspirava ao ensino superior e não tinha como seguir, passo a passo, as fases da seriação. Neste período, que vai de 1931 aos primeiros anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases (4.024/61), os exames ficavam sob a inteira responsabilidade do Poder Público e se realizavam em estabelecimentos oficiais. O controle, portanto, se fazia apenas pelos resultados.

Aliás, tanto a Reforma Campos (1931) como a Reforma Capanema (1942) previam a aferição "fora do processo" mesmo no Ensino Regular. A primeira estabelecia que as provas finais da escola "secundária-complementar" — um 2º grau de dois anos com sentido exclusivamente preparatório — se realizariam nos estabelecimentos de ensino superior e teriam o caráter de "concurso de habilitação" a estes últimos; e a segunda, num capítulo que também não chegou a ter efetiva execução, previa "exames de licença", posteriores a cada ciclo (ginásio e colégio), a serem prestados em escolas oficiais "indicadas por ato do Presidente da República". Seria, como se vê, um exame ao mesmo

tempo de madurez e de estado no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases, como não podia deixar de ocorrer, manteve o controle "fora do processo" no "madurez", porém foi omissa quanto à origem — oficial ou particular — das instituições que se encarregariam dos exames. Isto levou a que, mediante requerimento à autoridade competente do sistema de ensino, também escolas privadas obtivessem credenciais para realizá-los e expedir os competentes certificados. Tal solução, em alguns casos, originou facilidades e abusos que muitos esperam corrigir com a volta dos exames à exclusiva competência dos estabelecimentos oficiais. A verdade, porém, é que, igualmente sobre estes, incidem não raro as mesmas críticas.

Temos, assim, um terceiro elemento comum na circunstância de que as aferições sempre se fizeram fora do processo de aprendizagem. Até recentemente, como vimos, eram realizadas com obrigatoriedade em estabelecimentos oficiais; mas os níveis escolares em que incidiam e as idades exigidas dos alunos sofreram variações. No regime de 1931, a partir dos 18 anos, os candidatos podiam prestar exames sucessivos e diretos da terceira, da quarta e da quinta séries do ciclo "fundamental", exigindo-se porém escolarização regular do ciclo "complementar". Por sua vez, na reforma de 1942, aos maiores de 17 anos era dado obter a "licença ginásial" sem que estivessem previamente "habilitados" com freqüência e aproveitamento no ensino regular. Este, como no caso anterior, era condição para que o aluno viesse a conseguir a "licença colegial e pudesse candidatar-se a curso superior".

Finalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases (1961), fixaram-se em

16 e 19 anos, respectivamente, as idades mínimas com que poderia iniciar-se a madureza ginásial ou colegial, esta admitida pela primeira vez desde 1931. Exigiu-se, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo. Mais tarde, quando já desencadeada a reformulação educacional, começada com a Reforma Universitária, ampliou-se a linha de liberalidade ao dispensar o interstício de dois a três anos em ambos os ciclos.

Dos Exames de Madureza ao Ensino Supletivo

A essa altura, uma profunda revisão já se tornava imperativa. A redução da idade e a posterior eliminação dos interstícios, como que reeditando os dias de 1879 e 1911; 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 e concluí-la. Era por motivos dessa natureza, que, já nos últimos anos, muitos educadores outra coisa não viam no madureza senão um dispositivo para legitimar a dispensa dos estudos de 1º e 2º graus.

Havia também razões de concepção. A primeira, mais visível, residia na impropriedade de oferecer possibilidades apenas "acadêmicas" a uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo. Na hora em que o preparo de recursos humanos se tornava preocupação absorvente e quando, também por isto, se estruturava o próprio Ensino Regular sob as idéias

de continuidade e terminalidade, procurando realizar a educação integral na síntese do geral com o profissional, tal orientação assumia visos de absurdo.

A existência, por outro lado, de outras funções igualmente classificáveis sob a mesma rubrica de uma escolarização menos formal e mais "aberta"; a importância que iam adquirindo os cursos de atualização em todos os níveis, diante de novas condições que impunham constante e crescente volta à escola; o aumento explosivo do número de candidatos, atingindo proporções de massas; o impacto da Tecnologia e dos Meios de Comunicação, causa em grande parte daqueles problemas e, paradoxalmente, uma de suas mais visíveis soluções em período não muito longo... Este o quadro que se apresentou ao legislador de 1971. Levar em consideração tais fatos, ou tendências, a reunir experiências bem sucedidas, no campo da escolarização menos formal, era tarefa difícil mas indispensável. Basta considerar que, agora, a clientela efetiva do Ensino Supletivo já se conta por milhões de brasileiros, com possibilidade de crescer numa aceleração imprevisível.

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 reajustara 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 traduzir-se na idéia de *supletividade e ocupar todo um capítulo da Lei 5.692*. O antigo "madureza" passou, no quadro que se traçou, a constituir apenas uma dentre várias modalidades possíveis; e o próprio Ensino Regular, no que

tem de "avançado", muito deve a incorporação de categorias "supletivas" às soluções tradicionais.

Apesar disto, o legislador ainda não deixou de distinguir entre os dois sistemas — o *regular* e o *supletivo* — enfrentando um risco decerto calculado para não se tornar irrealista ou utópico no momento. O irrealismo seria, no caso, a conversão prematura da escola regular no ensino de massa, cada vez mais informal e menos sujeito a controles no processo, que se prenuncia na linha supletiva. O risco estaria em abrir caminho para novo dualismo numa hora, como a presente, em que se pretende vencer a tradicional separação de secundário e profissional. É de esperar que a interpenetração dos dois sistemas, na progressividade de implantação da lei, constitua solução capaz de evitar a deformação em que importaria a existência do ensino regular "para nossos filhos" ao lado de um ensino supletivo "para os filhos dos outros".

Funções do Ensino Supletivo

Isso realmente seria improvável, dada a riqueza e flexibilidade de que passou a revestir-se o Ensino Supletivo, a partir das suas quatro funções básicas previstas desde logo: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Em qualquer delas, haverá não apenas exames como também cursos; e ambos, porque não mais somente os exames, serão "organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos conselhos de educação" (Lei 5.692, art. 24, par. único). O seu âmbito, "conforme as necessidades a atender... abrangerá desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de

conhecimentos" (Lei 5.692, art. 25).

A *Suplência*, como função de "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Lei 5.692, art. 24, *a*), ainda inclui a idéia fundamental da maturidade. A ele, porém, já não se limita quer em âmbito, quer na forma de realização. Pode, é certo, ainda reduzir-se à parte geral do currículo e visar apenas "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" (Lei 5.692, art. 26), como antes acontecia; mas pode igualmente realizar-se "para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau" (Lei 5.692, *idem*) ou — o que é mais importante — revestir ambas as características e conduzir a um diploma de técnico. Os exames ficarão ou não entregues a "estabelecimentos oficiais ou reconhecidos" (Lei 5.692, art. 26, § 2º) e, na segunda hipótese, serão "unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste" (Lei 5.692, art. 26, § 3º).

O *Suprimento*, por seu turno, é a função de "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5.692, art. 24, *b*). 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". Tal escola, porém, 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.

376

Se, por motivos desta ordem, a função de Suprimento aparece como a mais característica do Ensino Supletivo, também pelas mesmas razões ela tenderá a ser a mais abrangente. Desenvolvendo-se *paralelamente* a qualquer nível de escolarização regular, conforme o progresso educacional e cultural alcançado pelas várias comunidades, o Suprimento vai do 1º grau à pós-graduação universitária e da formação geral ao aperfeiçoamento profissional, num feliz encontro das “duas culturas” secularmente estanques.

A muitos, assim, não deixará de causar estranheza que matéria tão ampla e fluída haja figurado numa lei restrita ao ensino de 1º e 2º graus; como estranho já era para alguns, nessa perspectiva, o tratamento da extensão como exclusiva função universitária. O importante, porém, é que o mesmo princípio está presente em ambas as “sub-reformas”, cabendo agora encerrar as idéias de Extensão e Ensino Supletivo em conjunto e como expressão da substancial unidade do processo educacional. Sem dúvida, as duas idéias se reuniriam em capítulo autônomo numa lei única de diretrizes e bases que substituísse a de 1961, o mesmo devendo ocorrer no dia em que se proceda à consolidação e integração das leis 5.540/68 e 5.692/71.

A *Aprendizagem* é a “formação metódica no trabalho”, a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. Foi incluída no Ensino Supletivo sob estranheza inicial de muitos educadores, entre os quais figuravam alguns dentre os que militam nesse campo. A pari-

dade com a antiga madureza, ao menos aparente, estava sem dúvida na base desse receios — fundados receios de quem merece, com injustiça, o título de pioneiro na prática, de uma escola estruturada em maior consonância com os novos dias. Tão logo, porém, se tornou claro o alcance e o sentido atribuídos ao novo capítulo, a possível resistência fez-se entusiasmo a traduzir-se numa colaboração que se torna cada vez mais fecunda.

A Aprendizagem — palavra que aqui empregamos na acepção legal estrita — surgiu oficialmente nos primeiros anos da década dos 40, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, mais tarde, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAEC). No período inicial de atuação dessas instituições, a correspondência de seus cursos com os do Ensino Regular não ia além do nível primário. Pouco a pouco, refletindo maiores oportunidades de educação de base que surgiam no País, esboçou-se e firmou-se uma elevação para o nível ginasial. Hoje, ao menos nas regiões mais desenvolvidas, torna-se cada vez mais perceptível a tendência a que o “aprendiz” já se apresente com escolarização completa de 1º grau.

Desta circunstância poder-se-á concluir, à primeira vista, por um descompasso da lei ao estabelecer que “os cursos de aprendizagem ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação de escolarização”, se desenvolverão “ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino regular” (Lei 5.692, art. 27). Tal, porém, não aconteceu. O legislador firmou-se no que já é fato: o nível ginasial, que tem de elevar-se quando outros sejam os fatos. Constitui princípio assente, na interpretação de nossas leis educacionais, que os critérios qualitativos sempre

se formulam em termos de mínimos que não somente podem como devem ser ultrapassados quando haja condições. No caso, o que não se permite é o desenvolvimento da aprendizagem em nível inferior ao da quinta série, e não o contrário: a sua elevação ao 2º grau onde e quando isto se indique ou mesmo se torne imperativo. Afinal, o que há de fixo no instituto de aprendizagem é a faixa de idade, 14 a 18 anos, e não — o que seria absurdo — as possibilidades de formação que os alunos venham a apresentar.

A *Qualificação* é de certo modo o oposto do madureza tradicional: baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletrivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral. Surgiu da experiência das instituições de aprendizagem, e até certo ponto como desdobramento desta, para formação de um tipo de profissional diverso dos que a escola técnica regular já oferecia. Em seguida, outros órgãos passaram a utilizá-la como linha de ação de programas destinados ao preparo de mão-de-obra — a partir de candidatos não-aprendizes, legalmente falando — em nível idêntico ou inferior ao da aprendizagem.

De 1967 em diante, a Constituição consagrou as duas modalidades e, já agora, a lei as regulamenta e inclui na rubrica geral do Ensino Supletivo, classificando a Aprendizagem sob a forma antes indicada e dispondo a Qualificação ao nível de 1º ou de 2º grau (Lei 5.692, art. 27), conforme o caso. Esta amplitude, aliada a expresas vantagens de circulação de estudos, faz da Qualificação um recurso precioso para aumentar, diversificar e, sobretudo, acelerar a formação de recursos humanos ajustados às peculiaridades das diversas regiões do País.

Característica do Ensino Supletivo

Assim compreendido o Ensino Supletivo, nas quatro funções básicas em que se desdobra, passamos a uma análise de suas principais características, em relação aos aspectos de importância teórica e prática, usando como elemento de contraste o próprio Ensino Regular. Organizamos para tanto o quadro anexo (Quadro nº 1), com trinta itens, em que se traduzem aqueles aspectos, referindo-os a dois grandes títulos: 1. *Ensino Regular*, 2. *Ensino Supletivo*. Este último, por sua vez, subdivide-se nas quatro funções dispostas, já agora, da maior para a menor proximidade do regular, em termos de supervisão e controle: a) *Aprendizagem*, b) *Qualificação*. c) *Suplência*, d) *Suprimento*. Nos comentários que a seguir faremos, os trinta itens se reunirão sob designações mais amplas para melhor visão de conjunto.

Quanto aos Cursos,

observamos de início que os *estudos* (v. Quadro 1 — itens 01, 02, 03) se farão sob forma sistemática no Ensino Regular, na Aprendizagem e, em princípio, também na Qualificação; e quer de forma sistemática, quer assistemática, quer pela combinação de ambas, na Suplência e no Suprimento (v. Quadro 1, item 01). Chamamos sistemáticos os estudos em que após o planejamento, evidentemente indispensável a todos, a execução e o controle se desenvolvem sob um direto relacionamento de professor e aluno; assistemáticos, os que se realizam livremente nas duas últimas fases, como nos programas desenvolvidos por televisão, rádio e correspondência, sem contato imediato de transmissor e receptor; e assistemáticos-sistemáticos, aqueles em que as duas modalidades se alternam, como num curso por

televisão em que os alunos, periodicamente, são obrigados a pequenos estágios de sistematização direta.

Acrescentamos a expressão "em princípio" na parte de Qualificação (Q/1-01.2.b), como o faremos em relação a outros itens daqui por diante, para ressaltar a possibilidade de que outras soluções, embora remotamente, venham com o tempo a ser experimentadas e desenvolvidas no aspecto considerado. No momento, entretanto, atemo-nos à primeira afirmação e, no caso, à idéia de que a Qualificação está referida ao fazer e tem nítido sentido profissionalizante, exigindo portanto orientação e acompanhamento sistemáticos.

A oferta de cursos (Q/1-02) é obrigatória no Ensino Regular, na Aprendizagem e na Qualificação: no primeiro caso, em virtude da própria regularidade; no segundo, restrita às empresas, que dela poderão desincumbir-se oferecendo diretamente os estudos ou entregando-os a instituições de cuja manutenção participem, consoante ocorre com o SENAI e o SENAC; e no terceiro caso, obrigatória para instituições criadas com esse objetivo, como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO). É livre, embora se mostre cada vez mais necessária, a oferta de estudos nas modalidades de Suplência e Suprimento.

A frequência a cursos tem, no Quadro (Q/1-03), distribuição praticamente idêntica à do item anterior, com uma só variante decorrente da natureza mesma do Suprimento (Q/1-03.2.d). Esta função, como vimos, pode ser também desenvolvida por via assistemática; mas o certo é que, em nossas atuais condições, ela ainda se baseia largamente em cursos quer apenas de frequência, quer de frequência e aproveita-

mento. Daí a ressalva: "indispensável, conforme o curso".

Quanto à Duração dos Cursos,

só para o Ensino Regular, praticamente, está ela (Q/1-04, 05, 06) prevista em lei: em relação aos mínimos de horas a cumprir, que são de 5.760 (720 x 8) no 1.º grau e 2.200 no 2.º, ao tempo total dos cursos, que abrange respectivamente oito e dois a cinco anos letivos, e ao número de dias compreendidos nos períodos letivos — 90 no "semestre" e 180 no "ano", sem incluir o chamado "período especial" (Lei 5.692, art. 11). A única exceção é a Aprendizagem, em que os estudos acompanharão a correspondente faixa de idade, 14 a 18 anos, durante assim de um a quatro anos letivos (Q/1-05.2.a). Daí por diante, há uma visível gradação descendente na ordem em que aqui se apresentam as quatro funções, ante o princípio legal que "os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam" (Lei 5.692, art. 25, § 1º).

Os mínimos de horas (Q/1-04.2), por exemplo, já não constam da lei, porém são obrigatoriamente aprovados nos planos em relação à Aprendizagem, onde os cursos sempre se oferecem livres, mas igualmente aprovados nos planos dos cursos que se ofereçam, na Qualificação. Em ambas as funções, isto se estende ao nível de 2º grau "se for o caso", isto é, se os estudos chegarem a este nível. É uma ressalva, resultante de comentário anterior, que também se aplica a outros itens (Q/1-05, 07,11.2.a). Dá-se novo passo quanto à Suplência, ao prever que os mínimos de horas são livres por não estarem sujeitos à aprovação, embora obviamente devam ser planejados; e no Supri-

mento, alcançando ainda mais longe, considera-se a matéria prejudicada pela inconveniência de qualquer condicionamento neste particular.

O tempo total dos cursos (Q/1-05.2), excluída a exceção parcial da Aprendizagem de 1º grau, segue disposição análoga. É “aprovado nos planos” para os estudos que alcancem o 2º grau e variável na Qualificação, ainda que nesta haja correspondência intencional com o Ensino Regular. Está nesta hipótese, por exemplo, um treinamento que se desenvolva com observância dos mínimos estabelecidos para habilitação profissional de 2º grau. O tempo total é livre na Suplência, evidentemente sem dispensar planejamento, e outra vez fica em aberto no Suprimento.

Parece quase ocioso esclarecer que por tempo total se entende o conjunto de períodos letivos — dias de trabalho escolar efetivo seguidos de interrupção — em que se cumpre o tempo-útil, ou seja, o número de horas previsto para todo o curso. Se este só tem um período, o que é freqüente no Suprimento, o próprio período já é o tempo total. A duração dos períodos letivos (Q/1-06), prevista na lei para o Ensino Regular, é sempre livre no Ensino Supletivo, embora deva estar aprovada nos planos da Aprendizagem e da Qualificação.

Quanto ao Currículo,

trata-se do tema geral (Q/1-07) a 14), dentre os dez escolhidos, em que talvez mais clara se mostra a diferença entre o Ensino Supletivo e o Regular. Neste, das especificações em que o assunto foi apresentado, cinco indicam obrigatoriedade; uma supõe aprovação prévia, duas encerram proibições e outras duas incluem permissões apenas temporárias. No Ensino Regular, com efeito,

são obrigatórios o núcleo comum, os mínimos profissionais de 2º grau, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no 1º grau, a educação geral em ambos os graus e a profissionalização no 2º; devem ser aprovados pelo órgão próprio do sistema os acréscimos que se façam ao núcleo com utilização da “parte diversificada”; não se permite nem a profissionalização exclusiva, sem educação geral, nem a educação geral exclusiva, sem profissionalização; e admite-se, excepcionalmente, porque só em casos especiais ou em caráter transitório, a profissionalização em nível de 1º grau ou inferior.

379

Daí por diante, escasseiam as obrigatoriedades e crescem as permissões, sob foram ora de solução “facultativa” — prevista direta ou indiretamente, mas não compulsória — ora de solução “admitida”, isto é, não prevista mas possível e mesmo recomendável concretamente. Nessa ordem ascendente ou descendente, conforme o ângulo de visão, chega-se à predominância do que fica simplesmente “prejudicado”, ante a inconveniência ou mesmo impossibilidade de qualquer previsão eficaz. A Aprendizagem (Q/1-... 2.a), porém, mantêm-se ainda aqui mais próxima do Ensino Regular, com duas obrigatoriedades de profissionalização: ao nível de 1º grau, esta absoluta, e ao de 2º grau, quando os estudos alcancem tal nível (Q/1-10, 11).

Ainda na Aprendizagem, não é permitida a educação geral sem profissionalização (Q/1-13): são facultativas a adoção dos mínimos profissionais fixados para o Ensino Regular, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho a nível de 1º grau, a profissionalização exclusiva sem educação geral e a formação integral, com educação geral e profissionalizante (Q/1-07, 08, 12, 14); é admitida a profissionalização em nível

inferior ao de 1º grau (Q/1-09), já que se desenvolve paralelamente a "uma ou mais das quatro últimas séries", e não necessariamente de todas; e é livre a adoção quer do núcleo comum, quer de parte diversificada (Q/1-07).

Note-se que expressamente se estimula, na Aprendizagem, o desenvolvimento da educação integral, conquanto seja livre a adoção do núcleo comum e facultativa a dos mínimos de habilitação (Q/1-07, 14.2.a). Esse estímulo, que na Qualificação atinge mais a parte profissional (Q/1-07.2.b), se faz com aceno às possibilidades de "prosseguimento de estudos" e, sobretudo, de "equivalência ao Ensino Regular" (Lei 5.692, art. 27, parágrafo único). Visto que equivalência não significa identidade, segue-se que, para serem aproveitáveis, as disciplinas, áreas de estudo e atividades seguidas não têm de receber rigorosamente o mesmo tratamento — e sim um tratamento "equivalente" — ao que se faça na organização escolar aonde se dirija o aluno. Os conselhos de educação, ao baixarem as normas de sua competência, e as próprias escolas, ao elaborarem os seus regimentos e apreciarem casos concretos, não poderão deixar de levar em conta essa peculiaridade.

A partir da Qualificação, cresce a flexibilidade. Há ainda, é certo, duas "obrigatoriedades" relativas à Suplência: a do núcleo comum para os cursos ou exames, ou ambos, que incluam a parte geral do currículo, e a dos mínimos profissionais para os que ofereçam habilitação (Q/1-07). São disposições expressas na lei (art. 26, *caput*), definindo-se a segunda como um dos seus maiores avanços. Vêm depois cinco soluções "admitidas": a profissionalização a nível de 2º grau ou de 1º grau, completo ou não, e a profissionalização exclusiva sem educação geral

na Qualificação (Q/1-09 a 12), e a profissionalização ao nível de 1º grau, em caráter transitório, na Suplência (Q/1-10). Em sua alínea a, o artigo 76 da Lei aplica-se não só ao Ensino Regular como ao Supletivo.

E prosseguem as aberturas. A sondagem de aptidões é "facultativa" nos cursos de Qualificação e de Suplência (Q/1-08), como facultativa é também, na Qualificação, a adoção dos mínimos profissionais de 2º grau, embora se encoraje tal prática pela equivalência; é facultativa a profissionalização exclusiva sem educação geral, na Suplência e no Suprimento (Q/1-12); e facultativas são igualmente, na Suplência, a profissionalização aos níveis de 1º e 2º graus, a educação geral sem profissionalização ou a integração dos componentes geral e especial do currículo (Q/1-10, 11, 13, 14). É "livre" a adoção da parte diversificada na Qualificação (Q/1-07).

Finalmente, as treze especificações restantes, mostram-se insuscetíveis de previsões por estarem além e aquém dos próprios itens, o que vale dizer, "prejudicadas". São elas a adoção do núcleo comum e a integração dos componentes geral e especial (Q/1-07, 14), na Qualificação e no Suprimento; a adoção da parte diversificada e a profissionalização em nível inferior ao de 1º grau (Q/1-07, 09), na Suplência e no Suprimento; a educação geral exclusiva na Qualificação e no Suprimento (Q/1-13); e a adoção dos mínimos profissionais, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho a nível de 1º grau e a profissionalização a este mesmo nível e ao de 2º grau (Q/1-07, 08, 10, 11), no Suprimento.

Quanto à Aferição de Resultados,

a que se resumiu o madureza de até há pouco, muitas são as inova-

ções a considerar de agora por diante (Q/1-15, 16, 17). Unicamente no Suprimento, em que se admitem cursos apenas de frequência, ela é "livre" e pode ou não fazer-se; nas demais funções é sempre obrigatória (Q/1-15). A sua técnica (Q/1-16), entretanto, varia em duas direções: aferição no processo dos estudos ou *a posteriori*, independentemente desse processo. A primeira é a solução regular, que se estende à Aprendizagem e à Qualificação; a segunda é a forma típica da Suplência; e ambas podem ser ou deixar de ser adotadas no Suprimento. Focalizemos essas duas modalidades.

Note-se, de início, que nos referimos à verificação objetiva do que alguém aprendeu e não àquela autoverificação que sempre se faz, conscientemente ou não, e se faz "no-processo". Tal idéia foi transportada para a melhor Didática no princípio de que os três aspectos do ato docente-discente — planejar, executar, verificar — são indissociáveis e não podem separar-se sem deformações e artificialismos. A verdade, porém, é que só por exceção a escola tem seguido esse princípio, seja por incapacidade dos professores desta e de gerações anteriores, seja por impossibilidades outras que não cabe reproduzir aqui. Hoje, como ontem, mudando em forma e conservando a substância, o exame é um dos pontos mais vivos da história da Educação neste que é o seu aspecto nobre: o ensinar em relação com o aprender.

A "prova objetiva", que neste século vai substituindo o "exame tradicional", em nada alterou essencialmente esse quadro e, de certo modo, até mesmo o agravou, ao ensejar uma visível predominância dos elementos quantitativos sobre os qualitativos, isto é, do *que* sobre o *como* se sabe. Assim, no Ensino Regular, a aferição que se faz no-processo

resulta antes de exames que do convívio de professor e estudante, cada vez mais fluido na escola de massas para que se caminha. Esse convívio é que, em alguns casos, possibilita certa *correção* dos resultados formais no sentido de uma prevalência do julgar-alunos sobre o medir-provas.

Se, portanto, o exame tem sido a regra até agora, mais há de sê-lo daqui por diante, quando o processo — a escola como um lugar de frequência obrigatória — tende a diluir-se ao impacto da Comunicação sob todas as formas que se torna, ela própria, cada vez mais *a escola* e inevitavelmente a anti-escola. Esta perspectiva a muitos entusiasma, a outros amedronta e à maioria chega como fato irrecorrível que já não há como ignorar, mas antes orientar e disciplinar, criando condições para que a transição se opere tão naturalmente quanto possível. Foi esta a posição em que se colocou o legislador de 1971.

Seja como for, continuaremos a falar de aferição no-processo, ao menos como contraste para ressaltar a aferição independente-do-processo. Aquela é a forma tradicional, típica do Ensino Regular, em que "preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida" (Lei 5.692, art. 14, § 2º). Note-se que ainda se admite o exame, embora sob o sutil desencorajamento contido na parte final. A aferição independente-do-processo, característica do Ensino Supletivo, visa captar e avaliar os conhecimentos e experiências do candidato *como ele se encontra no momento*, sem referência a um processo que já não se leva em conta. Também aqui, entretanto, pode-se e deve-se, com o emprego de técnicas adequadas, criar condições para que "preponderem os aspectos qualitativos sobre

os quantitativos”: é um desafio a mais.

382

Na Aprendizagem e na Qualificação, como no Ensino Regular, as duas modalidades se realizarão em escolas públicas ou particulares legalmente organizadas (Q/1-17.2.a.b). Na Suplência (Q/1-17.2.c), “os exames ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação”; mas também “podem ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (Lei 5.692, art. 28, §§ 2º e 3º). No Suprimento (Q/1-17.2.d), quando houver aferição, esta será feita pela própria entidade que ministre o curso ou por outro tipo de instituição. A matéria fica, portanto, inteiramente livre.

A hipótese de, na Suplência, o exame ser entregue à escola oficial ou reconhecida reedita a prática seguida no regime da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, com dois aperfeiçoamentos. Um deles, que restabelece em parte solução da Reforma Capanema, leva a que o estabelecimento seja *indicado* pelo Conselho de Educação, em vez de requerer a credencial para esse efeito, consoante acontecia; e o outro consiste em que tal indicação se renove *anualmente*, em lugar de fazer-se por tempo indeterminado. Se adotados com rigor, sem mais renovar-se indicação de escola que não se haja a inteiro contento, estes aperfeiçoamentos bem poderão contribuir para maior autenticidade dos exames.

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, para a indispensável eliminação de falhas e exploração de acertos. A própria seriedade fica, assim, comprometida pela impossibilidade de uma efetiva supervisão da autoridade educacional.

Tudo isso converge para a progressiva unificação e centralização dos exames pelos sistemas de ensino, expressamente sugerida na Lei. A experiência do Vestibular é uma fonte de estímulo neste sentido. De adoção e exequibilidade imediatas, nos Estados onde já existam condições materiais e humanas para tanto, tal solução poderá a curto prazo ser ensaiada nos demais, principalmente se houver um respaldo de assistência técnica prestada pelo Ministério da Educação e Cultura. Entre as suas

vantagens, além das já mencionadas, avulta a liberação crescente do processo de estudos — isto é, dos cursos — ensejada pelo maior controle exercido sobre a sua consequência — os exames — preservando-se destarte a natureza aberta e livre de um autêntico Ensino Supletivo.

E já que falamos de cursos e exames, apressamo-nos em desfazer uma dúvida que a leitura do parágrafo único do artigo 24, encarado isoladamente, suscitou no espírito de alguns. Esse dispositivo da Lei 5.692 estabelece que "o Ensino Supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação". Daí se concluiu que os dois — curso e exame — sempre se exigem, não atentando para a circunstância de que todo o artigo 24, abrindo o Capítulo, apenas anuncia o que vem desdobrado em seguida.

No desdobramento, o artigo 28 dispõe que "os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de Aprendizagem e Qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham". A primeira parte é o exame em geral, no-processo e independente-do-processo, obrigatório nas três primeiras funções e possível em todas; a segunda encerra o requisito de que, na Aprendizagem e na Qualificação, as aferições sempre se devem fazer no-processo, consoante foi assinalado anteriormente (Q/1-16.2.a.b), como decorrência de "conclusão de cursos".

Esse artigo 28 comporta outras explicitações, já agora no que entende com os *certificados*, nele previstos, e a possível expedição de *diplomas*. A matéria relaciona-se com o artigo 16, de que é uma aplicação ao caso especial do Ensino Supletivo. Segun-

do este último dispositivo, "cabará aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau ou de parte deste". Segue-se que, no Ensino Regular, somente receberá o diploma o aluno que venha a concluir o 2º grau completo, isto é, aquele em que se ministrem a parte de educação geral e a de "habilitação profissional". Todos os demais receberão certificados, incluindo os que sigam total ou parcialmente a parte profissional do mesmo 2º grau, sem educação geral. A recíproca é também verdadeira. Clara é, neste sentido, a disposição contida *in fine*, em que os diplomas estão referidos às "habilitações profissionais de *todo* o ensino de 2º grau" e os certificados às "de parte deste".

Não é diverso o tratamento dispensado ao Ensino Supletivo. Se o aluno de curso ou candidato a exame independente-do-processo cobriu somente a parte geral do currículo, restrita no caso ao núcleo comum, receberá *certificado* que o credenciará "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" no 2º grau ou em nível superior, conforme a procedência de 1º ou 2º graus; se apenas cobriu a parte profissional, total ou parcialmente, receberá também *certificado* que o credenciará para o trabalho, sem direito a "prosseguimento de estudos" na esfera regular; e se cobriu integralmente a parte de educação geral e os mínimos de habilitação profissional, receberá o correspondente *diploma* de Técnico ou equivalente, pouco importando se as aferições se fizeram no-processo ou independente-do-processo. Os diplomas e certificados, como vimos, são expedidos "pelas instituições" identificadas com as escolas, com os sistemas e — em casos como os de SENAI, SENAC

e PIPMO — também com escolas ou com as próprias instituições mais amplas, diretamente ou pela via de administrações regionais eventualmente mantidas.

Quanto à Seqüência de Graus,

384 o 2º supondo o 1º (Q/1-18), de certo não cogitaríamos do assunto se a ele não correspondesse, exatamente nesses termos, uma alteração agora incluída no Ensino Supletivo. Até 1931, os exames de madureza se faziam ao nível de séries, cada uma supondo aprovação na anterior. A Reforma Campos manteve tal solução admitindo exames diretos da terceira, da quarta e da quinta séries do então chamado ciclo "fundamental", porém não do "complementar". A Reforma Capanema eliminou a seqüência de séries ao prever que a licença ginásial, mas não a colegial, poderia ser obtida sem a escolarização regular.

A Lei de Diretrizes e Bases (1961) levou adiante a idéia do exame global por ciclo e estendeu-a aos dois da "escola média" — ginásio e colégio — com o interstício de dois a três anos em cada ciclo. Conquanto não haja cogitado de seqüência, a inércia do modelo anterior fez que na prática, durante os anos iniciais de sua vigência, o 1º ciclo constituísse pré-requisito para o segundo. Foi esta seqüência que agora se considerou livre na Qualificação e na Suplência, "prejudicada" no Suprimento e obrigatória, na Aprendizagem, somente quando esteja prevista a equivalência com o Ensino Regular. Mais adiante, voltaremos a focalizar o tema do ponto de vista da articulação desses níveis e graus para efeito de circulação de estudos.

Quanto à Metodologia,

restringimo-nos neste estudo à possibilidade evidente de utilização mais

ampla da Tecnologia e dos Meios de Comunicação de Massa (Q/1-19) ao Ensino Supletivo; e apenas à possibilidade. Não que deixemos de considerar importante, extremamente importante, a construção de toda uma nova Didática para essa escola aberta a que nem sempre, e só com adaptações substanciais, poderão transferir-se algumas categorias do Ensino Regular; mas exatamente por esta última circunstância. É certo que não poucas tentativas se esboçam, no Brasil como no mundo, para ajustar os métodos de ensinar e aprender à explosão dos conhecimentos e ao traço de coletivismo que define cada vez mais a vida e as relações humanas nos "tempos modernos"; e entre elas avulta o emprego da Tecnologia e dos meios de Comunicação de Massa.

Seria, porém, de todo impróprio cogitar aqui de fixar um esboço que fosse dessa metodologia. Em primeiro lugar, porque as soluções de ordem técnica, sempre em debate e em constantes mutações, não podem nem devem cristalizar-se em pronunciamentos ou decisões oficiais. De outra parte, mesmo que não houvesse tal impedimento, por ser prematuro estabelecer o que que ainda não existe como um conjunto coerente de procedimentos *novos* suscetíveis de aplicação com relativa segurança de êxito. Em última análise, essa metodologia será o que venha a ser o próprio Ensino Supletivo na marcha, que se lhe vislumbra, da suplementaridade de hoje para uma crescente autonomia funcional.

Os próprios 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. “O visual ainda não produziu a sua civilização”, afirma Gattegno, pois o homem ainda não pôde “expressar-se fora das palavras” e evoluir “para a riqueza da expressão visual, dinâmica e infinita, tornando-se assim capaz de compartilhar imensos conjuntos em fração de segundos”. *

Com efeito, o que até agora se fez em matéria de “teleducação” não passou ainda de aula tradicional filmada. Aula não raro mais rica, mais ilustrada e mais movimentada, porém no fundo *aula*; e enquanto assim ocorrer, sempre se justificará a pergunta angustiada e provocante de GUSDORF: *Pourquoi des professeurs?***... Ainda não se captou a essência da nova linguagem e, talvez por isto, ainda não se deposita plena confiança no *meio* utilizado, em grande parte, artificialmente. Tanto assim é que, ante a impossibilidade de prefixar com exatidão os comportamentos a desenvolver em cada programa lançado ao vídeo. “pesquisas” se fazem *a posteriori* para saber *onde* e *como* foi ele recebido. Um jogo de ensaio-e-erro, indefinidamente renovado, em que a qualidade se afere pelo critério quantitativo do número de telespectadores e a correção dos erros, quando feita, já não repara os males de falhas anteriores. Seja como for, e voltando a Gattegno, não há dúvida de que “a televisão é uma dádiva enorme”.

O legislador captou esse quadro de cores cambiantes, em que se retrata o campo metodológico, registrando-o em dois momentos: ao prever

* GATTEGNO, Caleb *Towards a Visual Culture (Education Through Television)*. New York, Avon Books, 1971, p. 18-19.

** GUSDORF, Georges — *Pourquoi des professeurs?* Payot, Paris, 1963.

um “preparo adequado” para os professores do Ensino Supletivo (Lei 5.692, art. 32) e ao dispor que os cursos oferecidos não somente “serão ministrados em classes” como pela “utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Lei 5.692, art. 25 § 2º).

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 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. É toda uma gradação que fica a depender da própria evolução do Ensino Supletivo, como causa e efeito do domínio que venhamos a ter sobre esses meios. A matéria, como se vê, encerra um desafio para cuja resposta se convocam não só as entidades ou empresas e os especialistas, que diretamente lidam com a comunicação e sua tecnologia, como as instituições que superintendem programas nacionais ou regionais de Ensino Supletivo — e sobretudo as universidades, as federações de estabelecimentos superiores e as faculdades isoladas de educação ou escolas congêneres.

Quanto aos Alunos,

tema que no Ensino Supletivo se define basicamente em termos de idade (Q/1-20 a 23), situa-se ao nível dos catorze anos o limite mínimo para que possa alguém iniciar estudos

correspondentes a 1º ou 2º graus. São, porém, classificáveis como “prejudicados” — no sentido já assinalado de que não convém estratificar soluções nesse terreno — os itens relativos à Aprendizagem a nível de 2º grau e ao Suprimento, fixando-se a Suplência de 2º grau à altura dos dezoito anos, em princípio. Não há, portanto, qualquer superposição ao Ensino Regular, onde a idade mínima varia no 1º grau de sete *para menos*, segundo as normas dos sistemas, e no 2º grau conforme o adiantamento dos alunos (Q/1-20). É o que resulta do disposto no artigo, 19, *caput* e § 1º, da Lei 5.692: diretamente para o 1º grau, indiretamente para o 2º.

Por outro lado, a idade máxima para início do curso a nível de 1º grau é de 18 anos incompletos na Aprendizagem, consoante o disposto no art. 27, e fica livre nas demais modalidades. No Ensino Regular, imaginando-se a hipótese extrema, essa idade pode excepcionalmente chegar a 14 anos incompletos. A nível de 2º grau, ainda quanto ao máximo, fica evidentemente “prejudicada” a Aprendizagem, pois a condição de “aprendiz” cessa automaticamente aos dezoito anos; e deixa-se outra vez a matéria livre em todas as demais modalidades e no Ensino Regular (Q/1-21).

Para conclusão, com ou sem exames no-processo, a idade mínima é uma consequência do que foi estabelecido para início. Variável, por sistema em 1º grau e por aluno em 2º, no Ensino Regular, situa-se em mais de quatorze anos, na Aprendizagem e na Qualificação a nível de 1º grau; em dezoito anos completos, na Suplência de 1º grau, e em vinte e um também completos, na de 2º grau. Fica livre na Qualificação correspondente a 2º grau e “prejudicada” na Aprendizagem a nível de 2º grau e no Suprimento (Q/1-22). Todavia,

para conclusão de estudos somente profissionais, essa idade mínima — novamente variável por sistema ou por aluno, no Ensino Regular — está sempre além dos catorze anos em todas as modalidades de Ensino Supletivo (Q/1-23).

Três dentre as especificações formuladas merecem alguns comentários adicionais. O primeiro refere-se à idade mínima — dezoito anos, em princípio — para início de estudos de Suplência a nível de 2º grau (Q/1-20.2.c). Em rigor, a partir dos catorze anos completos, sempre é possível a matrícula de candidatos em curso de Ensino Supletivo e, neste sentido, a especificação estaria incorreta. Quando, porém, se considera que a conclusão só pode ocorrer aos vinte e um anos completos (Q/1-22.2.c), logo se percebe o absurdo de tomar alguém sete anos para realizar o que, no Ensino Regular, poderá ser concentrado até em dois (Lei 5.692, art. 22, *caput* e par.), desde que sem redução do mínimo exigido de 2.200 horas efetivas. Além disto, recorde-se que ano letivo não é ano civil; e se for o aluno capaz de seguir um período especial ou “de verão” (Lei 5.692, art. 11, *caput* e § 1º), em que se incluam todas as disciplinas do correspondente período regular, esse tempo-total poderá concentrar-se ainda mais. Daí a contra-indicação de idade inferior a dezoito anos, expressa no complemento “em princípio”.

O segundo e o terceiro comentários relacionam-se com o anterior. Conforme estabelece a Lei 5.692, os exames de Suplência “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”, § 1º do art. 26). Assim, façam-se ou não as verificações no-processo, não há como

reduzir as idades fixadas para conclusão de grau pela via supletiva (Q/1-22.2.c). É inútil que se adquira e alegue emancipação, pois não se resolve uma questão de ordem psicopedagógica pela tentativa de convertê-la em matéria jurídica. A redução só poderá ocorrer se o curso ou exame se fizer "para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau" e dele não resultar direito "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" (art. 26, *caput*). Aí não se configura plenamente, ou se configura apenas em parte, a "conclusão" referida na Lei. É o destaque do elemento profissionalizante, típico da Qualificação (Q/1-22.2.b), que poderá também verificar-se nas demais funções do Ensino Supletivo (Q/1-23.2).

Quanto a Professores,

restringimo-nos aqui ao aspecto de formação (Q/1-24), precisamente aquele de que o legislador mais diretamente se ocupou ao prever, sem distinguir entre funções ou modalidades, que "o pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação" (Lei 5.692, art. 32). Assim, enquanto a formação de professores para o Ensino Regular fica sujeita a esquemas mínimos, sóbrios porém traçados *a priori*, deixou-se mais aberto o campo do Supletivo também neste particular. É um imperativo de coerência: apesar de que a exigência do "preparo adequado" encerra implicações mais amplas e profundas do que se imagina à primeira vista.

A adequação, com efeito, está referida não só ao tipo de escola como ao aluno, à metodologia a empregar, ao nível de estudos a desenvolver e às peculiaridades locais ou regionais que devem ser atendidas. Em ter-

mos de formulação geral, isso é praticamente o que se requer para o preparo de qualquer professor; com a diferença, todavia, de que os dados fundamentais são conhecidos e, bem ou mal, até por inércia o ajustamento se faz, pelo menos enquanto mudanças mais radicais não se operam. No Ensino Supletivo, ao contrário, ou se realiza desde logo, em alguma medida e sempre mais, aquela escola-função a que nos vimos referindo, ou se terá apenas uma caricatura do ensino tradicional a projetar-se em esquemas de segunda classe que urge evitar por todos os meios.

Para que assim não ocorra, a primeira condição de êxito, que a própria Lei já previu, será a formação de um novo professor adaptado às diversas modalidades a atender — no momento restritas às quatro que vimos comentando — e às variações possíveis dentro de cada uma delas. Um mestre, por outro lado, ajustado a um novo tipo de aluno mais maduro, mais pragmático, mais estruturado e, se mais experiente, também menos plástico e menos amoldável a tratamentos pedagógicos de tendências inortodoxas. Alega-se, com razão, que as condições da vida moderna acabarão por alterar substancialmente esse quadro. Já então, ter-se-á de desenvolver uma nova idéia da função docente para estendê-la, coerentemente, até mesmo aos criadores e apresentadores de programas lançados a distância.

Desde já, porém, muito há que fazer para cumprir o princípio legal da "adequação", ainda que se reduzam as perspectivas do problema. Líderes do Mobral, por exemplo, têm-se referido com alguma insistência à circunstância de que, em muitos casos, o professor leigo se mostra mais eficiente que o diplomado. Se considerarmos o reduzido nível da escolarização que o Mobral conseguiu mi-

nistrar, pelo menos até o momento, logo se percebem as dimensões que assumirá o problema quando encarado em âmbito de 1º e 2º graus. É claro que daí não se há de concluir pela extinção do preparo regular — o que seria absurdo — e sim por uma revisão desse preparo em termos de incorporar-lhe aqueles elementos, sobretudo *culturais*, que respondem pelo êxito do leigo e outros, resultantes do novo estilo de ensino, de cuja falta ambos — leigo e diplomado — igualmente se resentem.

De imediato, num planejamento que se trace para equacionar essa questão, deve-se outra vez partir do que existe e, mediante aperfeiçoamentos sucessivos, utilizar diplomados e leigos, conforme as possibilidades que os sistemas avaliarão, para formar o primeiro núcleo docente do Ensino Supletivo. Concomitantemente, em abordagens autônomas ou pela sistematização da experiência colhida *in concreto*, estudos e pesquisas terão de desenvolver-se para fixar uma Didática mais “adequada” à nova escola; e nessa tarefa, que é urgente, parece-nos imprescindível a colaboração e mesmo a liderança das universidades. Finalmente, só quando se dispuser de um corpo coerente de técnicas a transmitir, razoavelmente sedimentadas, caberá enveredar para a formação regular e autônoma e, mesmo assim, em esquemas sempre expostos a modificações e enriquecimentos.

Nessa evolução, não se há de esquecer que o Ensino Supletivo caminha paralelo ao Regular. A sua equivalência e este, com o corolário necessário de iguais direitos, constitui um imperativo de democratização que repele os dualismos de toda ordem. Entretanto, para que tal ocorra com autenticidade, é preciso que os cursos e exames se desenvolvam *realmente* ao nível pretendido, sem faci-

lidades nem concessões que só contribuirão para desacreditar, no próprio nascedouro, uma solução de que tanto é lícito esperar. Ainda aqui, o problema será de professores. Estudos de um nível não podem ser ministrados por mestres de nível mais baixo, pois só se transmite o que se tem. Não se identifica, porém, o nível real com a mera presunção de um diploma ou certificado, particularmente discutível em setor de escassa experiência como o do Ensino Supletivo.

Quanto a Estabelecimentos,

alcançou-se agora ir mais longe na sua conceituação, sem contudo atribuir ao termo, como já houve quem pretendesse, uma amplitude que abarcasse o próprio espaço por onde transitam as lições de correspondência e os programas de rádio ou televisão... Mesmo no Ensino Regular, a Lei 5.692 (art. 3º) assinalou um avanço gigantesco ao lançar o princípio da “intercomplementaridade” que, também aí, tornou obsoleta a idéia da escola concebida como um endereço. Não diríamos que se adotou esse princípio porque, no fundo, ele já é uma categoria supletiva transferida para a estrutura regular. Deu-se além dele mais um passo, como aplicação direta de leis específicas, ao admitir como estabelecimento seja a escola ou o conjunto de escolas; sejam as instituições do tipo SENAI, SENAC, PIPMO e MOBREAL, legalmente criadas ou credenciadas para desenvolver determinadas linhas de supletividade (Q/1-17 e 30, p. ex.); sejam até “outras instituições sociais” que positivamente não se especificam.

Haverá, assim, um ou mais estabelecimentos por aluno na Aprendizagem e na Qualificação (Q/1-25.2.a, b), como no Ensino Regular. Um aluno do SENAI, por exemplo, poderá receber nessa instituição o seu pre-

paro profissional e, concomitantemente ou não, seguir em outra escola os estudos de educação geral. Se estes cobrirem o núcleo comum e aquela, com mais de 1.100 horas, corresponder em conteúdo aos mínimos exigidos para uma determinada habilitação de 2º grau — enquanto a escolarização global abranger pelo menos 2.200 horas de atividades — o competente diploma de Técnico será expedido com todas as prerrogativas, a ele inerentes, de exercício profissional e de “prosseguimento de estudos em caráter regular”. Por outro lado, na Suplência e no Suprimento (Q/1-25.2.c, d) haverá, por aluno, um ou mais estabelecimentos ou nenhum. Este último é o caso, por exemplo, de um curso que se ministre inteiramente pelo rádio.

Cabe então saber a que título os estabelecimentos atuarão. Para tanto, é preciso considerar as três hipóteses possíveis de (a) cursos livres; (b) cursos com aferição no-processo, válida para conclusão; e (c) exames independentes-do-processo, não unificados pelo respectivo sistema. Na primeira hipótese, o estabelecimento está sujeito apenas à observância de normas gerais baixadas pelo competente Conselho de Educação. Na segunda, que é típica da Aprendizagem e da Qualificação (Q/1-15.2. a, b.), poderá expedir diplomas e certificados e deverá, em conseqüência, estar reconhecido pelo sistema. O reconhecimento será, porém, de toda a instituição com os seus cursos, quando legalmente criada para operar em âmbito estadual ou mais amplo.

Na terceira hipótese, em se tratando de exames de Suplência ainda não unificados pelo sistema, a iniciativa cabe inteiramente aos Conselhos de Educação, que *anualmente indicarão*, dentre as *escolas* da rede, aquelas que poderão realizá-los. Tais es-

colas, como vimos anteriormente, serão oficiais ou particulares e, se particulares, deverão estar devidamente *reconhecidas*. A indicação será ou não renovada no ano seguinte e, como toda delegação, fica sempre sujeita a ser revogada antes do prazo se para tanto houver motivos relevantes. Este já é, porém, o último aspecto em que desdobramos a matéria, relacionado com o controle do Poder Público. Assim,

389

Quanto ao Controle,

há toda uma gradação de mais para menos à medida que decresce a proximidade do Ensino Regular. Somente neste, com efeito, é obrigatória a existência de Regimento (Q/1-26) “aprovado pelo órgão próprio do sistema” (Lei 5.692, art. 2º, par. único). Mesmo na Aprendizagem e na Qualificação, essa existência é livre por escola, já que as normas de funcionamento se unificarão ao nível das instituições mais amplas a que tais escolas pertençam. Também livre, e já agora sem restrições, é o Regimento nos cursos de Suplência e de Suprimento.

Segue-se a aprovação de planos (Q/1-27). No Ensino Regular, como o plano já é o próprio Regimento, a aprovação de um implica a do outro. Na Aprendizagem e na Qualificação, conquanto obrigatória, tal aprovação não pode deixar de fazer-se em conjunto, a menos que as instituições criadas por lei já não tivessem sentido. No caso, porém, de uma empresa que mantenha curso dessas modalidades, a obrigação impõe-se diretamente. Por outro lado, os planos dos cursos de Suplência e de Suprimento são livres, “em princípio”, conquanto não pareça descabido que determinado sistema decida exercer um certo controle sobre alguns de seus aspectos.

A observância de normas prévias dos Conselhos de Educação (Q/1-28) é obrigatória para todas as modalidades, como exigência expressa da Lei (art. 24, par. único). Cabe, entretanto, considerar que na Aprendizagem e na Qualificação, e sobretudo no Suprimento, será improvável que se expeçam tais normas. O controle será, naquelas, mais eficazmente exercido pela via da aprovação de planos (Q/1-27) e, no Suprimento, não vai além de uma supervisão geral do sistema (Q/1-29). Tal supervisão, sempre obrigatória, é a competência ampla atribuída aos Estados e ao Distrito Federal para orientar a Educação que por iniciativa própria, dos municípios e de particulares se desenvolva, sob qualquer forma, a nível de 1º e de 2º graus.

Não há, porém, que confundir supervisão geral com inspeção (Q/1-30). Esta não exclui, conforme as modalidades, nem a supervisão geral do sistema, nem a observância de normas prévias dos conselhos, nem os planos ou regimentos previamente aprovados; antes leva adiante tais exigências, num acompanhamento que legitima os diplomas, certificados e aprovações dos estabelecimentos onde se exerça. Típica do Ensino Regular, a inspeção é livre no Suprimento e, na Suplência, é também livre nos cursos — não nos exames — ficando na Qualificação e na Aprendizagem entregue às instituições legalmente criadas para esse fim, só se fazendo diretamente no caso de iniciativas isoladas.

Da inspeção, como aliás de tudo o mais que se comentou nesta análise de características, surge um traço fundamental que define muito bem a natureza do Ensino Supletivo. Neste, 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 consequência, é o seu grau de supletividade.

Graus de Supletividade

Do que aí fica, emerge, muito clara, a convicção de que Ensino Regular e Ensino Supletivo, longe de formarem dois mundos estanques e irredutíveis, são concepções que podem e devem interpenetrar-se em proveito de uma escola cada vez mais rica, pelas possibilidades de ajustamento às inúmeras situações a enfrentar de agora por diante. A própria Lei . . 5.692 não só implicitamente admitiu esse mútuo enriquecimento das duas linhas de escolarização como dele fez uso sempre que necessário e oportuno. Afinal, que são a inter-complementaridade dos estabelecimentos (art. 2º, par. único), a aprovação sem freqüência do aluno de alto rendimento (art. 14, § 3º, alínea *b*) e a integralização das horas planejadas para o 2º grau em tempo variável de dois a cinco anos — para citar apenas três exemplos — senão categorias *supletivas* incorporadas ao Ensino Regular? E que vem a ser a introdução de algum controle do Poder Público sobre os cursos mesmo de Suplência e Suprimento, agora concretizada (art. 24, parágrafo único), senão uma categoria *regular* trazida para o Ensino Supletivo.

Supletividade é no fundo ajustabilidade, flexibilidade, abertura, que de modo algum exclui a escola regular, antes a vitaliza. Reconhecemos que as palavras escolhidas — Supletivo, Suplência, Suprimento, Aprendizagem, Qualificação — não o dizem cabalmente; mas isto importa pouco. O seu emprego, traduzindo necessidade momentânea, refletiu uma idéia de complementaridade que prati-

camente desaparecerá, no seu primeiro aspecto de cumprir a falta de escolarização regular (art. 24, alínea *a*), no dia em que todos recebiam essa escolarização “na idade própria”. Não desaparecerá, porém, no segundo aspecto de Suprimento (art. 24, alínea *b*) e sobretudo em sua concepção. Apenas as palavras serão substituídas ou sofrerão a correspondente evolução semântica.

Sem dúvida, essa concepção não se imporá de uma só vez, mas em avanços sucessivos — *em graus de supletividade* — que podem, partindo agora de maior ou menor compromisso com o tradicional, chegar a uma escola mais e mais aberta, já então admitida como *a escola* e prescindindo até dos qualificativos. Este é, aliás, o princípio da progressividade de implantação que na Lei (art. 72), por um imperativo de realismo e prudência, se aplica indistintamente a todas as formas de ensino.

Não se pode ainda, por exemplo, deixar de oferecer cursos de Suplência adstritos à “alfabetização”, com avaliação no-processo, embora o prosseguimento de estudos pelos alfabetizados já se inclui hoje entre as grandes preocupações de órgãos como o MOBREAL e o MEB; é impossível negar matrícula a adolescentes ou adultos, no Ensino Regular de 1º grau, enquanto não haja oferta de escolarização supletiva; não há como nem por que, em várias regiões, fugir a exames profissionais de Suplência desenvolvidos a nível de 1º grau; e assim por diante. Não se trata, contudo, nem de *supletivizar* abruptamente o Ensino Regular, nem de *regularizar* o Supletivo em “cursinhos” atenuados. Trata-se de combinar virtualidades de um e de outro, como exploração daquela análise de características feita no tópico anterior (Quadro nº 1), para construir tantos esque-

mas quantos sejam necessários à solução de problemas concretos. As possibilidades de tais combinações são praticamente ilimitadas.

O Quadro nº 2 (Q/2), reportando-se aos itens do número 1, encerra exemplo típico de uma solução ainda de compromisso, com baixo teor de supletividade. São cursos sistemáticos de 1º e 2º graus (Q/2-01, 02), de seqüência obrigatória (Q/2-18), ministrados por um complexo de estabelecimentos devidamente articulados (Q/2-25). Estão abertos a candidatos de mais de 14 anos, para o 1º grau, e de mais de 18, em princípio, para o 2º (Q/2-20, 21). Aos dois níveis haverá sondagem de aptidões e profissionalização, exclusiva ou combinada com a parte de educação geral (Q/2-08, 10, 11, 12, 13, 14). Não haverá, todavia, profissionalização abaixo de 1º grau completo (09). As horas, a duração dos períodos letivos e o número destes estão previstos e serão aprovados pelo sistema (Q/2-04, 05, 06). Exige-se freqüência (Q/2-03).

No currículo, são abrangidos o núcleo comum, para os alunos que pretendam apenas o direito a prosseguimento de estudos, e os mínimos profissionais para os que desejem somente as respectivas habilitações ou, cobrindo também o núcleo, a habilitação e o prosseguimento (Q/2-07). O ensino se fará em classes, usando-se os meios tecnológicos como recursos auxiliares (Q/2-19). Os professores terão os níveis de formação prescritos na lei para o Ensino Regular (Q/2-24). Tratando-se de cursos de Suplência, presume-se a idade mínima de 18 anos completos, para conclusão de 1º grau, e de 21 para conclusão de 2º grau (Q/2-22). Para a parte *somente profissional*, adota-se uma característica da Qualificação e admite-se, por esta forma, que a conclusão possa ocorrer com mais de

14 anos (Q/2-23) e menos de 18. As verificações se farão no-processo, esperando-se que para isso haja indicação anualmente renovada pelo Conselho de Educação (Q/2-15, 16, 17). Finalmente, a iniciativa está sob a supervisão geral e, também, sob inspeção permanente (Q/2-29, 30) do sistema. Haverá um Regimento aprovado “pelo órgão próprio”, em que se consignam os planos de ensino e as normas do Conselho Estadual (Q/2-26, 27, 28).

O exemplo, que é intencionalmente amplo para o efeito de ilustração, adota apenas dezenove itens do Ensino Supletivo, dos quais dezoito classificados em Suplência e um em Qualificação, chegando a incluir onze no Regular. Estes últimos, além disso, figuram entre os mais diretamente relacionados com o controle do Poder Público, o que decorre do estilo e natureza do projeto. O que se pretende é de fato um compromisso. Utilizando ainda muitos traços regulares, monta-se um esquema de nítida transição em que a escola, como qualquer estabelecimento reconhecido, tem as prerrogativas de exarar aprovações, expedir certificados e até outorgar títulos.

O mesmo já não ocorre com o exemplo constante do Quadro nº 3 (Q/3), centrado com exclusividade na Suplência. Figura-se aí um curso do tipo assistemático-sistemático, ministrado predominantemente por televisão, com sistematizações diretas de (p. ex.) uma semana cada dois meses em escolas ou centros de comunidade (Q/3-01, 02, 19, 25). O currículo limita-se à “parte de educação geral”, com exigência do núcleo comum, e visa tão-só ao prosseguimento, não conduzindo a qualquer direito de exercício profissional (Q/3-07 a 14, 23). Os apresentadores e professores deverão ter a “formação adequada” prescrita na

lei, segundo comentário anterior (Q/3-24).

Os estudos serão feitos a níveis de 1º e 2º graus, sem obrigatoriedade de seqüência desses graus (Q/3-18). Para acompanhá-los, fixam-se as idades mínimas de 14 e 18 anos, “em princípio” (Q/3-20, 21). Recorde-se, neste particular, que o Ensino Supletivo não está aberto a candidatos de menos de 14 completos e, por outro lado, as conclusões de 1º e de 2º graus só podem nele ocorrer a partir de 18 e 21 anos, respectivamente (Q/3-22). Se o aluno ainda se encontra longe de uma dessas idades, mas revela bastante amadurecimento, melhor será que opte por uma solução “regular” e abrevie a duração recorrendo a períodos especiais ou de verão.

Prevêem-se horas destinadas às sessões televisionadas e às sistematizações, fixam-se os meses ou semanas abrangidos em cada período e determina-se a duração total do curso (Q/3-04, 05, 06). A “frequência”, indispensável nas sistematizações, será obviamente livre, pois insusceptível de controle, quanto aos programas de televisão (Q/3-03). A aferição dos resultados, obrigatória para o fim colimado, ocorrerá fora do processo de estudos e mediante exames centralizados pelo sistema (Q/3-15, 16, 17). Esta centralização final é que possibilita um curso realmente aberto para o aluno e livre para a organização que o ofereça. Assim é que não haverá inspeção direta (Q/3-30) nem o Regimento, se houver, nem o plano do curso estarão sujeitos a aprovação (Q/3-26, 27). Apenas a iniciativa, como tudo o mais que se refira a ensino de 1º e 2º graus, ficará sob a supervisão geral do sistema (Q/3-29) e, no planejamento respectivo, se observarão as normas previamente baixadas pelo Conselho de Educação (Q/3-28).

Dessas normas — de sua maior consonância com a Lei, com as realidades locais e com o Projeto Nacional de Educação — muito nos parece lícito esperar. Daí que o presente Parecer a elas se antecipe, visando a uma razoável unidade doutrinária em campo de tanta importância e ainda tão novo. Ao baixá-las, os Conselhos deverão aplicar os critérios aqui estabelecidos e, sem prejuízo de outras previsões e determinações julgadas necessárias, fixar os graus e formas de supletividade que tenham por admissíveis em sua jurisdição. É importante, porém, que às opções feitas não se atribua caráter definitivo e, periodicamente, se revejam as próprias normas para atualizá-las e enriquecê-las com os dados da experiência colhida.

Circulação de Estudos

A circulação de estudos — o aproveitamento em um contexto de estudos feitos inicialmente em outro contexto — é um dos princípios mais característicos do atual movimento de reformulação educacional. Incluído na lei básica da Reforma Universitária, em dispositivo cuja oportunidade a prática de poucos anos já consagrou (Lei 5.540/68, art. 23, § 2º) ele se tornou tão marcante na Lei 5.692 que nem sequer o mencionáramos aqui, não fosse a intenção de registrar, embora de passagem, todos os aspectos e implicações relevantes do tema que desenvolvemos. Mesmo no âmbito do Ensino Regular, portanto, a preocupação dominante é sempre a de eliminar tabiques e criar amplas vias de acesso entre níveis, graus e modalidades de escolarização. Outra não poderia ser a orientação para o trânsito do Regular ao Supletivo e deste àquele.

No Relatório do Grupo de Trabalho, ao justificar este aspecto do que veio a ser o Capítulo IV da Lei, já

assinálavamos a título de ilustração que “do Ensino Regular, que interrompeu ou não chegou a seguir, o aluno passa ao Supletivo para recuperar os estudos não realizados; daí, se aprovado nos exames, reingressará no Regular que, imaginamos para exemplificar, chegue desta feita a concluir; e, em seguida, voltará repetidas vezes ao Supletivo para cursos mais ou menos rápidos de atualização e aperfeiçoamento”. No caso particular da Aprendizagem e da Qualificação, os próprios exames e adaptações são dispensados, com a declaração de que os cursos respectivos “darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao Ensino Regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas” (Lei 5.692, art. 27, par. único). É assunto de que já nos ocupamos.

393

Ora, se a circulação já constitui a regra dentro do Ensino Regular e na passagem regular-supletivo ou supletivo-regular, com mais razão há de sê-lo dentro do próprio supletivo, conquanto naturalmente menos frequente. Da Aprendizagem à Qualificação, e vice-versa, o trânsito será direto, com a única ressalva não pedagógica do conceito legal de “aprendiz”. Parece-nos, contudo, bastante remota a hipótese de que passe o aluno de uma ou de outra dessas modalidades para a Suplência ou o Suprimento: à Suplência, porque na Aprendizagem já poderá obter a conclusão de grau que ali buscaria; e, ao Suprimento, porque neste o que sempre objetivará será um aperfeiçoamento ou atualização, e não um aproveitamento de estudos com vistas igualmente a grau. Mais provável, neste particular, será decerto a realização do preparo profissional pela via da Qualificação e o cumprimento, concomitante ou não, da parte de educação geral na Su-

plência. O mesmo se pode afirmar da relação Suplência-Suprimento.

394

A circulação da Suplência à Aprendizagem não pode ocorrer, pela simples razão de que aquela se faz quando esta se conclui, isto é, aos 18 anos de idade; e da Suplência ou do Suprimento à Qualificação, assim como do Suprimento à Aprendizagem, só é admissível ou previsível no sentido assinalado para a ordem inversa da Aprendizagem ao Suprimento e da Qualificação a este e à Suplência, que em rigor não implica um aproveitamento formal. E resta a passagem Suprimento-Suplência. Não há dúvida de que um curso de aperfeiçoamento ou atualização poderá ter valor prático para a prestação de exames com vistas à obtenção de grau; mas apenas como estudos livres. Pela sua destinação, os cursos de Suprimento são de âmbito e têm nível e conteúdo ora mais altos, ora mais baixos, que nem sempre coincidirão com os dos estudos ou exames feitos com objetivos de Suplência.

Considerações Finais

O que até aqui se expôs e comentou, no quadro inevitavelmente limitado de um Parecer, poderá significar um grande avanço ou um enorme recuo. A inclusão do elemento profissionalizante nas finalidades do Ensino Supletivo, a definição do seu caráter agora plurifuncional e a possibilidade de combinação de suas funções entre si e com o Ensino Regular, para não ir mais longe, fazem dele, como vimos notando até com insistência, uma nova concepção de escola em que a própria Suplência já não há de cifrar-se ao madurez com rótulo atualizado. Em última análise, todas as características focalizadas resumem-se em uma só idéia — abertura — de que poderão fluir os acertos tão esperados e as distorções sempre temíveis.

Doravante, tudo vai depender da atitude de quantos tenham sobre seus ombros a tarefa imensa de implantar a Lei 5.692; atitude que há de ser um misto de fé e realismo. Se em nenhum momento duvidamos da adequação do modelo agora esboçado, também não temos a ingenuidade de supor que ele opere por si, pela força única de suas próprias virtualidades. Antes sabemos que, no aqui-e-agora de cada situação, às condições favoráveis sempre corresponderão as naturais resistências da estrutura a substituir, em que não se há de subestimar nem a sincera oposição de alguns, nem a indiferença de outros, nem muito menos o falso entusiasmo dos eternos aproveitadores.

É possível, por exemplo, que se omitam as oportunidades de profissionalização no planejamento de cursos e exames, descaracterizando grandemente a nova concepção em um dos seus traços mais marcantes; ou que se veja na idéia de “abertura” uma forma cômoda de diplomar a qualquer custo, mesmo às custas da própria Educação, para aliviar pressões ocasionais, satisfazer vaidades pessoais ou avolumar estatísticas; ou que se interprete flexibilidade como afrouxamento, para a criação de centros de facilidades montados com propósitos mercantis; ou, ainda, que se acabe reeditando o puro madurez... Seria talvez o mal menor, neste quadro de cores intencionalmente carregadas, pois a elevação da idade já encerra uma defesa que a Lei desde logo proporcionou aos seus executores, juntamente com a previsão de normas a serem baixadas pelos vários sistemas.

Todo o cuidado, portanto, deve ser dispensado à elaboração e revisão periódica de tais normas, porquanto sobre elas — e sobre a vigilância discreta mas firme que se exerça

quanto à sua observância — repou-sará em grande parte a implantação do Ensino Supletivo. Duas providên-cias, que se completam, nos parecem de alta importância neste sentido. Uma delas é a progressividade, pre- vista no artigo 72 da Lei, a fazer-se por um controle inicial mais intenso que se reduza, gradualmente, ao refletir o grau de amadurecimento local para o novo modelo. A outra é o controle sobre os exames e certificados, sobretudo na função Su- plência, que segue direção oposta à da anterior; em vez de reduzir-se, deverá intensificar-se com o tempo, até que se alcance a completa cen- tralização pelo sistema. Com isto, sobre tornar os cursos mais livres, afastam-se muitas distorções em que poderia diluir-se, nos seus aspectos mais inovadores, a própria idéia de supletividade.

Em suma, e em conclusão:

1. O Ensino Supletivo deita as suas raízes nos exames de prepara- tórios e de madureza, mas com eles já não se identifica na medida em que veio a constituir, e constituirá cada vez mais, uma nova e mais aberta linha de escolarização cuja crescente autonomia funcional tende a influir de forma decisiva sobre o Ensino Regular.

2. O Ensino Supletivo abrange as funções ou modalidades de Apre- ndizagem, Qualificação, Suplência e Suprimento, a que outras poderão acrescentar-se com o tempo e a experiência. A *Aprendizagem* é a “formação metódica no trabalho” ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, dire- tamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a *Qualificação* é o preparo profissio- nal proporcionado a não-aprendizes, tecnicamente falando, em níveis in- feriores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; a *Suplência* é a

escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolariza- ção, que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos Regulares na idade própria; e o *Suprimento* é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização, “mediante repetidas voltas à escola”, dispensada aos que “tenham seguido o ensino Regular no todo ou em parte”.

3. O Ensino Supletivo desenvol- ver-se-á por meio de cursos ou exames, ou ambos. Haverá sempre cursos e exames nas funções de Aprendizagem e Qualificação; cursos com ou sem exames na de Supri- mento; e exames com ou sem cur- sos na de Suplência. Os cursos serão ministrados sob forma sistemática, com o acompanhamento direto do aluno, ou assistematicamente pelo emprego de correspondência, rádio, televisão e outros meios de comuni- cação, podendo nesta hipótese incluir sistematizações periódicas. Os exa- mes ou aferições far-se-ão no-pro- cesso, como no Ensino Regular, ou fora do processo e sem observância da seqüência de graus, na Suplência. Ficarão neste caso a cargo de es- tabelecimentos oficiais ou reconhe- cidos, anualmente indicados pelos sistemas, ou serão unificados e cen- tralizados.

4. Os cursos Supletivos serão mi- nistrados a níveis de 1º e 2º graus, segundo cada projeto, não podendo os de Aprendizagem ter nível infe- rior ao da quinta série. A sua dura- ção será de um a quatro anos letivos nesta modalidade e, nas demais, de- verá ser fixada nos planos correspon- dentes, com as necessárias cargas horárias. Para freqüentá-los, exige-se a idade mínima de 14 anos comple- tos. Na Suplência, a idade será de 18 a 21 para conclusão de 1º e 2º graus, respectivamente, com direito a “prosseguimento de estudos em caráter regular”.

5. Os cursos e exames Supletivos incluirão o núcleo comum fixado para o Ensino Regular, quando visem à conclusão de grau com direito a prosseguimento, e os mínimos de habilitação profissional, quando se destinem também ou exclusivamente a preparar para o trabalho, com validade nacional dos correspondentes diplomas ou certificados. Os de Qualificação abrangerão apenas a parte profissional, à qual entretanto poderá acrescentar-se a parte geral oriunda do núcleo, concluída por outra via, para obtenção do diploma de Técnico ou equivalente.

6. "O pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação". Definem-se, portanto, como pessoal docente não só os professores e orientadores como os criadores e apresentadores de programas lançados a distância; e entende-se por adequado o preparo que se ajuste às funções de Aprendizagem, Qualificação, Suplência e Suprimento, assim como a possíveis variações dentro de cada uma delas, às técnicas especiais a serem empregadas e ao tipo de aluno a ser atendido.

7. Os cursos de Ensino Supletivo serão ministrados quer em escolas ou complexos escolares, quer exclusivamente pelo emprego dos meios de comunicação de massa, quer pela combinação das duas soluções. Na primeira hipótese, típica da Aprendizagem e da Qualificação, exige-se reconhecimento da escola ou da instituição que a mantenha, legalmente criada para esse efeito, quando houver aferição no-processo válida para conclusão de grau; nas duas últimas, características da Suplência e do Suprimento, esse requisito é dispensável.

8. Todas as iniciativas de Ensino Supletivo estão sujeitas à supervisão geral do sistema e à observância de normas expedidas pelo respectivo Conselho de Educação. Aquelas em que haja aferição de resultados e expedição de certificados ou diplomas deverão, além disso, ter os seus planos aprovados pelo órgão próprio do mesmo sistema e ficar submetidas à inspeção direta ou indireta: direta, no caso dos exames de Suplência e dos cursos isolados de Aprendizagem e Qualificação; e indireta, nos de Aprendizagem e Qualificação, se existir instituição mais ampla, legalmente criada, e a inspeção lhe for delegada.

9. Essas e outras dentre as principais características do Ensino Supletivo constituem o Quadro nº 1, que se incorpora ao presente Parecer para todos os efeitos. Como as duas linhas de escolarização não são estanques, e tais características podem relacionar-se entre si e com o Ensino Regular, admitem-se combinações de que resultem *graus de Supletividade*, baixos de início e gradualmente mais altos, conforme os exemplos dos quadros 2 e 3.

10. A circulação de estudos de um para outro contexto, permitida e encorajada dentro do Ensino Regular, é também admitida do Ensino Regular para o Supletivo e principalmente deste para aquele, seja pela equivalência na Aprendizagem e na Qualificação, seja pelo direito que dos exames de Suplência decorre para prosseguimento de escolarização em caráter regular. Embora menos freqüente, tal aproveitamento pode também ocorrer entre várias modalidades do próprio Ensino Supletivo, sobretudo entre a Aprendizagem e a Qualificação. Não chega, porém, a constituir um caso de circulação — tão normal já se considerava hoje — o fato de o aluno

receber preparo profissional por uma via (vg.: Qualificação) e cumprir os estudos gerais por outra (vg.: Suplência) ou pelo Ensino Regular, fazendo jus ao competente diploma de Técnico ou equivalente.

11. O Ensino Supletivo, a partir da conceituação geral contida neste Parecer, será “organizado nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação”. Essas normas — necessariamente flexíveis, que não poderão deixar de ser revistas periodicamente — incluirão as opções resultantes das condições locais e, segundo o princípio da progressividade de implantação da Lei 5.692, fixarão os limites de supletividade — graus e formas — que se admi-

tam na jurisdição de cada sistema de ensino.

12. Ainda segundo o mesmo princípio de progressividade, recomenda-se que as normas estabeleçam: (a) quanto aos cursos, para evitar distorções não raro insanáveis, um controle do Poder Público, inicialmente mais intenso, que se reduza de maneira gradual refletindo o amadurecimento local para o novo modelo; (b) quanto aos exames de Suplência, a fim de assegurar a crescente liberdade de funcionamento dos cursos, um controle que se intensifique com o tempo e a experiência até que se alcance a sua plena centralização pelo sistema. Isto, evidentemente, não impede a centralização imediata onde e quando haja condições para tanto.

ENSINO REGULAR/ENSINO SUPLETIVO
 (Estudo Comparativo)
QUADRO 1

I T E N S	1. ENSINO REGULAR	ENSINO SUPLETIVO			d) SUPRIMENTO	
		a) APREN-DIZAGEM	b) QUALIFI-CAÇÃO	c) SUPLÊNCIA		
01	Natureza	Escolarização Sistemática	Escolarização Sistemática	Estudos Siste-máticos, em princípio	Estudos assiste-máticos e / ou sistemáticos	Estudos assiste-máticos e / ou sistemáticos
02	Oferta de cursos	Obrigatória	Obrigatória, para empresas, direta ou indiretamente	Obrigatória p/as Instituições criadas p/esse fim	Livre	Livre
03	Freqüência a cursos	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória, em princípio	Livre	Indispensável, conforme o caso
04	Mínimo de Horas p/curso: a) 1.º grau	a) 5.760	a) Aprovado nos planos	a) Livre, aprova-do nos planos	a) Livre	Prejudicado o Item
	b) 2.º grau	b) 2.200	b) Aprovado nos planos, se for o caso	b) Livre, aprova-dos nos planos, quando for o caso	b) Livre	
05	Tempo total do curso: a) 1.º grau	a) 8 anos letivos	a) 1 a 4 anos letivos	a) Variável (mesmo se houver correspondência)	a) Livre	Prejudicado
	b) 2.º grau	b) 2 a 5 anos letivos	b) Aprovado nos planos, se for o caso	b) Variável (mesmo se houver correspondência)	b) Livre	

06	Duração dos períodos letivos	Prescrita na lei para os períodos regulares	Livre, aprovada nos planos	Livre, aprovada nos planos	Livre	Livre
07	Currículo: a) Núcleo comum	a) Obrigatório	a) Livre; admitida equivalência	a) Prejudicado	a) Obrigatório p/exames que incluem a parte geral	
	b) Parte diversificada	b) Aprovada	b) Livre	b) Livre	b) Prejudicado	Prejudicado
	c) Mínimos profissionais do 2.º grau	c) Obrigatórios	c) Facultativos, mas recomendáveis, quando os estudos alcancem esse nível; admite-se equivalência	c) Facultativos (admitida, porém, equivalência)	c) Obrigatórios p/exames que incluem profissionatização	
08	Sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho no 1.º grau	Obrigatória	Facultativa	Facultativa	Facultativa	Prejudicado
09	Profissionalização em nível inferior ao de 1.º grau	Admitida excepcionalmente nas hipóteses ao art. 76, a e b	Admitida	Admitida	Prejudicado	Prejudicado
10	Profissionalização ao nível do 1.º grau	Admitida excepcionalmente, na hipótese ao art. 76, b	Obrigatória	Admitida	Admitida na hipótese do art. 76	Prejudicado

ITENS	1. ENSINO REGULAR	ENSINO SUPLETIVO			d) SUPRIMENTO	
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA		
11	Profissionalização ao nível de 2.º grau	Obrigatória	Obrigatória, quando os estudos alcancem esse nível	Admitida	Facultativa	Prejudicado
12	Profissionalização exclusiva, sem educação geral	Não permitida	Facultativa	Admitida	Facultativa	Facultativa
13	Educação geral exclusiva sem profissionalização (2.º grau)	Não permitida	Não permitida	Prejudicado	Facultativa	Prejudicado
14	Educação geral mais profissionalização (2.º grau)	Obrigatória	Facultativa, estimulada	Prejudicado	Facultativa	Prejudicado
15	Aferição de resultados	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Livre
16	Técnica de aferição dos resultados	No processo	No processo	No processo	Independente do processo. (Exame p/escola Indicada ou centralizado p/sistema)	Livre
17	Realização das verificações	Pelo estabelecimento	Pelo estabelecimento ou por instituição como SENAI, SENAC etc.	Pelo estabelecimento ou por instituição como SENAI, SENAC, PIPMO, etc.	Por estabelecimentos indicados anualmente, ou diretamente p/sistema (centralização)	Pelo estabelecimento, quando haja verificação, ou por outro tipo de Instituição

18	Seqüência de graus, o segundo supondo o primeiro	Obrigatória	Obrigatória quando houver equivalência	Livre	Livre	Prejudicado
19	Uso de tecnologia e meios de comunicação	Como recurso auxiliar	Como recurso auxiliar	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante ou único	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante ou único
20	Idade mínima para Iniciar curso: a) 1.º grau	a) Variável p/ sistema de ensino	a) 14 anos completos	a) 14 anos completos	a) Mais de 14 anos, em princípio	
	b) 2.º grau	b) Variável p/aluno	b) Prejudicado	b) 14 anos completos, haja ou não correspondência	b) 18 anos, em princípio	Prejudicado
21	Idade máxima para Incluir curso: a) 1.º grau	a) Até 14 anos Incompletos, ainda com "obrigatoriedade"	a) 18 anos Incompletos	a) Livre	a) Livre	a) Livre
	b) 2.º grau	b) Livre	b) Prejudicado	b) Livre, a partir do mínimo	b) Livre	b) Livre
	Idade mínima p/conclusão					

ITENS	1. ENSINO REGULAR	ENSINO SUPLETIVO			d) SUPRIMENTO	
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA		
22	Idade mínima p/conclusão de: a) 1.º grau b) 2.º grau	a) Variável p/sistema b) Variável p/aluno	a) Mais de 14 anos b) Prejudicado	a) mais de 14 anos b) Livre	a) 18 anos completos b) 21 anos completos	Prejudicado
23	Idade mínima para conclusão da parte somente profissional	Variável	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos
24	Professores	Com formação mínima prescrita	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos
25	Estabelecimentos	Um ou mais p/aluno	Um ou mais p/aluno	Um ou mais p/aluno	Um ou mais, ou nenhum	Um ou mais, ou nenhum
26	Regimento	Obrigatório	Livre, por escola	Livre, por escola	Livre	Livre
27	Aprovação prévia de planos	Nos regimentos	Obrigatória	Obrigatória	Livre, em princípio	Livre
28	Observância de normas prévias dos Conselhos de Educação	Nos regimentos	Quando houver	Quando houver	Obrigatória	Quando houver

29	Servisão geral pelo sistema	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Conforme normas dos Conselhos
30	Inspeção p/sistema	Obrigatória	Obrigatória; mas em casos como SENAI e SENAC, entregue a essas instituições	Obrigatória; mas em casos como SENAI, SENAC, PIPMO etc., pode ser entregue às respectivas instituições	Livre, mas indispensável quando o estabelecimento seja indicado p/exames	Livre

EXEMPLO DE SOLUÇÃO COM BAIXO TEOR DE SUPLETIVIDADE

QUADRO 2

ITENS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA	d) SUPRIMENTO

01					Estudos sistemáticos
02					Livre (no caso, prevista)
03	Obrigatória				
04					a) Livre (no caso, previsto e aprovado) b) Livre (no caso, previsto e aprovado)
05					a) Livre (no caso, previsto e aprovado) b) Livre (no caso, previsto e aprovado)
06	Prescrita na lei para os períodos regulares				

07		a) Obrigatório para exames da parte geral
08		b) Prejudicado
09		c) Obrigatórios para profissionalização
10		Facultativa (no caso, prevista)
11		Prejudicado
12		Admitida (no caso, prevista)
13		Facultativa (no caso, prevista)
14		Facultativa (no caso, prevista)
15		Facultativa (no caso, prevista)
16	No processo	Facultativa (no caso, prevista)
17		Obrigatória
18	Obrigatória	Pelo estabelecimento, enquanto indicado anualmente p/Conselho de Educação
19	Como recurso auxiliar	

ITENS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA	d) SUPRIMENTO

20		a) Mais de 14 anos, em princípio			
		b) 18 anos, em princípio			
21		a) Livre (a partir dos mínimos previstos no item anterior)			
		b) Livre (idem)			
22		a) 18 anos completos			
		b) 21 anos completos			
23		Mais de 14 anos			
24	Com formação mínima prescrita				
25	Um ou mais por aluno				
26	Obrigatório				
27	No Regimento				
28	No Regimento				
29					
30	Obrigatória				

ITENS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLÊNCIA	d) SUPRIMENTO

01					Estudos assistemáticos (por TV) e sistemáticos (sistematizações periódicas)
02					Livre (no caso, prevista)
03					Livre (indispensável nas sistematizações)
04					a) Livre (previsto no plano para as sessões televisionadas) b) Livre (para as sistematizações)
05					a) Livre (no caso, previsto no plano) b) Livre (no caso, previsto no plano)
06					Livre (no caso, prevista no plano)
07					a) Obrigatório b) Prejudicado c) Facultativos (no caso, prejudicados: não prevista profissionalização)

ITENS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA	d) SUPRIMENTO

08		Facultativa (no caso, prejudcada: não prevista)
09		Prejudicado
10		Admitida na hipótese do artigo 76 (mas, no caso, não prevista)
11		Facultativa (no caso, não prevista)
12		Facultativa (no caso, não prevista)
13		Facultativa (prevista como objetivo do curso)
14		Facultativa (não prevista profissionalização)
15		Obrigatória
16		Independente-do-processo (exame por escola indicada)
17		Pelo sistema (centralização)
18		Livre
19		Como recurso predominante

20	a) Mais de 14 anos, em princípio b) 18 anos, em princípio
21	a) Livre b) Livre (além dos mínimos previstos no item anterior)
22	a) 18 anos completos b) 21 anos completos
23	Prejudicado (não prevista, no caso, a parte profissional)
24	Com formação "adequada", segundo normas do Conselho de Educação
25	Nenhum (mais centro p/sistematizações periódicas)
26	Livre (haverá o plano do curso)
27	Livre, em princípio
28	Obrigatória
29	Obrigatória
30	Livre (mas os exames serão centralizados pelo sistema)

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS
E EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR
NAS PERSPECTIVAS
DA EDUCAÇÃO PERMANENTE**

Não é fácil — hoje em dia mais ainda que ontem — querer delimitar o que certos autores hesitam em descrever como um “conjunto caótico”² ou como “uma selva semântica”.¹ Por isso mesmo nossa precaução inicial será a de advertir nossos possíveis leitores de que o presente estudo deve ser considerado apenas como um ensaio.

Sem dúvida, podemos nos tranquilizar um pouco lembrando que dispomos, depois de dois anos, de resultados de três tentativas diferentes de síntese, a partir das quais é possível discernir algumas tendências gerais. São elas, em ordem cronológica:

— O estudo comparativo empreendido pelo Conselho da Europa e que J. A. Simpson redigiu.¹¹ Leva em conta “as disposições tomadas pelas coletividades, oficiais ou não, para que seja dada possibilidade de aprender a toda pessoa que haja terminado sua formação inicial, que não mais se encontra no status de

aluno e que deseja se beneficiar de uma formação, quaisquer que sejam seus motivos”; evidentemente esse estudo diz respeito aos países europeus, membros do Conselho da Europa.

— O conjunto da documentação preparada e elaborada para a 3ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que se realizou em Tóquio, em 1972. A educação de adultos foi ali definida como “o processo pelo qual as pessoas que não mais freqüentam estabelecimentos escolares regularmente e em tempo integral — salvo quando se trata de grupos de educação de adultos — entregam-se a atividades seguidas e regulares com a intenção seja de melhorar suas informações, conhecimentos, competências, comportamento e julgamento, seja de delimitar e resolver problemas”. Para conhecer essa importante documentação, convém consultar as Notas publicadas regularmente pela Divisão de Educação de Adultos da UNESCO.⁹

— Dois estudos complementares empreendidos por uma equipe internacional, sob a direção de P. H. Coombs e patrocinados pelo Banco

* Professor da Escola de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra.

N. da R. — Este trabalho foi traduzido do original em francês por Carmen Vargas de Andrade.

Mundial⁸ e pela UNICEF.*⁴ Trata-se de uma das primeiras tentativas, de que temos conhecimento, para avaliar sistematicamente programas extra-escolares selecionados com exclusividade nos países em desenvolvimento. Nesses dois casos, a educação de adultos é incluída em novo conjunto denominado “educação extra-escolar”, sendo compreendida como a “forma organizada de formação fora do sistema tradicional que visa preencher lacunas”.

Numa primeira aproximação, já podemos extrair desses estudos três tendências gerais:

1. *A educação de adultos se destina, cada vez mais, àqueles que já tenham adquirido uma formação inicial e, se possível, suficiente.* Este fato traz problemas a muitos países em desenvolvimento, onde uma parte, da nova geração, por vezes muito expressiva, não teve possibilidade de obter uma formação inicial. É por isso que, nesse caso, a educação de adultos tem ainda uma característica de recuperação, de complemento e, por vezes, mesmo de correção educativa. Em outras palavras, se no conjunto de nosso mundo, a educação de adultos se dirige para uma concepção contínua da formação, nos países em desenvolvimento, permanece como algo que sirva “para remediar”.

2. *A educação de adultos geralmente não está sujeita a uma obrigatoriedade como no caso da educação escolar.* Entretanto, nem sempre é muito fácil distinguir entre uma participação estritamente voluntária e uma participação “semivoluntária”, isto é, apoiada, sugerida, recomendada etc.

* United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas em prol da Criança).

3. *A educação de adultos visa-ria... aos adultos! É nessa falsa identidade que reside, talvez, uma de suas maiores dificuldades.* De fato, em vista de que, em muitos países, a noção de adulto é flutuante ou varia segundo os critérios de classificação das populações, resulta uma franca confusão a propósito, por exemplo, dos “adultos jovens” que por vezes fazem parte da população ativa, mas em tudo o mais dependem das gerações mais velhas. Esse problema é particularmente posto em evidência no relatório⁴ preliminar para a UNICEF.

411

4. *A educação de adultos diz respeito a pessoas que têm necessidade de se formar.* Isso significa que, se esta educação segue tal princípio, tomará formas cada vez mais diversas pois que, bem sabemos, essas necessidades são extremamente diferentes. Resulta em um problema claro de definição de clientes.⁵

5. Finalmente, e de maneira paradoxal, ainda que as intervenções da educação de adultos sejam sempre mais numerosas, esta se acha cada vez mais integrada num conjunto de complexidade bem maior, o que nos obriga a distinguir estas três grandes áreas:

— Há inicialmente a *educação difusa* (ou não-escolar ou informal) isto é, “o processo verdadeiramente permanente segundo o qual todo indivíduo adota atitudes e valores, e adquire conhecimentos graças à experiência cotidiana, bem como às influências e recursos educativos de seu meio.”⁴ A maior parte desse processo é relativamente pouco organizada e pouco sistemática, daí a expressão “não-escolar”.

— O ensino de tipo *escolar*, isto é, “o sistema em estrutura hierarquizada e fracionada em anos de estudos que se estende da escola elementar

à universidade e que compreende, além de estudos de cultura geral, diversos programas e instituições especializadas de formação profissional e técnica, em tempo integral".⁴

412

— E, enfim, a educação *extra-escolar*, isto é, "toda atividade educativa organizada, não fazendo parte do sistema escolar estabelecido — quer ela se desenvolva independentemente ou constitua elemento importante de uma atividade mais geral — que visa servir a clientela de ensinos identificáveis e que procurem atender a objetivos determinados".⁴ (p. 16).

Havendo assim definido, em linhas gerais, nosso material de referência e as grandes tendências do campo sobre o qual vamos refletir, gostaríamos de desenvolver os seguintes pontos:

I. A nova problemática da educação extra-escolar ante as exigências da educação permanente.

II. Os limites da expansão da educação extra-escolar.

III. As relações dialéticas entre educação extra-escolar e escolar.

IV. As contradições da sistematização da educação extra-escolar.

V. As perspectivas para uma educação extra-escolar assistemática.

I. A nova problemática da educação extra-escolar

Se admitimos que "o resultado normal de um processo educativo é a autodidaxia",³ isto é, a transferência da iniciativa e da realização do ato de se formar que resulta de um fator interveniente sobre um sujeito, então a educação extra-escolar será aquilo tudo que o processo edu-

cativo anterior terá preparado. Devemos, pois, antepor certo número de questões a fim de verificar se esse princípio é de fato aplicado.

Em tese, será verdade que todas as pessoas, independentemente de idade, condição, sexo, origens etc., têm realmente acesso a situações de formação durante toda sua vida de adulto? É o que se pode verificar experimentalmente, fazendo coincidir a cobertura da oferta educativa com a carta geográfica das demandas. Veremos no próximo parágrafo quanto estamos longe dessa simples noção de democratização do acesso à educação extra-escolar.

A seguir, é preciso verificar qual é a *qualidade* de relações entre o extra-escolar e o escolar. Historicamente, a educação de adultos nasceu primeiro da vontade de fazer por ela o que o sistema escolar não tenha podido realizar. Daí seu caráter corretivo e supletivo. Hoje, pela simples extensão da educação através da rede extra-escolar, substitui-se o propósito de utilizar a educação de adultos para permitir àqueles que começaram — em princípio durante a juventude — a se educar, continuar a fazê-lo prolongando-o, aprofundando-se, retomando e, eventualmente, corrigindo de modo permanente aquilo que tinham aprendido. Essa nova exigência reforça as relações diretas, porém críticas, com o sistema escolar e as intervenções extra-escolares.

Ora, essa relação *dialética* tende atualmente, como mostraremos no parágrafo IV, a se transformar numa oposição e numa hostilidade, mais raramente numa relação de coexistência pacífica, entre *um* sistema escolar que enrijece suas posições tradicionais e *um* parassistema extra-escolar que procura constituir sua própria área de ação.

A nosso ver, a única possibilidade de tornar a dar toda fertilidade à relação dialética entre o extra-escolar e o escolar, é optar claramente por uma organização *assistemática* da educação extra-escolar que corresponderá ao que alguns chamaram de “cidade educativa”.¹²

II. Os limites da expansão extra-escolar

Nenhum exemplo ilustra melhor a considerável expansão da educação de adultos no mundo inteiro que o das três conferências internacionais * sobre educação de adultos. Enquanto que a de 1949, em Elseneur, não teve qualquer representante de países em desenvolvimento, a de Montreal, em 1960, se ocupou especialmente das contribuições da educação de adultos ao desenvolvimento no que se chamou o Terceiro Mundo; no entanto, somente em Tóquio (1972) é que, em princípio, se estabeleceu um equilíbrio entre a participação de países ditos desenvolvidos e países em desenvolvimento.

Seu campo de ação foi também alargado. Em Elseneur, tudo parecia girar em torno do debate entre promoção cultural e formação profissional contínua, enquanto que em Montreal, a alfabetização, a educação de base etc. concentraram as atenções; finalmente, em Tóquio, já não houve forma de educação extra-escolar que ficasse ignorada pelos participantes senão — e isso é muito significativo — os programas destinados aos jovens.

Indiscutivelmente, esse entusiasmo internacional corresponde a uma notável expansão entre os diferentes países-membros da UNESCO. Mas, se considerarmos os relatórios na-

* A de 1929, organizada na Universidade de Cambridge, Inglaterra, não era ainda “internacional”, na acepção em que é entendida pela UNESCO.

cionais e os raros estudos críticos, bem como as avaliações de que dispomos atualmente, o que parece indicar uma marcha triunfal para a frente, se revela como singularmente hesitante. Dessa forma J. A. Simpson¹¹ estima que, na Europa, apenas 5% da população ativa participa realmente das atividades propostas para a educação de adultos. É interessante notar que essa taxa corresponde exatamente ao que o relatório francês para Tóquio propôs, para a situação nacional.

413

Outros relatórios assinalam que certos países, como a Polônia, conseguiram atingir cerca de 25% da população ativa na formação de adultos; contudo, são exceções. O que é talvez mais grave ainda, é que esses 5 a 25% não são igualmente distribuídos no território nacional. Numerosas delegações em Tóquio tiveram também a coragem de assinalar os “novos pobres”, como, por exemplo:

— *as pessoas de mais de 35 anos*, o que é bastante paradoxal, uma vez que se conhece a importância da formação contínua no que se convencionou chamar a “terceira idade”;

— *a população rural*, uma vez que, por exemplo, na França, a metade dos programas parecem se concentrar nas cidades de mais de 5.000 habitantes;

— *os não-profissionais*, ou mais exatamente, os profissionais de outros setores fora da indústria, como os artesãos, os jovens sem emprego, as mulheres etc.;

— *os menos favorecidos de toda espécie*, isto é, todo aquele cuja condição humana é tal que não lhe permite expressar suas necessidades e mesmo, por vezes, formular um pedido que possa ser entendido pelos responsáveis.

A conclusão de Tóquio era, a esse respeito, profundamente pessimista. De fato, tudo se passa como se “a oferta da educação favorecesse, principalmente, os que têm meios de se beneficiar dela e muito menos aqueles que dela têm maior necessidade. Pior ainda, aqueles que estão entre os privilegiados acumulam uma formação extra-escolar que ultrapassa largamente suas necessidades reais”. A estagnação da formação da maioria se opõe, ao que parece, a superqualificação de alguns.

Concluindo, podemos supor que uma política liberal de “laissez-faire” não poderá senão aumentar as desigualdades culturais que o sistema escolar já tem esboçadas e por vezes, infelizmente estabelecidas em definitivo. A educação de adultos participaria portanto da mesma desigualdade básica dos sistemas escolares.

III. Relações dialéticas entre a educação extra-escolar e a escolar

Vejamos mais de perto as relações qualitativas entre a educação extra-escolar e a escolar. Já vimos que essas relações são de duas naturezas: de um lado, a educação extra-escolar estende a ação educativa a novas clientelas, mais vastas, mais numerosas talvez que a da educação escolar; de outro, ela *vai além* da escolarização.

A. Se considerarmos, sobretudo, o exemplo da América Latina, que é particularmente sintomático,⁷ a educação extra-escolar assume essencialmente um papel supletivo. Este número especial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não será significativo? Da alfabetização à educação de base, dos cursos noturnos ao Ensino Supletivo, trata-se antes de tudo de *estender a outras clientelas*, principalmente aos adul-

tos jovens, os benefícios (sic) da cultura *escolar*. Essa recuperação cultural responde aliás às necessidades precisas da situação atual dos seguintes grupos:

— os *adolescentes*, cuja idade os obriga cada vez mais a ficar além de um certo limite no ensino primário do setor público;

— os *funcionários*, eventualmente empregados e trabalhadores que têm necessidade do diploma de conclusão da escolaridade obrigatória para obter e, por vezes, conservar seu emprego;

— *finalmente, de todos aqueles que desejariam utilizar um outro caminho*, por exemplo, o da educação de adultos, *como na de acesso senão ao ensino superior, pelo menos ao ensino secundário e sobretudo ao ensino técnico*.

O que nos parece grave em muitos casos, é o caráter estritamente escolar dessa extensão da educação extra-escolar. Em vez de ser uma oportunidade de reforma do sistema escolar, o extra-escolar se esforça então, com menos recursos, em copiar e, por vezes, em imitar o escolar. Essa prática, nos parece corresponder ao velho mito do tonel das Danaides: o sistema extra-escolar se esforça em realizar o que o escolar não pôde ou não quis fazer.

B. Ao contrário, já na América Latina, mas principalmente na Europa e na América do Norte, a educação extra-escolar se orienta para uma ação que procura enriquecer a cultura escolar pela cultura vivida pelos adultos. Sua ação será então muito mais crítica pois que não somente ela completa a cultura escolar dos sistemas tradicionais, mas é obrigada, principalmente, a enfrentar tudo o que foi aprendido antes. Nesse caso, e muito mais que no precedente, a educação extra-escolar

deve positivamente resolver os problemas de suas relações com a educação escolar.

Examinemos este ponto capital, no caso das duas hipóteses. De fato, na primeira hipótese, a educação extra-escolar deverá:

A.1. Sugerir programas que *preenchem as lacunas* deixadas pelo sistema escolar. A implantação geográfica do sistema extra-escolar será, nesse caso, extremamente importante pois que deverá visar, com prioridade, às regiões, populações, grupos etc. desfavorecidos pela rede escolar tradicional.

A.2. *Organizar programas de recuperação*, em particular para os grupos que não foram suficientemente escolarizados. Assim, a nosso ver, toda escola primária incompleta deveria se articular diretamente com base num programa extra-escolar acessível.

Na segunda hipótese, os problemas são muito mais difíceis. Assim:

B.1. Mesmo admitindo que toda uma população, de um país, durante a juventude pôde se escolarizar, nada nos diz ainda se o que terá assim obtido é suficiente para permitir uma formação autônoma. Nesse caso, a educação extra-escolar deverá se preocupar com a *articulação metodológica entre aprendizagem escolar tradicional e autodidaxia*.

B.2. O passado escolar pode em certos casos pesar demasiadamente sobre o presente e o futuro da formação de adultos na medida em que eles possam ser bloqueados por seus fracassos e por exigências infelizes, dado o caráter repressivo dos sistemas educativos. Em certos casos, os adultos saem até desgostosos de uma escolarização imposta, que não soube levar em conta suas reais neces-

sidades. Nesse caso, a educação extra-escolar *deverá começar por uma ação de descontração sócio-psicológica extremamente delicada*.

B.3. Com maior profundidade ainda, a educação extra-escolar deverá, por vezes, *vencer as resistências inconscientes dos adultos* que se habituaram a ver toda formação, qualquer que seja seu aspecto, segundo o modelo escolar tradicional, que não mais aceitam.

Acreditamos pois que é profundamente ilusório para os responsáveis pela educação extra-escolar, ignorar "a crise da educação", nos diversos casos, em numerosos países que admitem a existência de uma crise em suas instituições educativas.² No entanto, não é suficiente tomar consciência dessa crise, seria necessário ainda poder agir sobre os sistemas escolares. Ora, a tendência "natural" dos responsáveis pela educação extra-escolar de se fechar em seu parassistema isola-os e os torna "ipso facto" inoperantes.

IV. As contradições da sistematização da educação extra-escolar.

Bem mais importante, em nossa opinião, que a expansão quantitativa, a sistematização das intervenções em educação dos adultos e das atividades extra-escolares está em vias de modificar a própria estrutura das instituições educativas.

Essa sistematização atua simultaneamente em diferentes níveis dos quais o mais difícil é certamente *o nível conceitual*. Damos aqui o testemunho da experiência das pesquisas e avaliações, de que participamos recentemente. De fato, atualmente, as pesquisas de tipo comparativo não dispõem de uma tipologia que permita classificar o conjunto dessas atividades segundo os diferentes critérios possíveis. No caso deste en-

saio, limitar-nos-emos a propor uma tipologia muito simples, baseada essencialmente na análise dos objetivos das intervenções que nos interessam. A tipologia que propomos, numa apresentação visual (ver quadro I), se baseia na divisão tripartida seguinte:

- 416 A. o setor da qualificação profissional ou da valorização e promoção sócio-profissional;
B. o setor do domínio do ambiente (tanto físico quanto social);
C. o setor do desenvolvimento da personalidade.

A. O primeiro setor se caracteriza por suas dimensões *utilitárias*. O esforço de formação serve de imediato não somente a qualquer objetivo, mas também se supõe que tenha uma rentabilidade direta. Se bem que "o útil" seja normalmente compreendido como o equivalente de "permitir ganhar mais", convém lembrar que o interesse utilitário pode ser mais amplo. Assim, não será definido apenas em função da atividade profissional principal. Isto porque o amadorismo ou o segundo ofício podem ser compreendidos nesse setor. Por outro lado, a utilidade não se medirá somente de acordo com o domínio maior de habilidades manuais, mas se ligará igualmente à ampliação do espírito de ofício, de tal modo que a qualificação profissional, assim como a entendemos, pode estar associada à reorganização da administração de uma empresa. Este setor, provavelmente, por ser melhor estruturado, oferece no momento pontos controversos muito discutidos em alguns países. Assim:

— Opõe aqueles que consideram que o aperfeiçoamento é independente da aprendizagem inicial a aqueles que consideram que não há qualificação, valorização e promo-

ção profissional válidas sem uma reforma profunda não somente de conteúdo como também da administração e organização do aprendizado inicial.

— Ninguém sabe exatamente a quem serve esse esforço de qualificação, o que é de especial importância se pretendermos determinar quem — o empregador, o empregado ou mesmo o Estado — deve assumir a maior parte dos encargos financeiros, humanos e sociais desse tipo de formação.

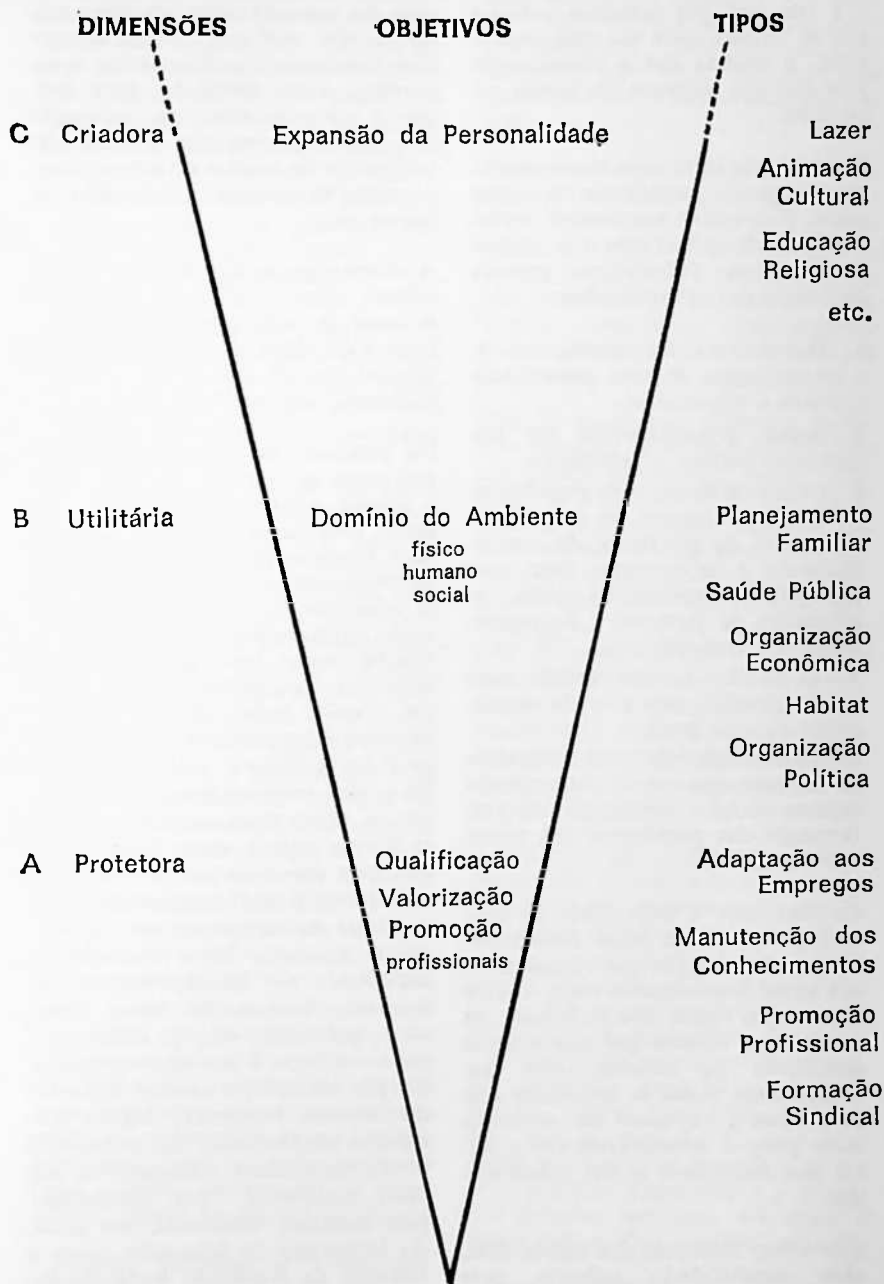
— As opiniões também se dividem quanto aos níveis de qualificação que mereceriam prioridade. Seria preciso, por exemplo, uma abordagem intensiva que atingiria o conjunto dos níveis do aparelho de produção ou, ao contrário, dirigir-se unicamente àqueles que se supõe mais aptos a se beneficiarem dessa formação?

— *As relações, que deveriam integrar esses esforços de qualificação em promoção etc. com a estabilidade de emprego*, se tornam também objeto de negociações. No desenvolvimento industrial, pelo menos nos países ditos desenvolvidos, parece que nos encaminhamos para soluções interessantes. Existe, ao contrário, sobretudo nos países em desenvolvimento, uma crise aguda do progresso agrícola e rural. O levantamento de opinião do ICED* evidenciou, de modo especial, esse elemento difícil.⁵

— Que deveremos fazer pelos *trabalhadores de pequenas empresas de que são migrantes temporários*, em síntese, por todos aqueles que não estão total e definitivamente engajados na máquina de produção?

* International Council of Educational Development (NY).

QUADRO 1 Tipologia das Atividades Extra-Escolares



B. O segundo setor é relativamente novo. Responde a preocupações cada vez maiores de nossa sociedade e é por isso que podemos calcular que se tornará cada vez mais importante, à medida que a preocupação pela ecologia aumente em nossas sociedades.

Embora este setor seja menos estruturado que o precedente e, além disso, já envolva um campo muito mais interdisciplinar que o precedente, podemos delinear os grandes contornos que compreendem:

1. *Domínio da demografia*, isto é, a aprendizagem de uma paternidade desejada e responsável.
2. *Saúde*, principalmente em sua dimensão pública e preventiva.
3. *Organização da vida econômica*, tal como se expressa na cooperação dos meios de produção, da comercialização e do consumo (ver, por exemplo, os movimentos muito significativos de proteção e de organização dos consumidores).
4. *O habitat* no seu sentido mais amplo possível, isto é, o da organização da vida local.
5. *Constituição de uma comunidade humana*, que vai da formação do homem social à organização da participação das populações nas tomadas de decisão.

C. Este setor é hoje difícil de avaliar, pois está em pleno desenvolvimento, mas é certo que representará um papel intermediário entre o setor claramente ligado aos problemas da produção e aqueles que vamos agora considerar no terceiro setor que compreende todas as atividades que favorecem a expansão da personalidade para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e das coletividades.

Este setor, diferindo dos outros dois, abre possibilidades infinitas, pois

está diretamente ligado à criatividade e à imaginação. A dificuldade de estruturá-lo não decorre, como no caso do segundo setor, de seu caráter recente, mas sim de suas categorias fundamentais. Este setor compreende, aliás, atividades bem antigas e características da educação dos adultos, como seja a utilização inteligente do lazer e do tempo livre, a animação cultural, a educação religiosa etc.

A sistematização não é somente conceitual; atinge também o *nível institucional* da educação extra-escolar. Com todo rigor, deveríamos mesmo afirmar que só então é que existe realmente sistematização.

No passado, as relações institucionais entre os sistemas extra-escolar e o escolar eram profundamente desiguais, pois que o primeiro sofria de uma fraqueza congênita: era basicamente episódico. Os responsáveis pela educação de adultos e pela educação extra-escolar estão pois empenhados, como bem demonstram os relatórios nacionais apresentados em Tóquio, assim como os estudos de casos empreendidos pelo ICED,⁶ para dar estruturas mais permanentes a seus empreendimentos educativos. A tática varia consideravelmente de um país a outro.⁷ Alguns se esforçam em começar por meio de uma fórmula de financiamento independente do orçamento do Ministério da Educação (por exemplo, o MOBREAL no Brasil; outros, ao contrário, buscam dar bases legais — e, por vezes, mesmo constitucionais — sólidas a seu empreendimento (por exemplo, a recente Reforma do Governo Peruano); alguns procurarão simplesmente um reconhecimento burocrático, esforçando-se por fazer reconhecer "sua campanha" pela estrutura ministerial, em geral, do Ministério da Educação (ver o exemplo da Animação Rural do Se-

negal ou da ODEA na Venezuela); em alguns países onde a educação extra-escolar é estimulada, sobretudo pela iniciativa privada, os diferentes movimentos em questão podem se federalizar, a fim de constituírem grupo de pressão importante (por exemplo, a SVEB, na Suíça). Enfim, em alguns casos excepcionais, certos movimentos são bastante poderosos para pretenderem constituir-se verdadeiros parassistemas, cujo exemplo mais notável talvez seja o INCE* venezuelano.

Se todas as iniciativas favorecem diretamente a expansão da educação de adultos e da extra-escolar, consolidando-a institucionalmente, essa tendência cria também *contradições*.

Em alguns casos, a educação extra-escolar tende a se fechar num gueto profissional, que aliás não deixa de lembrar uma tendência análoga dos sistemas escolares tradicionais que, durante muito tempo, procuraram ter sobretudo uma autonomia burocrática. Se esta primeira tendência nem sempre é conseguida, os estudos de caso do ICED⁸ no entanto, mostraram que uma segunda tendência se inclinava a generalizar: a de definir seus próprios critérios de avaliação. A educação extra-escolar, como, aliás, todo sistema de educação, tem nítida tendência a definir seus instrumentos segundo sua coerência interna, ignorando assim a opinião dos usuários, a produtividade externa (relação custos-benefícios), as recaídas a longo prazo de suas ações etc. Essa tendência é tão efetiva que foi, aliás, assinalada na 3ª Conferência Internacional de Tóquio. Em certos países, onde o processo de sistematização está muito adiantado, nota-se uma oscilação entre atitudes apaixonadas de hostilidade, quanto ao sistema escolar (o

extra-escolar tornando-se, por vezes, até sinônimo de "anti-escolar"!) e uma submissão temerosa aos *ukases** dos administradores de sistemas escolares. Como bem se pode imaginar, são duas atitudes bem pouco abertas a um verdadeiro diálogo.

A impressão que se depreende dessa positiva tendência à sistematização e à estruturação é a de que esta, ainda que reforçando de modo evidente as atividades extra-escolares, não trouxe uma aproximação contextual, cooperativa, interdisciplinar com as outras situações diretamente implicadas.

Ora, se os sistemas escolares pudessem acreditar que não necessitariam dos outros subsistemas numa sociedade, o extra-escolar e, em particular, a educação de adultos, *não pode* se dar a esse luxo. No seu caso, é até uma contradição fundamental que pode radicalmente pôr em jogo os objetivos. Seria preciso, pois, perguntar se não é chegado o momento de inverter o processo, isto é, em vez de coordenar a diversificação, *partir* de uma abordagem global para atender à diversificação. É o que iremos propor no próximo tópico.

Concluindo, gostaríamos de lembrar ainda dois difíceis pontos da sistematização da educação extra-escolar que ainda não abordamos. Primeiro, que a sistematização é "le fait du prince", ou seja, atribuição do Estado, o que é paradoxal quando nos lembramos da importância histórica, e mesmo atual em numerosos países, das iniciativas privadas nesses três setores. Neste particular, acreditamos que os responsáveis pela educação extra-escolar cometem grave erro, seguindo cegamente a evolução dos sistemas escolares, nos quais o quase monopólio exercido pelo Es-

* Instituto Nacional de Cooperación Educativa.

* Edito dos czares.

tado teve como resultado trágico anular pouco a pouco toda a criatividade, ou relegá-la à experimentação fora do sistema. Outro ponto difícil é o do *financiamento*. Ninguém sabe *quanto* custará essa expansão extra-escolar, *nem quem* vai arcar, finalmente, com os custos. Cabe ao Conselho da Europa o grande mérito de ter suscitado as iniciativas, a fim de estimar uma ordem de grandeza. Por outro lado, é escandaloso ver o quanto a UNESCO negligenciou esse aspecto fundamental que foi apenas tratado superficialmente, em Tóquio, dada a ausência de economistas planejadores. Encontraremos no 2º volume do estudo do ICDE⁸ uma tentativa de estabelecer os custos e a ordem de grandeza da rentabilidade de alguns desses programas.

V. As perspectivas para uma educação extra-escolar assistemática

Nossa tese fundamental e, por conseguinte, a condição primeira para todo o desenvolvimento deste tópico, se enuncia do seguinte modo: "Para que haja uma formação de massa de adultos, em dado país, é preciso, que estes possam viver plenamente suas possibilidades de adultos, é por isso que existe prioridade absoluta a todo desenvolvimento extra-escolar e, em particular, à educação de adultos: uma política nacional que admita que devem ser criadas condições que irão favorecer uma participação ativa dos adultos em sua própria formação".¹¹

Essa condição *política* implica em respeito a um certo número de princípios importantes:

A. Estabelecer um *sistema de retorno da informação* entre os diferentes níveis de decisões, a fim de que a base tenha real participação nas negociações dos programas e dos projetos de formação.

B. *A descentralização dos processos de planificação* até o que P. H. Coombs⁴ chama a microplanificação, para atingir os adultos onde vivem⁹ e para organizar um ambiente favorável à autoformação.¹⁰

C. *Admitir a possibilidade da desinstitucionalização*, quer dizer, limitar voluntariamente a ação interviniente do exterior na construção de infraestruturas, na supervisão e na avaliação, deixando-se à base o *direito de se dar os de sua formação*.

A fim de mostrar concretamente a importância dessa prioridade vamos ilustrar, com exemplos precisos e concretos, o que entendemos por uma organização *assistemática*.

Ao nível dos *locais*, se não é possível ignorar as disponibilidades que os prédios dos sistemas escolares oferecem, entretanto seria possível pôr em prática outras propostas como por exemplo, a de B. Schwartz,¹⁰ que sugere uma ação dupla de descentralização regional da vida cultural e educativa, e ao mesmo tempo uma cooperação em nível local no que ele chama de "distritos culturais educativos". Isto poderia tomar a forma arquitetural de um novo tipo de construção.

Outra linha de pesquisa foi elaborada pelos responsáveis do projeto iraniano de alfabetização funcional.⁶ Tratava-se então de tentar reorganizar os locais de trabalho, eventualmente de moradia, de tal maneira que permitissem *também* atividades de formação diretamente ligadas à vida cotidiana dos interessados.

Nesses dois casos, verificamos uma tendência para diminuir a importância dos prédios escolares tradicionais, tão especializados quanto inúteis à coletividade, em seu conjunto, substituindo-se a noção de "locais

de ensino" pela de *rede de formação*.

A esta transformação de locais, responderia no nível dos métodos, a idéia de um trabalho de conjunto articulado sobre a federação de pequenos grupos organizados pela base. Encontramos aí uma das idéias originais do anarco-sindicalismo. Se o anarquismo só raramente pôde provar o interesse dessa idéia, como no caso muito especial do Jura Suíço, no século XIX, ou da cidade de Turim, na década de 20, no entanto as experiências do MEB brasileiro, da Animação Rural senegalesa, ou mesmo da TV Québec, mostra que utilizando as novas possibilidades da comunicação de massa seria talvez possível imaginar um tipo de organização descentralizada em nível de recepção, ainda que centralizada em nível de emissão.

Certamente, tal concepção pressupõe que, por outra parte, existe um numeroso pessoal altamente qualificado cuja falta é notada de maneira dramática em muitos países, sejam os em desenvolvimento ou os chamados desenvolvidos. Poderíamos, por vezes, remediar, criando uma função de segundo grau (comumente denominada "supervisão"), o que, uma vez analisada, revela-se bastante dispendiosa. Seria pois necessário indagar da conveniência de utilizar mais todos os *profissionais que, embora não tendo tarefas formativas diretas, poderiam passar a tê-las*. Daí, em vez de exigir, como ainda fez a 3ª Conferência Internacional de Tóquio, uma profissionalização do conjunto de pessoal do sistema extra-escolar, não seria mais útil encaminhar-nos para uma estratégia que tenderia a

— *iniciar os profissionais*, e de modo mais geral os voluntários disponíveis, na prática da educação extra-escolar?

— *reciclar os professores interessados* por esse novo tipo de atividades?

— *formar técnicos*, sobretudo para a supervisão?

— *preparar, enfim, engenheiros de formação* que poriam à disposição dos grupos, que deles necessitassem, serviços que pudessem prestar?

Como se vê por esses exemplos, a "cidade educativa" que é, de acordo com a nossa opinião, a imagem do que entendemos por uma educação extra-escolar assistemática está a nosso alcance desde que a queiramos.

421

Nota metodológica

Uma das grandes deficiências deste ensaio é que nossas hipóteses se fundamentam em observações diretas mas parciais, de programas limitados, ou seja, sobre relatórios nacionais que se prendem mais ao "levantamento" impressionista do que à avaliação objetiva e sistemática.

No entanto, pelo menos, dois estudos nos mostram o que poderíamos fazer. O de Fritsch, que permanece parcial, uma vez que se limitou, por motivos práticos, unicamente ao setor da formação profissional continuada da educação de adultos da França; no entanto, é global em sua interpretação.

E o trabalho de F. Machlup sobre *The production and distribution of knowledge in the United States* (Princeton, 1962-1972), que, no entanto, como o título indica, não leva em conta o "consumo" do conhecimento pelas diferentes populações dos Estados Unidos; é capital na medida em que o autor tenta quantificar o que, para a maioria dos que atuamos nessa área, acha-se ainda em estágio artesanal.

Referências

1. BOWERS, R. & FISCHER, E. The search for a terminology of adult education and for better statistics: exploration in a semantic jungle. *Convergence*, Toronto, 1973.
2. COOMBS, P. H. *La crise mondiale de l'éducation*. Paris, 1968.
3. DUMAZEDIER, J. L'éducation des adultes. In: *Enciclopedia Universalis*, Paris, 1972.
- 422 4. L'EDUCATION périscolaire au service du développement rural: renforcement des possibilités de formation offertes aux enfants et aux jeunes. New York, E/ICEF/L. 1284, 1973.
5. FURTER, P. La educación de adultos: sus clientelas. *Perspectivas*, número 0, seleção de 1972, Paris, p. 137-143.
6. ———. *Possibilités et limites de l'alphabetisation fonctionnelle: l'expérience irarienne*. Paris, 1973.
7. FURTER, P. *De la lutte contre l'analphabétisme au développement culturel*. Tradução em vias de publicação. Caracas.
8. NONFORMAL education for rural development. Programs related to employment and productivity. Draft for a final report. Essex/Washington, 1972-73.
9. Notes d'informations sur l'éducation des adultes. Paris, UNESCO, 1973. n.ºs 1 e seg.
10. SCHWARTZ, B. *L'éducation demain*. Paris, 1973.
11. SIMPSON, J. A. *Today and tomorrow in european adult education*. Strasbourg, Council of Europe, 1973.
12. UNESCO. *Apprendre à être*. Paris, 1973.

Alfabetização e Desenvolvimento

A ignorância, o analfabetismo e o baixo nível de instrução começam a ser vistos de algumas décadas para cá, tanto como fatores de injustiça social, assim como entraves para o desenvolvimento. Este, por sua vez, deve ser compreendido não somente como um aumento da produção e da produtividade de bens e serviços e mesmo da redistribuição da renda nacional entre as camadas economicamente menos favorecidas da população, mas também como um processo de mudança social global.

O grande desafio aos países que pretendem acelerar seu ritmo de desenvolvimento é organizar um sistema de educação que privilegie a população adulta.¹ Para que a educação de adultos se torne realmente um instrumento eficaz deve preparar a população para participar como agente responsável no processo de desenvolvimento. Essa participação é também ela um processo, que con-

siste na intervenção dos indivíduos e grupos, de modo organizado e consciente, nas decisões e ações tendentes a provocar a mudança acelerada.²

Um programa de educação de adultos contribui, portanto, para criar condições a fim de que o homem seja definido por seu papel, sua presença no trabalho, no seu meio em geral. Ao contrário, bons planos de desenvolvimento podem ser elaborados, contar com fartos recursos técnicos para implantação e mesmo assim falhar, por falta da participação efetiva de seus beneficiários.

A aceleração dos planos e projetos de desenvolvimento requer, além de recursos técnicos e materiais, um planejamento rigoroso da administração assim como participação da população de forma organizada. Para que isso ocorra, é necessário não apenas inserir alguns elementos nos programas tradicionais, ou aumentar

* Professora da Graduação e do Mestrado em Educação da PUC/RJ e da Faculdade de Educação da Associação Universitária Santa Ursula.

1 FURTER, P. & BULLTRON, A. A educação permanente na perspectiva do desenvolvimento. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 51 (113):63-93, jan./mar, 1969. *passim*.

** Este artigo foi escrito a partir da tese de Mestrado apresentada pela autora ao Departamento de Educação da PUC/RJ, em dezembro de 1972.

2 CLIFFORD, R. A., ed. *Organización campesina en America Latina*. Recopilación de documentos del Seminario Internacional sobre Organización Campesina. Guatemala, OEA/IICA, 1969.

o número de anos de escolarização, mas reconsiderar todo o processo de formação, para que o homem se conscientize cada vez mais de suas possibilidades de participação como produtor, como consumidor e como criador dos bens culturais, sociais e econômicos que irão transformar o meio em que vive.

Dentro desse enfoque, educação é uma forma de participação. Caracteriza-se pelo fortalecimento da autogestão como base do processo educativo em todos os períodos da vida, autogestão esta que deve ser, ao mesmo tempo, ponto de partida e fim de toda ação educativa.

Entre os setores preocupados com a educação de adultos, a alfabetização tem sido objeto de grande atenção. Entretanto, a leitura e a escrita só têm razão de ser se utilizadas com eficácia e quando se convertem em recursos pessoais para perceber e refletir os problemas da vida diária, para satisfazer algumas necessidades e compreender situações diversas.³ "Não basta alfabetizar e dar um instrumental adequado para colocar o analfabeto em contato com um mundo mais vasto e rico, é preciso que esta alfabetização seja ocasião de um encontro, em que as relações do analfabeto com o mundo possam ser repensadas, a fim de que ele chegue a organizar pessoalmente seu futuro. Tem que partir de um estudo de aspirações e expectativas do analfabeto".⁴

Pode-se dizer, ainda, que um programa de alfabetização de adultos, para ser eficaz, tem necessariamente de estar ligado ao trabalho. Ou seja, os adultos que vão ser alfabetizados "devem ser incorporados à produção

agrícola e industrial e, pela mesma razão, suas motivações com respeito à alfabetização podem ser facilmente estimuladas e suas aprendizagens imediatamente utilizadas".⁵

Não há que discordar quanto a essas colocações. Surge um problema, no entanto, quando se discute se a alfabetização de adultos deve ser pensada como *geradora* do processo de desenvolvimento ou se ela deve ser vista como *decorrência* dele. Em outras palavras: é possível, num primeiro estágio de desenvolvimento, organizar a população de beneficiários para um trabalho produtivo, sem alfabetizá-la, prévia e obrigatoriamente? Ou ainda, para poder participar de um projeto de desenvolvimento, o adulto tem necessariamente de ser alfabetizado *antes*?

Se esta segunda colocação for aceita, implicitamente estará sendo aceito, também, que o analfabeto só conta (para nós letrados) pelo que ele *não é*. "Substituem-se homens que vivem em situações concretas, por uma qualidade "coisificada" e negativa — o analfabetismo. Essa atitude pode acarretar identificação habitual e grosseira, do analfabetismo como um vício, um flagelo, uma doença social que é necessário liquidar, eliminar, extirpar rapidamente".⁶ Nessa posição de se querer e defender a todo o preço a alfabetização como condição prévia, como primeiro estágio para se chegar ao desenvolvimento, há, sem dúvida, a negação desse homem como ser adulto, dotado de experiências, vivências e aspirações ou expectativas. Parte-se, assim, do princípio de que esse homem é um incapaz e não tem algo a dar, a comunicar. Seria muito mais razoável considerar que sua contribuição é também impor-

³ GRAY, W. S. *L'enseignement de la lecture et le l'écriture; étude generale*. Paris, UNESCO, 1956. p. 44.

⁴ FURTER, P. *Sugestões para um estudo sobre o analfabetismo no Brasil*. s.n.t., 1956. *passim*, mimeogr.

⁵ SORLA, L. E. *Alfabetización funcional de adultos*, Patzcuaro (México), CRE-FAL, 1968. *passim*.

⁶ FURTER, P. *idem*, *idem*.

tante em termos de experiência de vida, ou de conhecimento, pelo menos como colaboração.

O posicionamento da alfabetização de adultos como geradora primordial de desenvolvimento, portanto implica aceitar indiretamente o analfabetismo como algo que incapacita o homem, quando apenas o limita. Por outro lado, se um homem não tem condições de resolver seus problemas básicos de ordem econômico-social, ele também não terá condições de perceber de forma clara a relação entre alfabetização e desenvolvimento.

Não se pode esquecer que o aperfeiçoamento da produção agrícola, por exemplo, depende, em muitos casos, não tanto das técnicas a serem adquiridas, mas do que as pessoas sabem, acreditam e pensam, de sua satisfação ou não quanto aos resultados dos métodos anteriormente empregados. Por isso, um elemento que não pode ser subestimado na elaboração de qualquer programa desse gênero é um estudo e conhecimento das aspirações e expectativas das populações a serem atingidas.

Partindo desses pressupostos realizamos um estudo de caso, onde procuramos analisar não a importância da alfabetização de adultos em projetos de desenvolvimento, mas sim seu posicionamento dentro de um determinado projeto.

Alfabetização de adultos no Projeto de Iguatemi

Foi escolhida como área de estudo o Projeto de Assentamento* de

* O termo *assentamento* foi introduzido no Brasil a partir da experiência da reforma agrária chilena (*asentamientos campesinos*). Designa, no caso brasileiro, um conjunto de procedimentos relativos a identificação e/ou seleção dos beneficiários e sua localização em parcelas de tamanho familiar. Daí, o termo *parceleiro*.

Iguatemi, implantado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Município do mesmo nome, situado no extremo sul de Mato Grosso, na fronteira do Brasil com o Paraguai e às margens do Rio Paraná, à altura das Sete Quedas.

Dentre as razões que influenciaram para a escolha da área do referido estudo, destacam-se duas:

425

1ª A decisão por parte dos organizadores e responsáveis pelo Projeto de não colocar a alfabetização de adultos na fase inicial de sua implantação.

2ª O emprego de uma nova metodologia operacional, em todos os setores, resultante do amadurecimento de experiências anteriores, especialmente no que se refere ao Comportamento da Administração do Projeto e à organização sócio-econômica dos beneficiários. De acordo com essa metodologia, desde o início dos trabalhos foi dada muita ênfase à participação dos beneficiários. Partiu-se sempre do princípio de que o parceleiro não é um incapaz; sempre terá uma colaboração a prestar, seja em termos de experiência de vida ou de conhecimentos técnicos.

Tomamos como ponto de estudo a análise de algumas características dos *chefes de família* do Projeto visando:

a) verificar se o nível de alfabetização influi na necessidade de o indivíduo estudar mais;

b) verificar se o nível de aspiração estava condicionado pelo de alfabetização;

c) determinar se houve influência do nível de alfabetização sobre o nível tecnológico dos beneficiários;

d) determinar se as razões de maior ou menor participação estavam condicionadas pelo nível de alfabetização.

O universo a ser estudado, quando iniciamos a pesquisa (dezembro de 1970), era constituído de 785 famílias. O estudo desse universo, como um todo, demandaria muito tempo, uma vez que a pesquisa deveria ser realizada através de contatos pessoais objetivando respostas a um formulário. Por outro lado, resolvemos trabalhar apenas com os chefes de família, por terem eles maior responsabilidade na família, e, em decorrência, serem chamados em primeiro lugar a uma participação efetiva no Projeto.

Para realizar o que pretendíamos, agimos em três momentos. Fizemos, primeiramente, a identificação de todos os chefes de família. Os dados relativos a esse momento foram obtidos através de um formulário IC (Ficha de identificação e inscrição do candidato), preenchidos pelos técnicos que trabalhavam na própria área, para a população ocupante no período compreendido entre 1969/1970. Das quatro partes contidas nesse formulário, foram incluídos no estudo em tela quatro itens da primeira: nacionalidade, naturalidade, estado civil e grau de instrução. As quatro primeiras variáveis foram analisadas em relação à última, grau de instrução.

O segundo momento constituiu-se numa análise da documentação existente no INCRA sobre o Projeto (decretos, portarias, programas, metodologia, relatórios etc.), e na realização de contatos informais com os técnicos responsáveis pela supervisão e orientação.

O terceiro momento foi desenvolvido através de uma amostra, extraída em sorteio sem reposição, abrangendo 25% dos chefes de família.

Como garantia de sua não tendenciosidade, foram tabulados quatro itens (nacionalidade, estado civil, idade e grau de instrução) dos 196 sorteados, correspondentes aos chefes de família que se constituíam objeto do estudo, e esses resultados foram comparados com aqueles obtidos na população. O confronto assim realizado demonstrou que não havia diferença estatisticamente significativa, pelo teste de qui-quadrado X, a nível de 0,02.

Uma vez tirada a amostra e tendo presente os objetivos já mencionados, foi elaborado um formulário abrangendo os seguintes aspectos:

1º Características pessoais dos chefes de família.

2º Dados relativos à importância da alfabetização para os chefes de família, beneficiários do Projeto.

3º Dados relativos ao nível de aspirações dos chefes de família.

4º Dados relativos ao nível tecnológico dos chefes de família.

5º Dados relativos à participação dos chefes de família dos beneficiários na organização do Projeto.

O formulário foi pré-testado em 5% da população, em dezembro de 1970. Após esse teste foram feitas algumas modificações que se prenderam mais a aspectos formais.

Entretanto, por motivos alheios a nossa vontade, a pesquisa de campo propriamente dita só pôde ser aplicada em agosto de 1971.

No primeiro semestre de 1971, foi elaborado e aplicado pelos técnicos do Projeto um teste de classificação do nível de alfabetização dos parceiros. Foram testados 781 chefes de família, obtendo-se os seguintes resultados:

Analfabetos	384	49,3%
Semi-alfabetizados	273	34,8%
Alfabetizados	124	15,9%

Como se vê, 84,1% do total dos que fizeram o teste eram analfabetos ou semi-alfabetizados. Tendo em mãos os resultados desse levantamento, foi abandonada a primeira classificação (baseada nos dados dos IC), de acordo com a qual os chefes de família eram agrupados, conforme o grau de instrução em: analfabeto, com primário incompleto, com primário completo, com primeiro ciclo médio e sem informação. Passamos a utilizar a classificação que os técnicos estavam utilizando. Vale registrar, também, que os dados relativos aos níveis de alfabetização na pesquisa de campo foram retirados desse levantamento.

O confronto entre a população e a amostra, no que se refere aos níveis de alfabetização, demonstrou que não havia diferença estatisticamente significativa, pelo teste de qui-quadrado X, a nível de 0,02.

Apesar de considerarmos essa classificação incompleta, preferimos utilizá-la no estudo dessa área, uma vez que os elementos fornecidos por esse levantamento eram mais precisos do que os contidos nos IC, no que se referia à variável em questão. Justificamos pela seguinte razão: quase todos os chefes de família fizeram o mesmo teste para serem classificados. Logo, a colocação de cada sujeito numa categoria obedeceu sempre ao mesmo critério e não foi realizado segundo uma simples informação do postulante.

Realizados os testes acima mencionados e aceita a não tendenciosidade da amostra, procedeu-se à tabulação dos formulários e análise dos dados. Além dos cálculos usuais de percentagem, foram realizados testes de qui-quadrado e análise de variância, cálculos de coeficiente de contingência e de índices de aspiração (ou de concentração).

Pelos cálculos e análises feitos, não encontramos associações significativas entre o *nível de alfabetização* e as seguintes variáveis: escolha das melhores fontes de informação técnica para a agricultura; possibilidades oferecidas pelo domínio da leitura e da escrita; possibilidades e razões de participação dos analfabetos em comparação com os alfabetizados; interesses e razões de abandonar a agricultura; satisfação em relação aos anos de escolarização; aspirações de vida e níveis de concretização; formas de escolha do tipo de cultura; conhecimento e realização do tratamento de sementes; cálculo da quantidade de venenos a ser utilizado (compreensão do assunto); aplicação de defensivos; realização de rotação de cultura; hábito de plantar a favor das águas; utilização dos lucros da produção; tempo em que exerce um encargo dentro do projeto (função); forma como foi escolhido e razão da escolha para assumir essa responsabilidade; desejo de continuar no encargo e dificuldades nas tarefas exigidas; modo como se sente no Projeto e competência para resolver os problemas do mesmo; participação em organizações como cooperativa e sindicato; opinião sobre de quem depende o funcionamento da Cooperativa do Projeto; possíveis formas de contribuição da Cooperativa; opinião sobre sindicato.

Considerações sobre resultados obtidos

1º — Ao se estudar os aspectos relacionados às melhores fontes de informação técnica para o trabalho na agricultura, percebeu-se que as formas preferidas são: "contatos interpessoais com outros *agricultores*" e "contatos com os técnicos em reuniões", o que comprova mais

uma vez que a comunicação oral constitui um dos fatos característicos das populações rurais.

428

As conclusões do presente estudo a esse respeito são equivalentes às de outras pesquisas realizadas sobre o assunto, como, por exemplo, a de Emery e Oeser, pesquisadores australianos. Após estudo realizado em região agrícola do Estado de Vitória, constataram que só os camponeses com um nível muito alto de instrução se mostravam receptivos às fontes exteriores de informação; os demais seguiam orientação de indivíduos a quem conheciam pessoalmente no seu contato familiar e profissional.⁷

2º — Um fato que merece atenção é a importância que os beneficiários do Projeto atribuem ao estudo, bem como o reconhecimento de que os alfabetizados têm mais possibilidades que os analfabetos, na sociedade. Todavia, não se deve esquecer que a tomada de consciência e a aceitação constituem momentos ou fases diferentes na mudança de comportamento; uma pessoa pode estar convencida da importância do estudo e nem por isso procurar meios para ultrapassar suas limitações.

3º — Na pesquisa realizada, o domínio da leitura e da escrita aparece como a maior necessidade, sobretudo na "hora de comercializar os produtos". Ora, isto leva a perceber que, em geral, o agricultor começa a sentir concretamente a utilização da leitura e da escrita na passagem

⁷ EMERY, F. E. e OESER, O. A. — Information, decision and action, in: CLERCK, M. — Action educative en milieu rural. *Revue Tiers Monde*, 6(22): 357-366, abril-juin 1965, p. 366. Ver também WILKERNING — "Sources of information for improved practices," na mesma Revista, número e ano. Coment. estudos sobre a introdução de novas técnicas na agricultura, nos Estados Unidos, chegando a resultados equivalentes.

do setor primário da economia para o secundário, quando toma consciência da importância de melhor programar seu trabalho, a fim de obter resultados mais vantajosos.

4º — Em relação às aspirações, o trabalho em questão mostrou que as mesmas são fortemente determinadas por condições materiais de vida ou por certa insegurança com relação ao mundo das coisas. Isso se verificou de maneira especial na análise do porque à pergunta: "Gostaria de deixar a agricultura?" No total daqueles que pretendiam abandonar esse tipo de trabalho, 45,7% apresentavam como razão "ter uma vida mais fácil".

5º — Ainda, em relação ao nível de aspiração, o estudo apresentou certo desequilíbrio entre a realização e a aspiração. Não é de estranhar porque, como adverte Lerner, "o nível de satisfação de uma pessoa é sempre em qualquer momento de sua vida, uma razão entre o que ela deseja e o que consegue, isto é, entre suas aspirações e suas realizações. Uma pessoa com poucas realizações pode estar satisfeita se suas aspirações forem igualmente baixas".⁸

6º — No estudo em tela, para uma análise do nível tecnológico e a influência dos níveis de alfabetização consideramos os fatores "solo" e "insumos". Não foram considerados os fatores "clima" e "mão-de-obra". Devido ao aproveitamento racional do calendário agrícola, o fator clima não chegou a constituir problema. O fator mão-de-obra, por sua vez, também não apresentava maiores dificuldades pela organização social implantada no Projeto, em parti-

⁸ LERNER, D. Para uma teoria das comunicações no processo de modernização; algumas considerações. In: —. *Comunicação e desenvolvimento político*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. p. 193-4.

cular, e pela metodologia de trabalho adotada, em geral.

Entre os aspectos estudados referentes ao nível tecnológico destacam-se as razões de escolha ao tipo de cultura, cujas respostas por ordem de indicação foram: melhor colocação no mercado, seguindo-se de facilidade de realização e, finalmente, por tradição; no que tange ao *tratamento de sementes*, houve uma predominância de respostas afirmativas no que se refere ao conhecimento do assunto e sua realização. Ainda aqui não se faz necessário o domínio da leitura e da escrita, uma vez que esses conhecimentos podem ser obtidos em reuniões com os técnicos ou através de contatos interpessoais com outros parceiros. Merece destaque, no caso, o fato de uma pessoa poder conhecer o uso de defensivos, e não saber aplicá-los.

Quanto ao conhecimento dos custos e sua contabilização, o presente estudo mostrou ser necessário já ter o indivíduo certo nível de alfabetização, o que já se apresenta também, como uma exigência normal no decorrer do processo de desenvolvimento para poder *conhecer e contabilizar* os custos de sua produção.

7º — Entretanto, num projeto de desenvolvimento, o agricultor deve ser analisado não apenas como um indivíduo que consome e produz, mas também por sua participação como sujeito, como agente desse processo global. Sendo assim, na elaboração da pesquisa e na apuração dos dados, procuramos verificar o tipo de participação existente e se essa participação tinha relação com o nível de alfabetização. Constatamos o seguinte: a) a maioria dos chefes de família (89,3% do total) tinha uma função específica dentro do Projeto; b) as razões da escolha para ter uma função independiam do nível de alfabetização; c) o nível de

alfabetização não influiu no desejo de permanecer na função; d) a existência de dificuldades na realização de tarefa não apresentava diferenças significantes entre os níveis de alfabetização quanto ao modo de entender as possíveis formas de contribuição da Cooperativa, o mesmo ocorrendo no que se referia à opinião sobre Sindicato.

Levando-se em conta esses dados, observamos que a participação do agricultor, num primeiro estágio de um programa de desenvolvimento, independe do nível de alfabetização, desde que se leve em consideração a organização social da comunidade, o nível tecnológico e as motivações dos beneficiários.

E, mais ainda, podemos mesmo observar que nas comunidades rurais, saber ler, escrever e calcular não aparece como pré-condição indispensável para a colocação em marcha de um programa de desenvolvimento. A necessidade de alfabetizar-se aparece mais tarde, em etapas posteriores. E a grande motivação para alfabetização, nesses casos, é de caráter econômico.

Por outro lado, os setores mais diferenciados tomam consciência de que a participação dos beneficiários é condição imprescindível para seu êxito e que esta participação muitas vezes torna-se difícil por uma diversidade de visão por parte dos responsáveis e/ou técnicos do Projeto e beneficiários.

Revedo experiências anteriores, realizadas em outros projetos de reforma agrária, técnicos do INCRA chegaram a uma integração entre o trabalho deles e dos beneficiários, fixando a seguinte orientação:

1ª — Os beneficiários devem participar do Projeto desde a fase de diagnóstico, pois assim poderão mais

facilmente tomar consciência das causas mais profundas dos problemas e situá-los no contexto global.

2ª — O estabelecimento dos objetivos e metas deve ser feito com os beneficiários, levando em conta suas aspirações e expectativas e procurando prever a curto prazo a solução de problemas imediatos, sem comprometer os objetivos a longo prazo.

430

Qualquer que seja o nível de alfabetização do agricultor, ele tem consciência de que seu problema econômico é o que exige solução imediata, apesar de não ser capaz de expressá-lo em termos técnicos.

3ª — Todas as atividades no desenvolvimento do Projeto, a partir da fase de implantação, devem permitir de fato uma real integração entre todos os que trabalham na área, para que seja possível, a curto prazo, chegar-se à consolidação dos objetivos propostos.

4ª — Para uma efetiva participação dos usuários é indispensável, na elaboração e implantação do Projeto,

se respeite a forma de organização social da comunidade e seu nível tecnológico.⁹

O estudo realizado no Projeto de Iguatemi valida as colocações acima e permite afirmar que, para se chegar à concretização de programas de desenvolvimento rural, é importante que todo o trabalho tenha sempre um caráter educativo e que não se caracterize apenas por ser a transmissão de um conjunto de hábitos, habilidades ou de conhecimentos teóricos a serem adquiridos pelo homem sem levá-lo a um compromisso, a uma participação. Participação esta que se desenvolve numa dialética permanente, entre o *homem*, sujeito de educação, definido como *ser inacabado*, em sua contínua maturação e as *instituições*, compreendidas como "um sistema de normas que estruturam um grupo social, regulamentam sua vida e seu funcionamento." ¹⁰

⁹ MARTINS LINDOSO, B. *Participação dos beneficiários*. Rio de Janeiro, INCRA, s. d. mimeogr.

¹⁰ LAPASSADE, G. *Groupes, organizations et institutions*. Paris, Gauthier Villars, 1967. p. 197.

I. Introdução

A Universidade Aberta, criada recentemente na Inglaterra, representa a primeira experiência de aplicação sistemática e institucionalizada dos meios de comunicação de massa, combinados com os mais variados processos de instrução, com objetivo de proporcionar formação universitária regular a grande contingente da população acima de 21 anos que não teve, ou não tem, condições de frequentar uma universidade convencional.

Por muitos de seus aspectos a Universidade Aberta se assemelha a qualquer outra universidade britânica. Foi instituída por uma Carta Real, rege-se por estatutos e é administrada por um Reitor e órgãos de deliberação coletiva à maneira das outras instituições universitárias; possui corpo docente próprio, aplica, a seu modo, o regime de créditos, confere graus, mediante processo de verificação da aprendizagem e exames finais tão rigorosos quanto os de qualquer outra universidade inglesa, e com a mesma validade. Difere pelos métodos de ensino e pelo tipo

de alunos a que se destina. Não é uma universidade que se defina pelo uso da televisão. Não é uma universidade do ar. É uma universidade para o povo em geral, mas não uma universidade populista. Trata-se de uma *multi-media university* que tem como substância de seu ensino a unidade de correspondência.

A novidade da experiência não está nos cursos transmitidos pelo rádio ou pela televisão, nem mesmo no ensino por correspondência. Todos esses métodos têm sido largamente utilizados e há países que concedem também diplomas universitários por correspondência. Sua originalidade está, de uma parte, na integração sistemática de todos esses meios de instrução, incluindo também o contacto pessoal, com o fim de dar educação superior regular a adultos, independente do grau de instrução

** Relatório da Missão à Inglaterra para estudar a experiência de "Universidade Aberta", apresentado ao Ministro da Educação em 1972.

Nota da Redação: Dando seqüência a este Relatório, o Ministro Jarbas Passarinho designou comissão de alto nível (Port. 159, de 13-3-73), a fim de estudar experiências similares em outros países e apresentar anteprojeto sobre adaptação do modelo de universidade aberta à realidade brasileira.

* Diretor da Comissão de Assuntos Internacionais (CAI) e membro do Conselho Federal de Educação.

prévia, mas do mesmo nível das demais universidades. Doutra parte, porque a Universidade Aberta não se contenta em aplicar os novos processos a conteúdos tradicionais, mas se esforça por organizar novos tipos de cursos e novos padrões de aprendizagem que pretendem ser mais intimamente integrados e articulados do que ordinariamente ocorre nas universidades tradicionais.

432

O termo "aberta" se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula na Universidade está aberta a todo indivíduo maior de 21 anos, independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama "aberta" no sentido de que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral.

Na opinião do Prof. Wiltshire, da Universidade de Nottingham, o fenômeno talvez mais surpreendente da Universidade Aberta, está em que uma experiência tão inovadora tenha surgido em nação tão conservadora como a Grã-Bretanha, cujas tradições e hábitos pedagógicos receberam verdadeiro impacto com a nova instituição. Com efeito, em país de ensino universitário dos mais seletivos, cria-se uma universidade que não exige de seus candidatos qualquer certificado ou prova de habilitação. Enquanto as universidades inglesas continuam residenciais, os alunos da Universidade Aberta estudam em suas casas e se espalham por todo o país. Numa tradição universitária de cursos alta-

mente especializados, com a duração normal de três anos de estudos ininterruptos, cujo diploma é conferido após exame final global, surge agora um sistema de cursos de caráter mais geral, concedendo-se ao estudante grande liberdade para escolher e combinar disciplinas, obtendo o grau depois de acumular créditos sem estritos limites de tempo.

Já em seu segundo ano de funcionamento, a Universidade Aberta parece consolidar-se, afirmando-se vitoriosamente contra o ceticismo inicial que partia, principalmente, dos círculos universitários tradicionais. Trata-se, realmente, de experiência pioneira, projeto ambicioso, que abre novos caminhos no sentido da democratização do ensino superior sem aviltamento da formação universitária. Por isso mesmo deve ser conhecida e estudada, sem que se pretenda transplantá-la pura e simplesmente. Acreditamos que seu princípio geral é válido e suscetível de objetivar-se, com as devidas cautelas e adaptações, noutros contextos sócio-culturais.

No presente trabalho, é nosso propósito fazer uma apresentação sucinta da nova Universidade, descrevendo sua organização, seu funcionamento, seus cursos e o sistema de ensino, concluindo por oferecer algumas indicações sobre a possibilidade de se promover experiência semelhante em nosso País.

II. Criação e Objetivos

A idéia de uma Universidade Aberta foi, pela primeira vez, lançada pelo *ex-premier* britânico Harold Wilson, em 1963, num discurso proferido em Glasgow. Logo depois, estando no Governo o Partido Trabalhista, a idéia foi examinada por uma Comissão Parlamentar convocada pelo então Ministro de Estado para as Artes, Miss Jennie Lee, viúva do lí-

der trabalhista Aneurin Bevan. A Comissão apresentou Relatório, conhecido como o *White Paper* de 1966, recomendando a criação de uma Comissão de Planejamento que se encarregaria de estudar a idéia em todas as suas implicações. Inicialmente falava-se de uma "universidade do ar", pelo fato de que seus cursos seriam transmitidos pelo rádio e pela televisão.

Acolhendo a sugestão, o Secretário de Estado para Educação e Ciência, em setembro de 1967, designou a Comissão, atribuindo-lhe tarefa claramente definida: "elaborar o plano geral de uma Universidade Aberta, enquanto delineada no *White Paper* de fevereiro de 1966 — universidade do ar — e preparar o projeto de sua carta e de seu estatuto."

A Comissão compunha-se de dezoito eminentes professores e educadores britânicos, presidida por Sir Peter Venables, Reitor (Vice-Chancellor) da Universidade de Aston em Birmingham. Além de seu Presidente, faziam parte da Comissão outros Reitores, como Sir Eric Ashby, da Universidade de Cambridge, Professor Asa Briggs, da Universidade de Sussex, Sir Brynmor Jones, da Universidade de Hull, Dr. F. Y. Llewellyn, da Universidade de Essex.

A 23 de outubro de 1967, a Comissão iniciou seus trabalhos, entregando o Relatório final ao Secretário de Estado, em janeiro de 1969. No mesmo ano, assumiu o cargo de *Vice-Chancellor* da nova Universidade o Professor Walter Perry, então *Vice-Principal* da Universidade de Edimburgo. Em 1970 foram abertas as matrículas, inaugurando-se os cursos em 1971.

Para os padrões britânicos de fundação da universidade, a Universidade Aberta se constituiu em tempo

record, pois da apresentação do primeiro documento que recomendou os estudos para sua criação (1966), até o início de seu funcionamento, mal decorreram cinco anos.

A razão de ser desse novo tipo de universidade encontramos na própria política de ampliação das oportunidades de acesso à educação superior na Grã-Bretanha, preconizada pelo já famoso *Robbins Report*, publicado em 1963. Com efeito, esse Relatório, entre outras recomendações, propunha que o número de estudantes universitários britânicos — cerca de 4% da faixa etária por volta de 1960 — fosse aumentado para 17% em 1980. Com objetivo de atingir essa meta foram tomadas várias medidas concretas. Criaram-se novos estabelecimentos de ensino superior, como os Politécnicos; transformaram-se em universidades os *Colleges of Advanced Technology*; promoveu-se a organização de novas universidades e foi acrescida a capacidade das existentes.

Todas essas medidas visavam diretamente ampliar o número de vagas oferecidas aos alunos que terminavam o curso secundário completo. Mas, as universidades continuavam residenciais, exigindo do aluno tempo integral na linha da tradição inglesa. O sistema, apesar de tudo, conservava sua característica de seletividade, mesmo tratando-se dos estabelecimentos de tempo parcial.

O V Relatório do *Universities Central Council on Admissions* mostrava que dos cem mil candidatos à universidade, no ano acadêmico 1966/67, o número de aproveitados era ligeiramente inferior à metade. Do restante, o Relatório estima que vinte mil não atingiram os padrões mínimos exigidos para a classificação. Assim, aproximadamente trinta mil candidatos, embora apresentando qualificação mínima necessária, não

conseguiram seguir os cursos superiores a que aspiravam.

434

Conduzindo o programa de expansão na linha tradicional, permanecia intacto o problema de uma real democratização do ensino superior, tal como previra o *Robbins Report*. Impunha-se, também, oferecer oportunidades de educação universitária a adultos que deixaram de concluir o curso secundário completo ou que, mesmo tendo concluído, por qualquer outro motivo não puderam ingressar na universidade e, no momento, era-lhes impossível conciliar as exigências do trabalho com a frequência aos cursos superiores, mesmo em tempo parcial.

Posto o problema nestes termos, a democratização do ensino superior não poderia ser satisfatoriamente resolvida mediante os processos convencionais de educação superior. Para tanto seria necessário recorrer ao emprego sistemático dos meios de comunicação de massa. Neste sentido, o próprio *Robbins Report* recomendava que as universidades britânicas experimentassem cursos por correspondência suplementados por cursos de férias, considerando que a Televisão, como técnica de comunicação educativa, poderia desempenhar papel ancilar de inestimável valor, tanto para estudos de tempo parcial como também para cursos de correspondência.

A verdade é que experiências desse gênero, no campo da educação secundária e superior, vêm sendo conduzidas com êxito em vários países. Na Inglaterra, além dos programas educativos da BBC, de excelente qualidade, transmitidos pelo rádio e pela televisão desde muitos anos, há que destacar as experiências que combinavam as emissões radiofônicas, a correspondência e contatos diretos, realizadas em 1964 pelo *National Extension Col-*

lege de Cambridge e pela Universidade de Nottingham.

Tais experiências indicavam a viabilidade técnico-pedagógica de um sistema de instrução que aplicasse diferentes meios de comunicação de massa e tendo por elemento integrador a unidade de correspondência. Assim, a idéia um tanto vaga de "universidade do ar" transformou-se no projeto concreto de uma instituição universitária destinada a operar um tal sistema, com a finalidade de assegurar educação superior a adultos que não têm oportunidade de frequentar as universidades tradicionais.

Antes de pôr em prática a idéia, a Comissão de Planejamento promoveu estudos preliminares sobre a possível clientela da nova universidade e o interesse que poderia despertar na população adulta. Primeiramente, considerou-se que muitos professores de ensino secundário e primário, sem grau superior, ou mesmo já graduados, seriam candidatos potenciais, motivados pelo desejo de melhores salários, de aperfeiçoamento de sua formação ou de *status* mais elevado. Calculou-se que 10% desse grupo profissional, cerca de 25 mil, poderiam matricular-se na Universidade Aberta. Estas previsões se confirmaram, pois o maior contingente de alunos da nova instituição é formado de professores, entre os quais figuram muitos já diplomados. Doutra parte, levantamento feito sob os auspícios do *National Institute of Adult Education*, utilizando amostragem de adultos com mais de 21 anos, em seis áreas do país, permitiu estimar que de 34 mil a 150 mil pessoas estariam dispostas a matricular-se na nova universidade.

Com base em estudos teóricos, nas experiências anteriores em matéria de ensino pelo rádio, pela televisão

c por correspondência, e nesses levantamentos que demonstravam expressivo índice de receptividade, foi proposta a criação da Universidade Aberta que, embora utilizando sistema de instrução *sui generis* e destinada ao estudante adulto, deveria reunir as condições essenciais de qualquer outra instituição universitária.

É importante acentuar, desde logo, que, segundo seus realizadores, a Universidade Aberta não se reduz à condição de expediente inventado para atender à situação atual em que o número de vagas iniciais do ensino superior é consideravelmente inferior à procura. Nem muito menos deve ser encarada como se fosse uma instituição proporcionando formação universitária de segunda classe. Trata-se de uma universidade autônoma, muito zelosa de seus padrões de ensino, com finalidades próprias, que se justifica como ensino superior de adultos na perspectiva de educação permanente. Por isso mesmo, não se limitará a fornecer cursos de graduação, mas se propõe a atuar também no campo da pós-graduação, em sentido estrito e lato, visando à atualização contínua dos diplomados ou a propiciar condições de reconversão profissional.

Os objetivos gerais da Universidade Aberta, definidos em sua Carta, são os seguintes: "o progresso e disseminação da aprendizagem e do conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, utilizando para isso diferentes meios, tais como, rádio, televisão e dispositivos tecnológicos apropriados ao ensino superior, instrução por correspondência, cursos residenciais e seminários, bem como outros relevantes processos; proporcionar educação universitária e padrões profissionais a seus estudantes e promover o bem-estar educativo da comunidade."

Para a realização desses complexos objetivos, a Comissão de Planejamento recomendou que a Universidade deveria atuar em três campos: graduação, pós-graduação *sensu stricto* e pesquisa e pós-graduação *lato sensu*, compreendendo os assim chamados *postgraduate and postexperience courses*, no sentido da especialização e atualização profissionais. A direção da Universidade acolheu a sugestão, mas decidiu que a prioridade inicial seria dada aos cursos de graduação nas áreas das humanidades, ciências sociais, matemática e ciências naturais.

Vê-se, portanto, que a Universidade Aberta, por seus objetivos gerais e pelo nível e conteúdo de seus cursos é idêntica a qualquer outra instituição universitária tradicional.

III. Estrutura, Organização e Administração

Se a Universidade Aberta pretende ser uma universidade como qualquer outra, sua estrutura e sua organização apresentam características próprias que decorrem de sua peculiar natureza, de seus objetivos particulares e da escala e distribuição de suas atividades. Atendendo a esses aspectos, a Comissão de Planejamento procurou, de um lado, conferir-lhe forma institucional inerente a uma universidade como tal, doutra parte, criar modelo de organização funcionalmente adaptado às tarefas específicas da nova universidade. Além disso, a Comissão esforçou-se por imprimir-lhe forte caráter institucional de modo a propiciar aos estudantes espalhados por todo o país a consciência de pertencerem a uma universidade real, concretamente existente.

A Universidade Aberta é uma instituição independente, autônoma, mas, ao contrário das demais uni-

versidades inglesas que estão ligadas ao *University Grant Committee*, encontra-se diretamente vinculada ao Ministério da Educação para efeitos de financiamento.

436

Sua administração geral obedece ao modelo das universidades criadas na Inglaterra, após a Guerra, as quais, por sua vez, em suas grandes linhas, seguem o padrão das chamadas *civic universities* que se fundaram a partir dos fins do século passado. Como toda universidade inglesa, a Universidade Aberta tem seu Chanceler, que é um cargo honorífico exercido sempre por alto personagem. No caso, trata-se do Barão Crowther of Headingley, M.A., LL.D., D.Sc. (Econ.) D.Litt. O Pró-Chanceler é Sir Peter Venables, ao qual já nos referimos, por ter sido o Presidente da Comissão de Planejamento.

O verdadeiro executivo da Universidade é o Vice-Chanceler, que corresponde ao nosso Reitor. Como já vimos, para esse cargo foi designado o Professor Walter Perry, O.B.E., M.D., F.R.C.P.E., F.R.S.E., ex-Vice-Principal da Universidade de Edimburgo. O Vice-Chanceler é assistido por três Pró-Vice-Chanceleres (Vice-Reitores).

A administração superior da Universidade, no plano deliberativo é exercida por dois Colegiados, também comuns às universidades inglesas, novas e cívicas: o Conselho e o Senado.

O Conselho é o órgão máximo do governo da universidade e que, nos termos da Carta, tem a atribuição de cuidar dos negócios da Universidade, manter sua eficiência e promover o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da pesquisa. O Conselho se reúne em intervalos regulares e se ocupa, de modo especial, com a administração geral e com as finanças da universidade.

Na sua composição, o Conselho compreende elementos da Universidade e representantes de organismos públicos e privados, das universidades e de outros estabelecimentos de ensino superior (*further education*), da BBC e do corpo discente.

Ao todo são 26 membros, sem contar os dois estudantes, dos quais 14 são designados pelo Conselho de Ministros, pela *Royal Society*, pela BBC e demais organizações que se fazem representar no Conselho; 8 são escolhidos pelos próprios conselheiros e 4 eleitos pelo Senado. São membros *ex-officio* do Conselho, o Chanceler, o Pró-Chanceler, o Vice-Chanceler, o Tesoureiro e os 3 Pró-Vice-Chanceleres.

O Senado, constituído de professores, é o colegiado máximo da administração acadêmica e pode ser considerado como o equivalente do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa nas nossas Universidades.

A estrutura e organização da Universidade Aberta foram concebidas especialmente para atender a dois fatos principais: a utilização dos *mass media* no processo de ensino, de modo que, em vez dos estudantes virem à universidade para receber a instrução, esta é que vai a domicílio pelos mais variados meios; a extensão de suas atividades a todo país: Inglaterra, País de Gales, Escócia, Irlanda do Norte.

Assim há que considerar três aspectos. Primeiro, a existência de uma organização central, sede da administração da universidade. Aí se concentra o trabalho do corpo docente de tempo integral, repartido pelas grandes áreas de estudos e se desenvolvem as atividades de preparação dos cursos, de produção e distribuição do material de ensino por correspondência. Em segundo lugar, destaca-se o sistema das coor-

denações regionais. Para esse fim o país foi dividido em 12 regiões, cada uma supervisionada por um Diretor Regional. Os Diretores são os responsáveis diretos pelos centros de estudos locais (ao todo 280), pelos tutores e conselheiros dos alunos que normalmente freqüentam tais centros.

O terceiro aspecto da organização da Universidade se refere à sua associação com a BBC. Esta é que se encarrega, mediante convênio, da produção dos programas de rádio e televisão, tendo, para isso, criado departamento especial em Alexandra Palace, Londres. Com os programas da BBC a Universidade Aberta depende mais de um milhão de libras por ano.

A organização central compreende basicamente quatro grandes setores:

1) Escritório Administrativo Central, sob a direção do Secretário da Universidade, incluindo todo o serviço de secretaria, matrículas e registro da vida escolar, bem como a parte financeira;

2) Setor Acadêmico, abrangendo os professores de tempo integral que se agrupam segundo as grandes áreas de conhecimentos. A estas áreas correspondem departamentos amplos, as "faculdades", entendendo-se esta palavra no sentido anglo-saxônico que designa o conjunto de professores relativos a um campo do saber determinado. Na terminologia da Universidade Aberta são também denominadas "linhas de estudos".

As "faculdades" atualmente são em número de seis: Artes, Matemática, Ciências, Ciências Sociais, Tecnologia e Estudos Educacionais.

O termo *Artes* é aqui empregado em sua acepção originária da universi-

dade medieval, ainda em uso na Inglaterra e Estados Unidos, na designação *Liberal Arts College*. Abrange, no caso, Letras, História, Filosofia, Música, Literatura, Religião. A "Faculdade de Ciências" inclui Física, Química, Biologia e Geociências.

Cada uma dessas "faculdades" se encontra sob a jurisdição administrativa de um Diretor de Estudos que corresponde ao Deão de uma faculdade de qualquer universidade britânica;

437

3) Considerando que os processos de ensino da Universidade Aberta diferem grandemente dos métodos em uso nas universidades tradicionais, implicando largo emprego da tecnologia dos diferentes meios de instrução foi criado um setor técnico paralelo ao corpo acadêmico.

Trata-se de uma estrutura de apoio técnico e administrativo à produção dos meios e materiais de instrução. Compreende o pessoal especializado em tecnologia da educação, particularmente no que se refere à preparação do material de ensino por correspondência, às técnicas de produção de aulas pelo rádio e pela televisão e familiarizados com problemas de educação de adultos, de instrução programada e de avaliação do desempenho escolar. Todo esse pessoal trabalha em conexão com as equipes acadêmicas encarregadas de elaboração dos cursos e com o departamento da BBC que se ocupa das aulas pelo rádio e televisão. Com o fim de criar e desenvolver as novas técnicas de instrução baseada nos diferentes meios de comunicação, existe também um Instituto de Tecnologia da Educação.

Todas essas atividades se encontram sob a jurisdição técnico-administrativa do Diretor de Pesquisa e Tecnologia da Educação e do Diretor de

Estudos para Instrução a Domicílio e Serviços de Correspondência;

4) O quarto e último setor Administrativo da Universidade se ocupa das ligações entre a organização central e as coordenações regionais. Estas atividades se exercem sob a responsabilidade do Diretor de Estudos para os Centros Locais e Serviços Tutorais, assistido pelos diretores regionais.

438

Atribui-se a este Setor uma grande importância porque é, principalmente, através das coordenações regionais que se estabelecem os contatos diretos com os estudantes, com as autoridades e instituições locais. Aos Diretores Regionais cabe velar pela eficiência dos serviços tutoriais e pelas atividades de aconselhamento aos estudantes. Do êxito dos diretores regionais dependerá, em boa parte, o espírito corporativo da Universidade Aberta e uma consciência mais viva do vínculo dos alunos à instituição. (Em anexo, o organograma da organização e estrutura básica da Universidade).

IV. Estudantes e Professores

Conforme já foi esclarecido, os cursos da Universidade Aberta se destinam a toda pessoa, maior de 21 anos, independente de certificado de qualquer escolarização anterior. Teoricamente a Universidade deve atingir todas as camadas da população, mas seu grande objetivo é dar aos que trabalham possibilidade de obter uma formação universitária. É, portanto, fator de democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior.

Admite-se que o estudante da Universidade Aberta é uma pessoa amadurecida que deixou a escola há muitos anos e que, por alguma razão, não pôde ou não quis seguir um curso superior. Possivelmente teve

uma deficiente formação escolar e dessa forma não atendeu ao nível de qualificação exigida para ingresso na universidade. Ou, talvez, por necessidade financeira teve de abandonar prematuramente a escola e dedicar-se ao trabalho. Ou, mesmo se não lhe faltaram oportunidades, somente mais tarde se deu conta do valor de uma educação superior. Vemos, portanto, que os estudantes da Universidade Aberta apresentam variado *background* sócio-cultural com apreciável diferença de formação intelectual básica.

Mas, do fato da Universidade receber candidatos sem exigir certificado de escolarização não se segue que qualquer pessoa sem possuir a capacidade intelectual mínima necessária possa obter grau universitário. Ao longo do curso e dos exames deverá demonstrar sua capacitação intelectual requerida pelo grau universitário.

Se a Universidade Aberta utilizasse apenas o rádio e a televisão não haveria necessidade de limitação de matrículas. Economicamente, quanto maior fosse o número de estudantes menor seria o custo operacional. No entanto, sendo a Universidade Aberta complexo sistema de instrução, com base na unidade de correspondência, implicando larga produção de material de ensino, corpo docente de tempo integral e parcial, organização central e rede de coordenações regionais, os custos de operação tendem a crescer com o volume das matrículas. Daí impor-se a limitação de vagas. No primeiro ano de seu funcionamento, 1971, para 42.000 candidatos foram oferecidas 25.000 vagas.

Se o princípio solidamente assentado da Universidade Aberta é o de que nenhum certificado de educação formal é requerido ou qualquer outra prova de habilitação intelectual

é exigida para admissão aos cursos, não havendo, portanto, concursos vestibulares classificatórios, uma forma qualquer de seleção era inevitável em face da limitação de vagas.

Admitiu-se como critério geral que a seleção, operada por meio de computador, obedeceria à ordem de inscrição. Os primeiros chegados seriam os primeiros servidos, ou pelo menos teriam maiores possibilidades de obter matrícula. Outros critérios se fizeram necessários visando racionalizar o processo de admissão, evitando-se a arbitrariedade na escolha dos candidatos, tais como:

1) levou-se em conta a motivação dos candidatos, tomando-se a palavra em seu sentido mais geral. Assim, um professor não diplomado que pretende graduar-se na Universidade Aberta, com vista a melhores salários revela uma forma de motivação;

2) considerou-se a necessidade de se estabelecer equilíbrio entre os diferentes grupos profissionais, dando-se preferência, quando possível, aos mais necessitados de educação superior. Para cada profissão, ou áreas profissionais, foram reservadas quotas de vagas; 10.000 foram atribuídas aos menos favorecidos educacionalmente (*the educationally*

under-privileged). Neste caso o trabalhador de indústria terá preferência sobre o administrador ou gerente;

3) atendeu-se também à exigência de distribuição proporcional entre as diferentes áreas de estudos. Como se esperava, houve preponderância de candidatos para Ciências Sociais (34,7%), Artes (27,3%) enquanto Matemática e Ciências tiveram respectivamente 19,4% e 18,7%;

439

4) finalmente atuou também como fator de aceitação dos alunos a localização geográfica dos candidatos de modo que se efetuasse uma equitativa distribuição por todas as regiões do país.

Para 1971, primeiro ano de funcionamento da Universidade, apresentaram-se 42.821 candidatos. As inscrições se iniciaram a 15 de janeiro de 1970 e terminaram a 4 de agosto do mesmo ano. Depois das desistências restaram 40.817 candidatos para 25.000 vagas. Como a inscrição se faz por "curso" (equivalente de disciplina em nossa sistemática), permitindo-se até dois cursos por ano, ao todo foram 62.147 inscrições.

Dos 40.817 inscritos destacaremos alguns exemplos de distribuição operacional:

Ocupação	Número	Porcentagem do total	Quota Atribuída	Porcentagem das quotas distribuídas
Domésticas	3.758	8.9%	2.500	9.6%
Forças Armadas	699	1.7%	500	2.0%
Administradores e Gerentes	2.830	6.6%	1.125	5.4%
Professores	14.642	33.6%	7.500	33.0%
Engenheiros e Cientistas parcialmente qualificados	3.275	7.3%	2.000	9.0%
Desenhistas, Assistentes e Técnicos de Laboratórios	3.037	7.4%	2.250	9.1%
Técnicos de nível médio em eletricidade, eletrônica, metalurgia e áreas afins	730	1.8%	750	2.3%
Trabalhadores industriais e agrícolas	1.171	2.8%	1.250	3.1%
Empregados de comércio e escritórios	3.324	8.1%	2.500	8.0%

Observa-se neste quadro a alta proporção de professores, fato que já era esperado. A explicação estaria em que tinham conhecimento mais completo da Universidade, mas, principalmente porque o grau universitário lhes assegura melhores salários. Verifica-se também uma razoável proporção de candidatos cientistas parcialmente qualificados — engenheiros, assistentes e técnicos de laboratórios que desejam obter qualificação universitária. Dos inscritos 70% eram do sexo masculino e 4,5% já possuíam grau universitário e do total pouco mais de 40 candidatos eram detentos.

Em 1971 foram selecionados 24.039 candidatos que se registraram provi-

soriamente em janeiro. Em maio a matrícula definitiva acusava o total de 19.033. Apresentaram-se ao exame em novembro de 1971, 15.913, sendo aprovados 14.744.

Para 1972 o número total de candidatos foi de 35.182 e selecionados 20.498. Adicionando-se estudantes aprovados em 1971 teríamos 35.000. Em julho de 1972 estimava-se o total de matrículas em cerca de 32 mil alunos. Para 1973, até abril havia 20.011 inscritos, revelando ligeiro decréscimo de professores, aumentado o número de domésticas e de trabalhadores qualificados e manuais. O número de mulheres subiu para 36,5%. Estas alterações são atribuídas à maior publicidade

da Universidade Aberta e indicam perceptível tendência no sentido de maior democratização das oportunidades educacionais.

A Universidade Aberta possui corpo docente próprio, de tempo integral, que no início de 1972 compreendia mais de 150 professores distribuídos pelas seis faculdades. Sua tarefa é a preparação dos cursos e respectivo material de instrução, dedicando uma parte de seu tempo a pesquisas. São professores de alta qualificação que se recrutam na forma usual em que as universidades inglesas selecionam seus professores, ocupando os diferentes níveis de hierarquia acadêmica, tais como: professor, *reader senior lecture, lecturer*, assistentes.

Além desse corpo docente próprio e permanente existem professores em tempo parcial, recrutados entre docentes das demais universidades e que atuam nos centros locais de estudos como tutores e orientados.

V. Estrutura dos Cursos

A Universidade Aberta iniciou suas atividades em 1971, oferecendo cursos, em nível de graduação, no setor das Humanidades, das Ciências Sociais, Ciências Exatas e Naturais. Em 1972 alargou seu campo de ação abrangendo Educação e Tecnologia.

Preliminarmente cabe um esclarecimento terminológico quanto ao emprego do termo "curso" que difere do emprego que dele se faz no Brasil. Na sistemática do ensino superior brasileiro, curso designa a seqüência articulada de estudos, organizados em disciplinas, com duração determinada e conduzindo a grau acadêmico ou profissional. Na Europa ou nos Estados Unidos o conceito de curso é mais ou menos equivalente ao nosso atual conceito de disciplina enquanto unidade didática. Curso, neste sentido, significa

um segmento do saber ou setor de conhecimentos que o professor explica em suas aulas ou seminários conferindo certo número de créditos.

Assim, para obter o grau universitário o aluno deverá seguir com aproveitamento certo número de cursos, obtendo os créditos necessários. Há dois tipos de graus: o grau simples (*Pass Degree*), para o qual são exigidos 6 cursos, e o grau com honras (*Honours Degree*), que supõe oito cursos. O grau se denomina *Bachelor of Arts (BA)* em qualquer dos campos de conhecimentos.

441

O período letivo de cada curso vai de janeiro ao fim de outubro e compreende 34 a 36 semanas. Se o curso inclui uma unidade de ensino semanal (unidade-correspondência, uma aula de rádio e de televisão), vale um crédito plano. Quando a unidade de ensino é quinzenal, confere apenas meio crédito. Portanto, a cada curso feito com aproveitamento corresponde um crédito ou meio crédito.

Os cursos da Universidade Aberta assinalam nova orientação no ensino superior britânico. Em vez do caráter marcadamente especializado do grau oferecido pelas universidades inglesas, a Comissão de Planejamento procurou combinar a especialização com a formação geral. Desta forma todo estudante deve seguir dois cursos de base (*foundation courses*) que constituem uma introdução geral e multidisciplinar às matérias ensinadas pelas faculdades de humanidades, de ciências sociais, de matemáticas, de ciências, de educação ou de tecnologia. Tomemos, por exemplo, o curso de base intitulado *Renascimento e Reforma*. O curso compreende quatro seções principais. A primeira é uma extensa introdução que discute o conceito de Renascimento; o problema da periodização; a herança clássica e medie-

val; as invenções, explorações e descobertas; as mudanças econômicas, sociais e políticas. A segunda trata do Renascimento Italiano e concentra-se particularmente em Florença, estudando-se os principais artistas. A terceira se refere à Reforma e à Contra-Reforma. A quarta evoca a Renascença Inglesa e trata da civilização de Corte, da organização política e um pouco da poesia e do drama da época. Estuda-se também alguma coisa da revolução científica simbolizada por Copérnico e analisa-se a Música da Renascença.

A mesma orientação se verifica nos cursos de bases em Ciências Sociais intitulado *Compreensão da Sociedade* ou em Tecnologia designado *O Mundo feito pelo Homem*.

Mesmo nos níveis mais avançados ainda há cursos multidisciplinares. Por exemplo, curso sobre as bases biológicas do comportamento, integrando também conhecimentos psicológicos ou um curso de mecânica organizado por uma equipe de matemáticos, físicos e tecnólogos.

Os estudos na Universidade Aberta baseiam-se no princípio de flexibilidade curricular concedendo-se a maior liberdade possível ao aluno na escolha dos "cursos" em vista do grau. Amite-se a combinação de cursos pertencentes a áreas de duas ou mais faculdades.

No entanto, como não poderia deixar de ser, há certas restrições determinadas pelas exigências lógicas e didáticas dos estudos, que são as seguintes: a) para a obtenção do diploma o aluno é obrigado a seguir dois cursos de base, a sua escolha, e somente dois;

b) quando se trata do grau com honras, dois créditos devem ser relativos a cursos de terceiro ou quarto nível;

c) para inscrever-se em curso de segundo ou de nível subsequente, exige-se, pelo menos, um crédito pleno (ou dois meios créditos) no nível imediatamente anterior, independente da linha de estudos;

d) em cada ano acadêmico é permitido matricular-se, no máximo, em dois cursos de crédito completo (ou um crédito completo e dois meios créditos) e o mínimo de um crédito; e) se o conteúdo acadêmico de dois cursos coincidem parcialmente, não valem como créditos independentes. A universidade considera tais cursos combinações excluídas.

Além dessas restrições, o aluno é aconselhado na escolha dos cursos tendo em vista os pré-requisitos, embora não tenham caráter obrigatório. Pode ser concedida dispensa de crédito para os alunos que possuam qualificação acadêmica conferida por outras instituições. A dispensa não poderá ultrapassar três créditos. O Senado da Universidade aprovou a concessão da dispensa de três créditos para os diplomados pelas Universidades do Reino Unido e pelo *Council for National Academic Awards* bem como para os graduados pela Universidade de Dublin e pela Universidade Nacional da Irlanda.

Do que foi dito segue-se que o estudante pode diplomar-se na área de qualquer faculdade ou associando cursos de duas ou mais áreas. Com a obrigação de seguir dois cursos de base, seu grau pode corresponder às mais variadas combinações de disciplinas ou a uma especialidade. Assim poderá concentrar-se no estudo de Literatura, de Economia, de Matemática, de Física ou de Eletrônica.

É propósito da Universidade Aberta oferecer futuramente cursos de pós-graduação de várias modalidades. Primeiramente, a pós-graduação *sen-*

su stricto visando conferir o Ph D, por exemplo, e exigirá estudos em tempo integral. Neste sentido será reservado certo número de vagas na própria sede da Universidade para os trabalhos de pesquisa a serem realizados pelos estudantes.

Além desse tipo de pós-graduação, pensa-se também no diplomado que após alguns anos de experiência de trabalho deseja obter grau superior, mas no regime de tempo parcial de estudos, em sua própria localidade.

Para 1973, estão programados alguns *postexperience courses*. São cursos destinados àqueles que se encontram no exercício de suas profissões e desejam atualizar seus conhecimentos e suas técnicas, ou mesmo desenvolver certas especializações com o fim de mudar de área ocupacional dentro de uma mesma profissão.

VI. Sistema de Ensino

A Universidade Aberta ministra seus cursos através de complexo sistema de instrução que integra os mais variados meios de comunicação. Poderia dizer-se que em vez do aluno ir às aulas, como nas universidades tradicionais, as aulas é que são transmitidas ao aluno pelo correio, pelo rádio e pela televisão. Na verdade, outros meios são também utilizados.

Basicamente a nova Universidade emprega os seguintes processos de ensino:

- 1) material de instrução por correspondência;
- 2) aulas pelo rádio e pela televisão;
- 3) classes tutoriais e serviços de aconselhamento aos alunos nos centros locais de estudos;
- 4) escola de verão, ou seja uma semana de estudos intensivos em estabelecimentos indicados pela Universidade e conduzidos por seus professores.

A "Escola de Verão" é exigida apenas para cada curso de base e a frequência aos centros não é compulsória.

Uma vez matriculado num curso, o aluno passa a receber, a intervalos regulares, por correspondência, o material de instrução relativo às 36 semanas em que se desenrola o curso. Cada pacote de correspondência encerra material de estudo para quatro semanas, separado em quatro unidades. Calcula-se que cada unidade oferece matéria de estudo para dez horas semanais.

443

Cada unidade típica contém um texto impresso que é o equivalente da aula que o aluno receberia na universidade convencional, e constitui o núcleo do material de ensino. O texto é escrito em linguagem suficientemente clara, evitando os tecnicismos. A experiência mostra que essa linguagem um tanto informal apresenta também inconvenientes. O uso de muitas palavras para descrever cada novo conceito tende a tornar difícil a determinação do que é mais relevante, numa fase mais adiantada, quando se exige uma revisão de objetivos. Para obviar essa dificuldade o texto é acompanhado de uma lista de objetivos que indicará ao aluno exatamente o que se espera ele deva fazer como resultado da leitura da unidade, e onde pode encontrar no texto o material para cada objetivo.

Inclui-se também na correspondência teste de autocorreção visando ajudar o aluno a verificar se atingiu os objetivos fixados. Os testes são providos de comentários explicativos que auxiliam o aluno na auto-aplicação do teste. Acrescenta-se também uma espécie de modelo conceitual, ou seja, diagrama mostrando como as partes diferentes ou conceitos da unidade se relacionam entre si. Se necessário, encontram-se também

ilustrações. Para mais fácil revisão insere-se um glossário explicando os novos termos e conceitos. Há também notas associadas com os programas de rádio e TV e uma descrição das experiências que o aluno deve fazer cada semana, se for o caso.

Por semana, o aluno deverá responder um teste de múltipla escolha a ser corrigido pelo computador. Finalmente, uma vez por mês o aluno fará um exercício que pode assumir a forma de pequeno ensaio, solução de problemas ou relatório sobre trabalho experimental. Tais exercícios serão corrigidos pelo Tutor que se encarrega de certo número de alunos.

No caso dos cursos de ciências e tecnologia o aluno receberá um jogo de instrumentos e materiais que permite executar uma série de experiências básicas. Trata-se do *Home experimental kit* contendo microscópio, colorímetro fotoelétrico, balança, cronômetro, vidraria, substâncias químicas etc. Para receber o *kit* o aluno faz depósito de 70 libras.

O material de correspondência está associado aos programas de rádio e TV, na razão de uma aula de 30 minutos, por semana, de cada um desses meios. Estas são repetidas aos sábados e domingos pela manhã. As aulas irradiadas e televisionadas se encontram intimamente relacionadas com o material impresso. Em alguns programas de televisão faz-se referência expressa às partes ou a tópicos da lição escrita. Quando se trata de ciências, programas preparados para TV são considerados vitais para a compreensão do curso, como, por exemplo, demonstrações científicas, transmissão de experiências. O rádio desempenha também importante papel auxiliar, principalmente nos cursos de base em Humanida-

des, no setor de Literatura, Música e outros campos.

Em todo caso, por maior que seja sua importância, o programa da televisão e do rádio não valeria, em si mesmo, dissociado do material de correspondência.

Além desses meios, a Universidade Aberta proporciona, através de uma vasta rede de Centros Locais distribuídos pelo país, contactos dos estudantes com Tutores. São professores das universidades ou outros estabelecimentos de ensino superior que dão tempo parcial nos Centros de Estudos. Há o tutor de correspondência que corrige os exercícios mensais dos alunos e os orientará nos seus estudos por correspondência. Mas se o aluno deseja receber uma assistência direta poderá ir ao Centro de Estudos e freqüentar uma classe dirigida pelo tutor. O trabalho dos tutores de classe é coordenado pelos professores de tempo integral da Universidade Aberta.

Além disso o aluno pode procurar, nos Centros de Estudos, conselheiros pedagógicos que o orientarão nos seus estudos, na escolha dos cursos, nos pré-requisitos aconselháveis ou em qualquer outro problema de ensino.

Os Centros são providos de aparelhos de televisão e de rádio à disposição dos alunos. Em vários deles encontram-se gravadores, projetores, coleção de fitas magnéticas contendo os programas irradiados, e terminais de computadores para os estudantes de matemática.

Finalmente, a Universidade Aberta proporciona uma semana de estudos intensivos, obrigatória sempre para os cursos de base. É a chamada "Escola de Verão", porque são aproveitadas as férias escolares das outras

Universidades pois nelas é que são ministradas as aulas.

Há duas categorias de "Escola de Verão": aquela que é parte integrante de um só curso e chama-se Escola de Verão baseada no curso; e Escola de Verão na qual se desenvolve uma disciplina que serve a dois ou mais cursos, conhecida como Escola de Verão baseada em disciplina.

As aulas num caso como noutro são ministradas pelo corpo docente da própria Universidade Aberta ou por outros professores, mas sempre sob a supervisão de professores da Universidade. Para cada curso de base o aluno deverá frequentar a escola de verão por uma semana. Os cursos mais adiantados de segundo, terceiro ou quarto nível podem prescindir desta semana de aulas.

É na Escola de Verão que o aluno terá oportunidade de fazer trabalhos de laboratório, sendo, portanto, essencial para os cursos no campo das Ciências Experimentais.

Os alunos são submetidos ao longo de todo curso a um processo contínuo de verificação do rendimento da aprendizagem, através dos testes de múltipla escolha semanais, corrigidos pelo computador, e pelos exercícios mensais, julgados pelo tutor. Esses julgamentos são remetidos ao corpo acadêmico que, depois de examiná-los, encaminha-os aos alunos para que possam beneficiar-se das correções.

O sistema permite à Universidade acompanhar os progressos da aprendizagem do aluno servindo também de *feed back* na elaboração do novo material de instrução.

Cada tutor atribui uma nota ao trabalho do aluno, seguida de comentários. A Universidade adotou a se-

guinte escala de notas: A = Excelente; B = Bom; C = Regular; D = Sofrível; F = Reprovação Simples; G = Má Reprovação.

A aprovação do aluno em cada curso depende de exame final, rigoroso quanto o de qualquer outra universidade inglesa. As comissões examinadoras são compostas de professores da Universidade Aberta e elementos de outras universidades.

Tanto as notas conferidas ao longo do ano pelo computador e pelos tutores, como as notas do exame final são tomadas em consideração pelos examinadores na aprovação dos estudantes. Aqueles que obtiveram nota de aprovação, em ambas verificações, adquirem crédito. Estudantes cujo desempenho na avaliação contínua e no exame final é considerado superior recebe crédito com distinção. Nos casos em que o estudante falhou na verificação contínua e passou no exame ou vice-versa, tomam-se em consideração outros fatores, tais como trabalho realizado na "Escola de Verão", na decisão final quanto à concessão do crédito.

VII. Financiamento e Instalações

Os custos da Universidade Aberta são considerados relativamente baixos, tendo em vista as despesas das outras universidades britânicas que são do tipo residencial.

Todo o programa de desenvolvimento de capital da Universidade Aberta, nos primeiros cinco anos, não excederá de 6 milhões de libras, para milhares de estudantes, enquanto para uma moderna universidade convencional de 5.000 estudantes esses custos oscilam entre 15 a 20 milhões de libras.

Para 1973, o orçamento central da Universidade, incluindo as despesas

com a BBC, será aproximadamente de 5 milhões de libras. Os custos com os serviços tutoriais e de aconselhamento e com o funcionamento dos Centros Locais serão de 3 milhões de libras. Portanto, os custos operacionais para mais de 40 mil alunos em 1973 sobem a quase 8 milhões de libras.

Os estudos na Universidade Aberta,

446

Taxa de matrícula por um crédito a razão de £ 25

Taxa da Escola de Verão — mínimo de duas semanas e máximo de 9 semanas

Livros especialmente elaborados para os cursos

Mínimo	Máximo
£ 150	£ 150
£ 150	£ 295
£ 60	£ 90
360	535

Tratando-se de grau com honras, exigindo mais dois créditos plenos, os custos são mais elevados. O grau simples custaria, portanto, em nossa moeda no câmbio atual Cr\$ 5.217,00, no mínimo.

Embora a Universidade Aberta não atenda aos alunos como as demais universidades, necessita assim mesmo de instalações.

A organização central terá como sede um *campus* que se situa a 70 km de Londres. Ao custo de mais de quatro milhões de libras estão sendo construídos os edifícios perto da área destinada à nova cidade de Milton Keynes.

Neste *campus* encontram-se a administração e o corpo docente. Aí são elaborados os cursos, escrito o material de correspondência. Laboratórios estão sendo construídos para trabalho de pesquisa e limitado

como nas universidades britânicas em geral, são pagos. Se o aluno é carente de recursos receberá bolsas das autoridades locais ou de instituições filantrópicas, mas sem pagamento das taxas não será concedido crédito nos cursos.

A obtenção de seis créditos correspondentes ao grau simples está assim calculada:

número de assistentes de pesquisa e estudantes se acham em atividades. É de se observar que, embora o fundamental objetivo da Universidade Aberta seja sua atividade de ensino, o corpo docente de tempo integral é escolhido segundo o critério usual do currículo de pesquisa do professor.

Milton Keynes é também o centro das matrículas e das atividades de produção, impressão e despacho do material de instrução por correspondência. O *campus* representa o ponto de reunião dos Diretores Regionais com o corpo acadêmico para discutir os problemas comuns do sistema de ensino.

Quanto aos Centros Locais de estudos, ocupam algumas salas dos diversos estabelecimentos de educação pós-secundária. Usamos a palavra "pós-secundário", porque essa palavra designa na Inglaterra estabeleci-

mentos que, não sendo universidades, não pertencem propriamente à categoria de educação superior (*higher education*). São denominados muitas vezes de *further education*, ou pós-secundária.

As "Escolas de Verão" funcionam nas demais Universidades na época das férias escolares.

VIII. Apreciação Crítica

A Universidade Aberta, em 1973, entra em seu 3º ano de funcionamento e, muito provavelmente, diplomará sua primeira turma.

Quaisquer que sejam as limitações apontadas e as críticas surgidas, diríamos que se trata de uma experiência em consolidação, vencendo o ceticismo inicial que a cercou.

Os resultados positivos parecem sobrepesar os possíveis aspectos negativos. Os depoimentos de vários de seus alunos e de membros do corpo docente demonstram a grande receptividade do sistema e por vezes o entusiasmo, bem como o sentido de idealismo, de seus dirigentes e professores.

O fato é que a Universidade Aberta não se limitou a firmar novo conceito de educação superior, mas introduziu novo estilo de cursos, novos métodos de ensino e novos processos de gestão universitária, abrindo novas perspectivas de educação permanente, ao nível universitário.

É prematuro, ainda, emitir juízo seguro sobre seus resultados. Pelo menos, não poderíamos avaliar a qualidade de seu produto, pois que seus alunos ainda não se diplomaram.

Como era, facilmente, de se esperar muitas críticas já lhe foram dirigidas e muitas questões suscitadas, com

relação ao funcionamento e à validade do novo sistema.

Poderíamos classificar as críticas e dificuldades apresentadas na seguinte ordem:

- 1) críticas ao modo pelo qual vem funcionando a Universidade Aberta;
- 2) dúvidas sobre se a Universidade Aberta atingiu seus objetivos;
- 3) objeções ao sistema em si mesmo e que poriam em cheque a sua própria validade.

447

Tratando-se de sistema pioneiro de instrução e extremamente complexo, muitas falhas e erros haveriam de ser cometidos na sua prática inicial.

O problema central da Universidade Aberta consiste na produção do material de instrução por correspondência e sua distribuição. Desde que cada aluno pode matricular-se em dois cursos por ano, e para cada curso existe material de correspondência próprio, segue-se que são elaborados e remetidos tantos pacotes de correspondência quantos são os cursos. Assim para 30 mil alunos podem ser necessários 40 mil pacotes de correspondência, por mês, contendo cada um 4 unidades. Vê-se por aí a ingente tarefa de produção dos textos e material acessório, bem como as complicações logísticas de distribuição que inevitavelmente se apresentam.

Segundo vários testemunhos, verificaram-se inicialmente graves erros nos textos, criando sérias confusões para os alunos. Por exemplo, no curso de Lógica houve, em determinado texto, a omissão de uma palavra-chave que tornava ilógico todo o raciocínio. Outro erro foi o caso do computador que de uma assentada expulsou 600 alunos inteiramente inocentes por falta de pagamento.

Ou então, concedeu generosamente notas altas imerecidas. Erros desse tipo são acidentais e se verificam no funcionamento de qualquer sistema universitário, não afetando o mecanismo de ação da Universidade Aberta.

Críticas mais sérias são aquelas que se dirigem à natureza e ao nível dos cursos.

448 Primeiramente, a Universidade Aberta é acusada de enciclopedismo excessivo e de que os programas, principalmente os dos cursos de base, foram elaborados a partir de uma concepção bastante vaga. Que alguns programas se revelem excessivamente amplos e complexos não se poderia negar, mas o princípio geral da organização dos estudos nos parecer ter todo fundamento. Com efeito, o fim em vista é dotar os adultos de uma cultura geral considerada preliminar a toda especialização. É preciso também observar que a formação universitária proporcionada pela Universidade Aberta se dirige principalmente a pessoas que não puderam beneficiar-se da cultura geral que se supõe deva ser dada na escola secundária. Daí a necessidade de cursos que promovam essa cultura em nível universitário.

Outro ponto que suscita geralmente críticas é o nível de dificuldade dos cursos.

Afirma-se que, em nome da cultura geral, a Universidade Aberta obriga o adulto a adquirir um verniz superficial de cultura, em manuais pouco adaptados para sua capacidade de assimilação.

Tem-se a impressão, dizem alguns críticos, de que os professores foram paralisados pelo temor de que os programas sejam julgados insuficientemente “universitários” por seus colegas das outras universidades.

Eles não levariam em conta a observação, freqüentemente feita pelos especialistas em educação de adultos, a saber, que estes últimos retomam mais facilmente os estudos quando se apóiam sobre suas próprias observações e conhecimentos que serão progressivamente aprofundados e ampliados. É possível que os programas iniciais tenham se ressentido dessas falhas, mas não é verdade que a elaboração dos programas se faça sem a presença de algum perito em educação de adulto. A Universidade Aberta tratou logo da criação de um Instituto de Tecnologia Educacional e promove pesquisas justamente para atender a todas essas exigências na produção de programas que visam ao público adulto, apresentando níveis culturais tão heterogêneos.

Este é um dos pontos críticos destacado pelos próprios professores, encarregados de escrever os textos das unidades de correspondência. É o problema de escrever um texto em linguagem acessível, mas atendendo à precisão conceitual e que possa satisfazer a diferentes graus de aptidão intelectual.

Tal é, exatamente, o desafio enfrentado pela Universidade Aberta e que as equipes encarregadas da produção do material de instrução se esforçam para resolver a contento. É uma questão de aperfeiçoamento de novas técnicas. Mas a objeção que se refere à desproporção entre a dificuldade dos programas e a capacidade de entendimento da parte de muitos alunos, justamente originários das classes menos favorecidas, atinge a própria validade do princípio em que repousa o sistema da Universidade Aberta. Neste caso teríamos o seguinte dilema: ou bem a Universidade Aberta, para conservar a sua condição autenticamente universitária, deve oferecer cursos de alto nível e assim não teria pos-

sibilidade de atingir todas as camadas da população, falhando em seu grande objetivo; ou bem deveria rebaixar a qualidade de seus estudos, e neste caso deixaria de ser universitária, falhando igualmente nos seus objetivos, desde que seu propósito é proporcionar verdadeira educação superior.

A nosso ver o dilema não é insuperável. É verdade que a Universidade Aberta tem como um de seus objetivos principais atingir as classes menos favorecidas, servir aos *educational under privileged*. Mas isto sem prejuízo dos padrões mínimos inerentes a toda educação superior. Como já acentuamos anteriormente, o fato de que não se exige do candidato certificado de qualificação escolar prévia não significa que toda pessoa esteja apta a obter grau universitário.

A Universidade Aberta parte da pressuposição de que há muitos adultos que, mesmo sem terem uma formação de escola secundária regular, atingiram certo grau de maturidade intelectual, absorveram conhecimentos e experiências ao longo da vida que lhes permitem, com algum esforço, seguir determinados cursos superiores. É preciso notar que a Universidade Aberta não pretende ser uma universidade populista, nem oferecer educação universitária de tipo inferior. Aí está sem dúvida a grande dificuldade a vencer, mas não é um problema insolúvel. O seu papel é de garantir o nível e a reputação dos cursos e dos diplomas que ela proporciona na sua condição plena de Universidade. E este tem sido justamente o firme propósito de seus responsáveis.

O fato é que a competência dos membros de seu pessoal dirigente e docente, nomeados a partir de 1969, a qualidade do material de ensino produzido desde 1970, o esforço de

seus estudantes e os resultados já obtidos em seu primeiro ano de funcionamento (1971) convenceram quase todos de sua eficácia e de sua necessidade no sistema de ensino superior britânico.

Os dados já referidos nesse Relatório sobre as inscrições de 1973 acusam ligeiro aumento da afluência de candidatos das classes trabalhadoras em geral, o que indica progressiva democratização da Universidade Aberta.

449

Por esses motivos, cremos que a instituição se justifica plenamente, não só porque amplia as oportunidades de acesso à educação superior, mas como processo de educação permanente ao nível universitário.

IX. Possibilidades de Aplicação do Sistema em Nossa Realidade

Desde o início de seu funcionamento a Universidade Aberta tem despertado o maior interesse não só na Inglaterra como em vários países, principalmente aqueles que têm urgência de expandir o ensino superior.

A Espanha, por exemplo, acaba de promulgar uma lei criando a "Universidade a Distância" embora destinada "aos alunos que reúnam os requisitos exigidos pela legislação vigente para ter acesso à educação universitária (art. 3º). Neste caso, trata-se da aplicação do sistema da Universidade Aberta sem conservar a sua "abertura". Sendo assim, trata-se simplesmente de uma Universidade a Distância, isto é, que emprega os meios de comunicação de massa para levar a instrução aos alunos onde quer que se encontrem.

Os Estados Unidos, não obstante apresentar o maior índice de população universitária e portanto de democratização do ensino superior, tem iniciado experiências semelhan-

tes à Universidade Aberta, como é o caso dos *Colleges without walls*, do Estado de Nova Iorque.

450 Evidentemente a aplicação sistemática e integrada dos vários meios de comunicação de massa ao ensino Universitário não é privilégio da Inglaterra. A experiência da Universidade Aberta poderá ser praticada noutros países desde que se verifiquem determinadas condições, e feitas as adaptações necessárias. Isto nos leva a colocar a questão da possibilidade de adaptar o sistema à nossa realidade.

Os problemas atuais da expansão do ensino superior nos obriga a ultrapassar as formas tradicionais e recorrer às novas técnicas de comunicação de massa. Os educadores estão cada vez mais convencidos de que uma formação universitária nem sempre exige o regime clássico de aulas ou seguir currículo estritamente prescrito. Além do que, o tipo de educação superior fornecido por uma instituição como a Universidade Aberta custa menos do que uma universidade convencional, pelo menos na Inglaterra.

Não obstante o extraordinário aumento de nossa população universitária no último decênio e a ampliação crescente do número de vagas, os candidatos ao vestibular se multiplicam de ano para ano e ainda temos muito a fazer no sentido de aumentar as oportunidades de acesso à universidade.

Se a política de expansão do ensino superior não pode ser definida exclusivamente em função da demanda técnica e das necessidades de mercado de trabalho em geral, mas deve atender igualmente à demanda social, impõe-se a ampliação progressiva de vagas na linha de maior diversificação dos cursos e, naturalmente, consideradas certas prioridades.

Há vários setores do ensino universitário que comportam ou mesmo exigem a expansão. Entre eles, estão os cursos de formação de professores para as últimas quatro séries do ensino de 1º grau e para o 2º grau. Como sabemos, 50% desses professores (em certas regiões do país a proporção é bem maior) não possuem qualificação acadêmica legalmente requerida nem mesmo exame de suficiência. Com a implantação da escola de 1º grau obrigatória, se faz necessário número crescente de professores qualificados, notadamente nas regiões do interior.

O grande problema está precisamente na dificuldade de promover a formação universitária do professor em serviço nas diferentes localidades onde inexistem faculdades de Filosofia ou de Educação. Teríamos que apelar para o processo de treinamento em serviço, isto é, sem que o professor tivesse de cessar suas atividades docentes. Tal foi a solução proposta pelo PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), quando faz uso, ainda em escala muito modesta, de métodos que se assemelham aos processos da Universidade Aberta. O projeto do PREMEN, como dissemos no Parecer do Conselho Federal de Educação, representa uma inovação pedagógica do maior alcance na solução do problema crucial da formação de professores qualificados para a escola de 1º grau.

Outras áreas existem que merecem igual tratamento. Teríamos ainda a considerar o número de adultos que hoje tentam a Universidade bem como o contingente que resulta da demanda reprimida. Tudo isso nos leva a admitir que, em princípio, experiência análoga à Universidade Aberta seria desejável para ajudar a resolver os problemas da expansão do ensino superior, desafogando a pressão exercida nos vestibulares.

A questão que se põe é da viabilidade do sistema em nosso País. Certamente, a resposta precisa supõe estudos prévios, levantamento de inúmeros dados. Assim sendo, parece-nos que a primeira medida a tomar seria a designação de comissão de alto nível, ou grupo de trabalho, que se dedicaria ao estudo da idéia em suas várias implicações, apresentando, se for o caso, anteprojeto de organização e funcionamento do novo tipo de universidade.

Evidentemente, não poderíamos propor, neste Relatório, indicações para tal anteprojeto. Pretendemos, apenas, apresentar algumas observações e sugestões.

A aplicação de um sistema idêntico ou semelhante à Universidade Aberta, pressupõe, entre outras, as seguintes condições: uma estrutura de ensino superior desenvolvida; pessoal docente qualificado e certo número de especialistas em educação de adultos e técnicas de comunicação educativa em massa; ampla rede nacional de rádio e televisão; sistema eficiente de comunicações.

A começar pela primeira, não seria excesso de otimismo afirmar que possuímos ensino superior razoavelmente desenvolvido, considerando que entramos na fase da pós-graduação. A nossa rede de rádio e televisão cobre todo o País. Além disso, o Ministério possui uma Televisão Educativa tecnicamente em condições de atuar em associação com a Universidade Aberta, além de sua própria estação de rádio. Temos ainda uma Televisão Universitária e três televisões estaduais educativas e culturais. Finalmente, o Ministério da Educação dispõe de 300 horas semanais em toda a rede nacional de televisão.

Um dos problemas críticos está, sem dúvida, na produção do mate-

rial de instrução por correspondência e sua distribuição regular. Neste particular, o projeto do PREMEN, nos oferece indicações precisas de solução, embora em escala limitada. A equipe encarregada do projeto que se destina à formação de professores de Ciências, fez convênios com o Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores (PROTAP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com o Centro de Treinamento de Professores de Ciências da Universidade Federal de Minas Gerais e com o Centro de Professores de Ciências do Rio Grande do Sul para a organização dos programas das disciplinas e a confecção de materiais e recursos de ensino.

Além desses centros de ensino de Ciências, existem outros, como no Recife e em São Paulo.

No que diz respeito às outras áreas, também não seria difícil encontrar professores devidamente qualificados, capazes de elaborar, sob a direção de equipes técnicas, material de instrução por correspondência.

Desta forma a nossa Universidade Aberta não podendo dispor, pelo menos inicialmente, de corpo docente tão numeroso como a sua congênera britânica, possuiria uma equipe mínima necessária, de professores altamente qualificados. Essa equipe se encarregaria de programar os cursos e disciplinas e traçar as diretrizes técnicas para a produção do material de instrução a ser encomendado a professores de diferentes Universidades.

Por outro lado, já possuímos alguma experiência de cursos por televisão, como o que se faz na TV Educativa do Ministério da Educação ou na TV Cultural da Fundação Anchieta.

Além dessas considerações apresentá-riamos as seguintes indicações:

452

1. Primeiramente, entendemos que, dada a natureza especial do sistema, uma instituição como a Universidade Aberta deve ser da exclusividade do Ministério da Educação e Cultura. De modo algum pode ser considerada uma empresa entregue à iniciativa privada. Doutra parte, nenhuma universidade teria condições para fazer funcionar, com a eficácia desejada, sistema tão complexo.

2. A Universidade Aberta deve ser constituída como autêntica universidade com autonomia acadêmica, mas diretamente vinculada ao Ministro de Estado.

3. Para seu funcionamento faz-se necessária lei especial dispensando seus candidatos da exigência de educação completa de 2º grau ou equivalente e do concurso vestibular. Os seus graus teriam a mesma validade que os das outras instituições de ensino superior.

4. Não nos parece que, em País de dimensões continentais, apresentando considerável diversidade regional, com pronunciados desníveis econômicos, demográficos e culturais, a Universidade Aberta possa, logo de partida, cobrir todo o território nacional.

Será uma das tarefas da comissão de planejamento identificar as regiões que ofereçam as melhores condições de funcionamento do sistema.

5. Tudo indica que a constituição da nossa Universidade Aberta, seja semelhante à inglesa, isto é, uma rede de coordenações regionais, com centros locais de estudos. A organização central seria instalada numa de nossas cidades mais desenvolvidas, verdadeiro centro econômico e cultural que ofereça todas

as facilidades em recursos humanos e materiais.

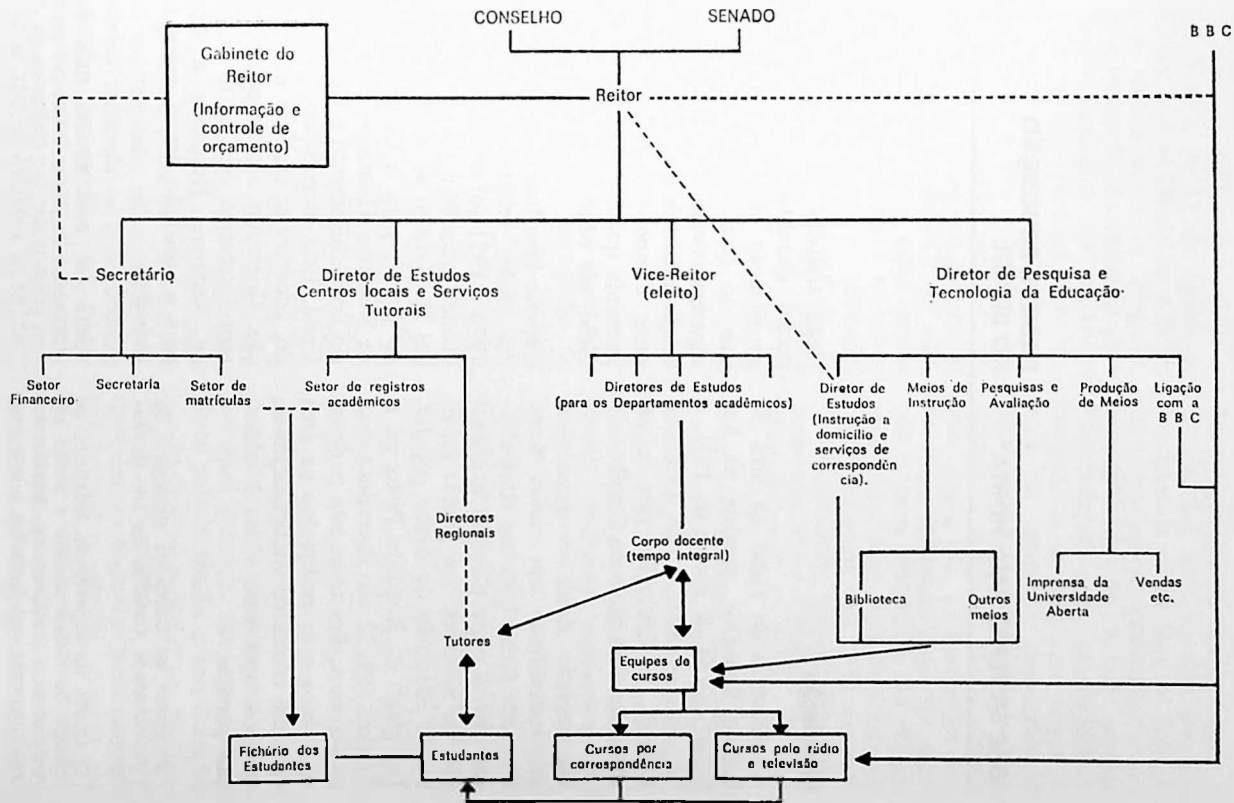
6. A Universidade Aberta deve ser paga na razão de uma taxa de matrícula por disciplina. Aos carentes de recursos, seriam concedidas bolsas. No caso da qualificação de professores necessários à implantação da Reforma do ensino de 1º e 2º graus, poderiam ser dispensados das taxas.

7. Finalmente temos o problema da determinação das áreas de estudos por onde começar o funcionamento da Universidade Aberta. A experiência inglesa nos aconselha a iniciar pelos cursos mais adaptáveis ao novo sistema de ensino, numa fase de implantação em que estamos adquirindo o *know-how* necessário. Assim poderíamos partir com os cursos das áreas básicas em Humanidades, Ciências Sociais e Ciências. Esses cursos teriam a vantagem de proporcionar a formação dos professores de 1º e 2º graus de que tanto necessitamos. Talvez pudéssemos oferecer cursos profissionais, como Economia, Administração ou Ciências Contábeis, por exemplo.

Importa observar que a Universidade Aberta não deve limitar-se a pôr em prática a mesma estrutura curricular dos cursos tradicionais.

Como dissemos, trata-se apenas de algumas indicações gerais, partindo do pressuposto de que é possível adaptar a experiência inglesa à nossa realidade. A criação de sistema tão complexo e original de ensino superior exige planejamento lúcido e rigoroso de pessoas que tenham plena consciência da filosofia que inspira a Universidade Aberta. Trata-se de enfrentar o desafio de se criar uma instituição de ensino superior para o povo em geral, sem perda de sua condição de universidade autêntica.

Universidade Aberta



Introdução

A utilização do rádio na área de Ensino Supletivo, prevista na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, e no Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, não é, em realidade, fato novo no Brasil.

Na verdade, desde os primórdios da radiodifusão em nossa terra, Roquette Pinto, com sua clarividência, previu e até planejou a utilização do rádio em um grande movimento educativo de cunho popular. Do plano de Roquette Pinto até o Parecer 699/72 são decorridos quase 50 anos. Em todo este período, os planos e as realizações na área do rádio educativo multiplicaram-se, quase sempre com vistas à educação popular.¹

* Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

¹ O estudo da experiência brasileira no campo de rádioeducativo é muito interessante e esclarecedor. Publicamos recentemente um trabalho a este res-

Neste trabalho apresentaremos aspectos quantitativos e qualitativos da situação atual do rádio educativo no Brasil para concluir com algumas considerações que esta situação e os três anos de experiência neste campo nos sugerem, principalmente quanto às perspectivas do rádio em educação.

Cumpramos ressaltar que grande parte dos dados relativos aos anos de 1970 e 1971 foi colhida pelo autor, quando trabalhou na elaboração de um *Diagnóstico de Rádio Educativo no Brasil*, para o Centro Nacional de Recursos Humanos, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Este diagnóstico, já concluído, encontra-se em fase de publicação. Queremos agradecer ao Secretário-Executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos a licença para a utilização desses dados neste trabalho.

peito (cf. José Silvério Baía Horta, "Histórico do Rádio Educativo no Brasil (1922-1970)" in: *Cadernos da PUC* RJ, nº 10, setembro de 1972, p. 73-124).

Situação Atual

1. Legislação

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, prevê a utilização do rádio na área do Ensino Supletivo, em seu artigo 25: "Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos". Ao estabelecer um confronto entre cursos ministrados "em classes" e cursos ministrados "mediante a utilização de rádio... e outros meios de comunicação", o legislador parece optar pela utilização dos meios de comunicação no ensino supletivo "extra-classe", talvez como meio único. Isto significa uma tomada de posição em favor da recepção não-organizada.

Contudo, o artigo 51 da mesma lei parece preconizar a instalação de postos de recepção e até garantir os recursos materiais para sua instalação e manutenção: "Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos (sic) para o seu pessoal". E o parágrafo único amplia esta exigência, falando não mais de "aparelhos", mas de "postos" de rádio ou televisão educativos: "As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidades educativo-

cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos".

Para garantir a transmissão, o Decreto-Lei 236, de 28-2-67, que regulamenta os serviços de radiodifusão, confere ao CONTEL* a responsabilidade de baixar normas "determinando a obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão, estipulando horário, duração e qualidade desses programas" (Art. 16). Os Parágrafos desse artigo determinam que "a duração máxima obrigatória dos programas educacionais será de 5 (cinco) horas semanais" (§ 1º), devendo ser transmitidos "em horários compreendidos entre 7 (sete) e 17 (dezesete) horas" (§ 2º).

455

Seria muito difícil ao CONTEL, órgão técnico do Ministério das Comunicações, o estabelecimento destas normas, principalmente no que se refere à qualidade dos programas, problema estritamente de ordem pedagógica. Por esta razão, os Ministros das Comunicações e da Educação e Cultura publicaram, em julho de 1970, a Portaria nº 408/70, a qual, com base no Decreto-Lei 236/67, regulamentou a utilização do tempo obrigatório e gratuito destinados pelas emissoras comerciais para a transmissão de programas educacionais, definindo a sua destinação (incluindo nesta a educação supletiva de adolescentes e adultos) e determinando sua distribuição semanal. A responsabilidade pela execução e coordenação das atividades previstas na Portaria 408/70 foi entregue ao MEC, o qual deveria organizar para este fim um programa especial, dirigido por um Grupo-Tarefa, cuja coordenação foi entregue à Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa.

* Conselho Nacional de Telecomunicações.

Por uma portaria interna (nº 32/70, de 29-9-70), o Presidente da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa constituiu um Subgrupo de Rádio, para “assumir as responsabilidades das providências relacionadas com o cumprimento da Portaria 408/70 na esfera do Rádio” (§ 1º). Este Subgrupo está sob a direção do Diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRÉ) do MEC. As atividades por ele exercidas recebem o nome genérico de “Projeto Minerva”.

Podemos incluir aqui o Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação, sobre Ensino Supletivo, no qual o relator, contrapondo a uma “escola-endereço” uma “escola-função”, situa nesta os meios de comunicação de massa como recurso auxiliar, predominante ou único:

“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 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”.²

Não sabemos em que se baseia o Relator para o estabelecimento desta gradação, que segundo o mesmo, “fica a depender da própria evolução do Ensino Supletivo”. O que podemos dizer é que, pelo menos

naquilo que se refere à utilização do rádio na área de Suplência, a experiência brasileira desaconselha seu uso como recurso único ou predominante, que implicaria em formas não organizadas de recepção.

2. Entidades Envolvidas

As principais entidades que, atualmente, executam atividades na área de rádio educativo no Brasil, são: Movimento de Educação de Base (MEB), Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), Fundação Anchieta, Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE/Projeto Minerva). Existe, além disto, um órgão coordenador, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura: o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL).

O *Movimento de Educação de Base*, fundado em 1961, está sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e tem sua sede nacional no Rio de Janeiro. A direção do MEB é exercida pelo Conselho Diretor Nacional e pela Equipe Nacional, a qual é constituída pela Comissão Executiva Nacional e por suas assessorias e departamentos. Funcionalmente, o MEB é constituído por Equipes Locais, Estaduais e/ou Regionais e por um Secretariado Central, que coordena, técnica e administrativamente, o trabalho em todo o País.

De acordo com os Estatutos, o MEB tem por fim “prestar ampla assistência educacional, desenvolvendo programas de Educação de Base para adolescentes e adultos no Norte, Nordeste, Centro-Oeste e em outras áreas em desenvolvimento no País, através de sistemas radioeducativos, teleducativos e outros meios julgados necessário ao seu fim, podendo, também, prestar serviços subsidiá-

² Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação, *Parecer nº 699/72*, da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, julho/1972, p. 25.

rios para o povo em geral, sem distinção de espécie alguma, sempre, porém, sem prejuízo de suas finalidades precípuas.”³

De acordo com as Normas e Diretrizes para o Funcionamento do MEB, aprovadas pelo Conselho Diretor Nacional em 3-8-64, “o fim essencial do MEB é cooperar na formação do homem (adulto ou adolescente), nas áreas em desenvolvimento do País, no sentido de levá-lo a tomar consciência de sua dignidade como criatura humana, feita à imagem de Deus e redimida por Cristo, Salvador do Mundo, e, como conseqüência, transformá-lo em agente de criação original de cultura de um povo.”⁴

Em dezembro de 1972, o Movimento de Educação de Base desenvolvia trabalhos de Alfabetização, Educação Continuada e Profissionalização nos Estados de Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe e Mato Grosso.

A *Fundação Educacional Padre Landell de Moura*, criada em maio de 1967, é uma instituição de caráter técnico educativo com sede em Porto Alegre. É uma fundação de direito privado, tendo como órgãos de cúpula um Conselho Diretor, um Conselho de Administração, um Conselho de Curadores e uma Direção Executiva, à qual estão subordinados os departamentos Pedagógico, de Produção, de Recepção Organizada, de Orientação Técnica, de Administração e de Integração Comunitária.

A FEPLAM, “através da teleducação, tem por objetivo: a) realizar programas sistemáticos de educação ou extensão cultural, visando a promoção do homem, tanto individual

como social; b) definir a importância da teleducação como instrumento no processo de desenvolvimento; c) incentivar as iniciativas que tendam ao aprimoramento das técnicas de teleducação.”⁵

A área de atuação direta da FEPLAM se limita ao Estado do Rio Grande do Sul.

A *Fundação Padre Anchieta*, criada em 1967, instituição de direito privado vinculada à Casa Civil do Governo do Estado de São Paulo, é administrada por um Conselho Curador e uma Diretoria Executiva. A Diretoria Executiva é assessorada pelas divisões de Ensino, Artístico-Cultural e Administrativa. Na Divisão de Ensino existe um Setor de Rádio.

Conforme seus Estatutos, “a Fundação Padre Anchieta tem por finalidade precípua a promoção de atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão.”⁶

A Fundação Padre Anchieta tem sua sede na cidade de São Paulo, onde mantém também a estação Rádio Cultura.

O *Instituto de Rádio Difusão Educativa da Bahia*, criado em 1969, é uma fundação de direito privado, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. É dirigido por um Conselho Curador e uma Diretoria Executiva, formada pela Assessoria Técnico-Administrativa, Serviço de Administração Geral, Divisão de Produção Educativa e Divisão Técnico-Pedagógica.

Entre outras, o IRDEB tem como finalidade “executar, com exclusividade, todos os serviços educativos do Governo do Estado da Bahia,

³ MEB, *Estatutos*, Art. 2º

⁴ MEB, *Normas e Diretrizes para o Funcionamento do MEB*, item 2.

⁵ FEPLAM, *Estatutos*, Art. 2º

⁶ Fundação Padre Anchieta, *Estatutos*, Art. 2º

através de Rádio, Televisão, Ensino por Correspondência e outros meios de comunicação às massas.”⁷

A sede do IRDEB está localizada em Salvador e sua área de atuação direta limita-se ao Estado da Bahia.

458

O Projeto Minerva, criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, em 1970, para executar, na esfera do rádio, as atividades previstas na Portaria 408/70, está inserido na estrutura do SRE. Possui, porém, infra-estrutura própria, que compreende uma Equipe Central, 4 supervisores regionais e 25 Coordenadores Estaduais. A Equipe Central é formada por um Gerente e pelas Coordenações Executivas de Produção, de Administração e de Recepção Organizada. Possui também uma Coordenação de Planejamento.

O Projeto Minerva tem por objetivo: “Contribuir para a renovação e o desenvolvimento do sistema educacional e para difusão cultural através da utilização do rádio, em combinação com outros meios” e “planejar a utilização do tempo previsto pela Portaria 408 para a transmissão de cursos e programas produzidos pelo SRE e/ou por outras instituições.”⁸

Pela própria natureza do Projeto, sua área de atuação estende-se a todo o País.

O Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), criado pelo Decreto nº 70.185, de 23 de fevereiro de 1972, é um organismo de natureza transitória vinculado à Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura. De acordo com o Decreto de criação, o PRONTEL foi instituído “visando à integração, em

âmbito nacional, das atividades didáticas e educativas através do Rádio, da Televisão e outros meios, de forma articulada com a Política Nacional de Educação” (Art. 1º).

As atividades do PRONTEL são coordenadas e supervisionadas por uma Comissão de Administração, formada por dois representantes do MEC, um do Ministério das Comunicações, um do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e um do Ministério da Fazenda e um coordenador designado pelo Ministro da Educação e Cultura. Além disso, o PRONTEL dispõe de uma Secretaria Executiva e pode contratar “serviços de empresas especializadas relativas a consultoria, supervisão, avaliação e execução de projetos” (Art. 11). As dotações orçamentárias do MEC para projetos relativos à teleeducação passaram, pelo Decreto 70.185, a constituir o Fundo Especial para Teleeducação, destinado “à provisão de recursos para financiamento dos projetos a serem administrados ou executados pelo PRONTEL” (Art. 5º).

A Secretaria Executiva do PRONTEL funciona, no momento, no Rio de Janeiro.

3. Atividades Desenvolvidas (1970-73)*

Produção, transmissão, recepção, treinamento de pessoal e pesquisa e avaliação constituem as atividades

* Os dados aqui apresentados, relativos aos anos de 1970-71, fazem parte do *Diagnóstico de Rádio Educativo no Brasil*, em fase de publicação pelo Centro Nacional de Recursos Humanos, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Os dados relativos a 1972 e aos primeiros meses de 1973 foram obtidos junto às entidades. Estes últimos estão certamente incompletos, não tendo sido possível obter dados sobre as atividades rádioeducativas da FEPLAM, Fundação Anchieta e MEB neste segundo período.

⁷ IRDEB, *Estatutos*, Art. 2º

⁸ MEC/SRE, *Projeto Minerva* (s.n.t.), mimeografado.

básicas que devem ser desenvolvidas à radiodifusão educativa.

A *Produção* inclui todas as atividades relacionadas com a determinação dos objetivos do programa, a seleção dos conteúdos, a escolha das formas de apresentação, a elaboração do material bruto e o "script" e a radiofonização (gravação ou apresentação ao vivo).

A produção de programas radioeducativos no Brasil, nos anos de 1970-1972, esteve voltada quase que totalmente para a área do Ensino Supletivo.

Na área do Supletivo do antigo Primário, a FEPLAM produziu um curso de Noções Básicas do Curso Primário, também chamado Curso de Capacitação ao Ginásial ou Curso de Capacitação ao Magistério Leigo, composto de 100 aulas de 30 minutos. Ainda na mesma área existe o Curso Primário Dinâmico, co-produzido pela Fundação Anchieta e pelo Projeto Minerva, composto de 360 aulas de 15 minutos, completadas por 36 revisões de 40 minutos, totalizando 114 horas de programação. Este curso está sendo, no momento, regravado pelo Projeto Minerva sob o nome de Curso Supletivo Dinâmico.

Atualmente o MOBREAL está produzindo, em convênio com o SRE, um Curso de Educação Integrada — Via Radiofônica, que está sendo utilizado em um Projeto-Piloto realizado no Rio Grande do Norte. Este projeto terá a duração de 16 meses, em 4 fases de 4 meses.

Na área do antigo Madureza Ginásial existem três cursos: o Madureza Ginásial da Fundação Padre Anchieta, com 500 aulas de 15 minutos e o Madureza Ginásial da IRDEB, com 428 aulas de 25 minutos e o Madureza Ginásial da

FEPLAM, com 260 aulas de 30 minutos.

Além disto, o IRDEB planejou e está atualmente produzindo um Curso Supletivo de 1º Grau, ao nível da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, com 300 aulas de 30 minutos e 34 revisões de igual duração.

Também o Projeto Minerva planejou, em 1972, um Curso Supletivo de 1º Grau, ao nível das oito séries, constituído por um período preparatório formado por 20 aulas de 30 minutos e por duas fases, a primeira contendo 480 aulas de 15 minutos e 40 revisões de 30 minutos e a segunda contendo 600 aulas de 15 minutos e 50 revisões de 30 minutos. A duração total do curso seria de 315 horas. Este curso começou a ser produzido em 1972. Entretanto, esta produção foi interrompida, tendo sido reiniciada em 1973 a produção do período preparatório e da segunda fase.

Na área do antigo Madureza Colegial, a FEPLAM iniciou, em 1971, a produção de um curso que teria uma duração total de 104 horas, sendo formado por 290 aulas de duração variável. Esta produção não foi concluída.

Com relação à Alfabetização de Adultos, existe um curso produzido pela FEPLAM (Curso de Alfabetização de Adultos "Um Desafio") com 80 aulas de 30 minutos. Além disso, nesta mesma área e na área de Educação de Base, existem as aulas, cursos e programas do MEB, transmitidos ao vivo e disponíveis, portanto, sob a forma de "script".

As aulas radiofônicas do MEB têm por finalidade oferecer ao monitor da escola radiofônica subsídios para o trabalho de alfabetização e pós-alfabetização. A particularidade das aulas radiofônicas do MEB reside

no fato de serem elas elaboradas pelas Equipes Locais, o que lhes dá um caráter regional e possibilita sejam levadas em conta as peculiaridades do universo vocabular da região. Os Cursos Radiofônicos do MEB destinam-se aos monitores e/ou às comunidades atingidas pelo seu trabalho e visam transmitir informações e possibilitar a formação de grupos comunitários em torno de temas específicos como, por exemplo, cooperativismo, saúde, técnicas agrícolas etc. Os Programas Especiais são geralmente de caráter recreativo e sócio-cultural, visando atingir um público mais amplo e estabelecer um relacionamento mais intenso com a população rural. Nos programas especiais, geralmente realizados nos fins-de-semana, as Equipes Locais respondem à correspondência, noticiam festas e aniversários e transmitem avisos.

Os diversos Sistemas de Educação de Base do MEB produziram, em 1970-71, um total de 1.006 horas de aulas radiofônicas, 960 horas de cursos radiofônicos e 1.280 horas de programas especiais.

A *Transmissão* inclui todas as atividades técnicas relacionadas com a emissão do programa produzido e implica problemas de ordem quantitativa (número de horas-rádio utilizadas) e qualitativas (qualidade da transmissão, potência da estação utilizada, área de alcance teórico e alcance real das irradiações).

Antes da publicação da Portaria 408/70, a transmissão de programas radioeducativos das diversas entidades era realizada, seja em horário cedido por emissoras comerciais (IRDEB e FEPLAM) ou por emissoras das Dioceses (MEB), seja em horário patrocinado por firmas particulares (FEPLAM) ou em emissora própria (Fundação Anchieta).

Com a publicação da Portaria 408, em 29 de julho de 1970, todas as emissoras do País passaram a transmitir 5 (cinco) horas semanais de programas educativos. Para a utilização desse horário foi criado o Projeto Minerva, que, através de convênios, transmitiu, durante os anos de 1970-72, cursos produzidos por outras entidades, utilizando-se para isto de cadeias de emissoras de todo o País ou de uma região. As emissoras do Rio Grande do Sul e Santa Catarina passaram a transmitir os programas da FEPLAM e duas emissoras da Bahia continuaram a transmitir a programação do IRDEB. A programação do MEB continuou a ser transmitida em horário cedido pelas emissoras das dioceses, as quais, apesar disto, tiveram que entrar em cadeia para transmitir também a programação do Projeto Minerva.

De acordo com os dados do Centro Nacional de Recursos Humanos, durante os anos de 1970-71 foram transmitidas aproximadamente . . . 150.000 horas de programas radioeducativos pelas emissoras de todo o País. Cerca de 94,5% desse total está dentro do horário da Portaria 408/70; as emissoras das dioceses contribuíram com cerca de 3,5%; os restantes 2,5% correspondem a horários patrocinados ou cedidos por outras emissoras.

O Projeto Minerva ocupou cerca de 67,7% deste total de horas-rádio de programas educativos; a FEPLAM foi responsável pela utilização de 26,1% desse horário; o MEB, 3,5%; o IRDEB, 1,7% e a Fundação Anchieta 1,0%.

Os cursos de Madureza Ginásial ocuparam cerca de 84,3% desse total; o Curso de Capacitação ao Ginásial utilizou 11,2% e os demais cursos ocuparam os restantes 4,5%.

Estes índices mostram uma grande concentração de transmissão em apenas um tipo de curso, em contradição com a grande diversidade de cursos produzidos e em disponibilidade. Por exemplo: o Curso de Madureza Ginásial da Fundação Padre Anchieta corresponde a apenas 4,5% da programação existente no Brasil até fins de 1971; entretanto, ele ocupou cerca de 557,5% do total de horas-rádio utilizadas.

Mesmo considerando a necessidade de levar-se em conta também critérios qualitativos, esses dados indicam que a produção está sendo subaproveitada, seja por problemas quanto à qualidade, seja pela má distribuição das horas disponíveis para transmissão. Em todo o caso, mostram a necessidade, seja de um cuidado maior com relação aos aspectos qualitativos na produção dos programas, seja de uma maior racionalização na utilização das horas disponíveis para transmissões radio-educativas, principalmente no que se refere à diversificação da programação durante os horários liberados pela Portaria 408/70.

Os dados de 1972, embora parciais, parecem confirmar os índices obtidos em 1970-71. O Projeto Minerva utilizou, em 1972, mais de 100.000 horas-rádio para seus cursos, sendo que 97,5% desse total foi ocupado na transmissão do Curso de Madureza Ginásial produzido pela Fundação Padre Anchieta. A tendência parece continuar a mesma em 1973. Exceto duas emissoras da Bahia (que transmitem o novo curso do IRDEB) e algumas emissoras do Rio Grande do Norte e Ceará (que transmitem o Curso do Mobral), todas as demais transmitem, no horário da Portaria 408/70, dois cursos do Projeto Minerva: o Curso Primário Dinâmico, regravado com o nome do Curso Supletivo Dinâmico e relançado em maio de 1973,

e a segunda fase do Curso Supletivo de 1º grau, produzida pelo Projeto Minerva e lançada em agosto de 1973.⁹

A *Recepção* das emissões radio-educativas realiza-se sob três formas: recepção organizada, recepção não organizada e recepção controlada.

A recepção organizada é feita em radiopostos ou grupos organizados de audiência, sob a supervisão e orientação técnico-pedagógica das entidades. Cada radioposto conta com a presença de um monitor ou orientador de aprendizagem, o qual é a figura-chave do processo, cabendo-lhe comprovar a compreensão e retificar erros de interpretação por parte dos alunos e insistir sobre as idéias fundamentais transmitidas. O tempo de permanência diária do aluno no radioposto é variável. Normalmente há um período de preparação, o tempo para a audição das aulas transmitidas pelo rádio e um período para exploração grupal dos conceitos transmitidos, sob a orientação de um monitor. Em geral, o tempo de audição propriamente dita ocupa cerca de 25% do tempo total de permanência diária do aluno no radioposto.

A recepção não organizada é feita pelos alunos ou ouvintes, isoladamente. Algumas entidades procuram estabelecer formas de contato com os alunos de recepção não organizada, através de fichas de inscrição, envio regular de material de acompanhamento e testes e verificações periódicas. Outras entidades limitam-se a colocar à venda em livrarias e bancas de jornais os fascículos

⁹ Em junho de 1973, o Projeto Minerva realizou um Teste de Transmissão do Curso Supletivo Dinâmico, visando identificar as emissoras que podiam ser recebidas em cada radioposto. Este teste já nos parece um passo em direção a uma diversificação da programação.

para acompanhamento do curso. Cabe ao aluno realizar sozinho o trabalho de interpretação correta dos conceitos fundamentais transmitidos.

462

A recepção controlada é utilizada ainda em pequena escala, quase sem sistematização e controle. Nesta forma de recepção os alunos acompanham, isoladamente, as emissões das aulas e se reúnem, semanal ou quinzenalmente, junto com um professor, para o esclarecimento das dúvidas surgidas no período. Faz-se necessário um estudo mais aprofundado e uma pesquisa séria para análise da oportunidade e viabilidade da implantação, em maior escala, deste tipo de recepção no Brasil.

Os diversos cursos transmitidos pelas entidades radioeducativas no Brasil, em 1970-72, atenderam a cerca de 150.000 alunos inscritos em recepção organizada, em mais de 5.200 radiopostos ou grupos de audiência espalhados por todo o Brasil. Nestes três anos, o número de inscrições em recepção não organizada chegou a mais de 40.000.

A tabela 1 apresenta, conjugados, os dados relativos à produção, transmissão e recepção de cursos radiofônicos, no Brasil, durante o período 1970-72, possibilitando o cálculo de número médio de inscrições por radioposto e por estação e o cálculo do número médio de radiopostos por estação. Estes índices permitem ver a defasagem existente entre transmissão e recepção, resultante da dificuldade de utilização racional do horário da Portaria 408/70 (mais de 5.000 horas-rádio por semana, em mais de 1.000 estações espalhadas por todo o País). Alguns cursos apresentam menos de 30 alunos por estação; sete cursos utilizaram, em média, uma estação para cada dois radiopostos. Considerando-se o alto custo operacional

de transmissão, pode-se concluir da necessidade urgente de uma maior diversificação da programação transmitida no horário da Portaria 408/70.

O material de acompanhamento para o aluno é um recurso importante para qualquer tipo de recepção. O IRDEB e a FEPLAM preparam e imprimem as apostilas de seus cursos, as quais são vendidas aos alunos nos radiopostos e em outros locais. O curso de Madureza Ginásial da FEPLAM utiliza 20 apostilas para acompanhamento; o do IRDEB, um conjunto de 13 livros. A Fundação Anchieta utiliza, nos radiopostos, os mesmos fascículos preparados para os alunos de seus telepostos. Este material (44 fascículos) foi preparado pela Fundação Anchieta e é impresso e distribuído por uma grande editora de São Paulo. No caso do Projeto Minerva, os fascículos do Madureza Ginásial foram os mesmos da Fundação Anchieta, tendo sido vendidos aos alunos nas bancas de jornais e radiopostos. Os fascículos do Curso Primário Dinâmico (18 fascículos) foram também elaborados pela Fundação Anchieta e impressos pela mesma editora que imprimiu os fascículos do Madureza Ginásial. Este material foi vendido às Secretarias de Educação, que o distribuiu aos alunos. O material do Curso de Capacitação ao Ginásial (5 fascículos), foi preparado pela FEPLAM e distribuído pelo Projeto Minerva. Quanto ao material de acompanhamento das aulas e cursos do MEB, este é preparado e distribuído pelas equipes locais.

Atualmente, o Projeto Minerva mantém no ar o Curso Supletivo Dinâmico (antigo Curso Primário Dinâmico), com mais de 100.000 alunos em recepção organizada em 16 unidades da Federação. O material de acompanhamento é o mes-

PRODUÇÃO — TRANSMISSÃO — RECEPÇÃO DE PROGRAMAS RADIOEDUCATIVOS — 1970/1973

Entidade	Curso	Datas		Duração total do Curso — horas (5)	Número de Estações (6)	Total de Horas/Rádio Utilizadas (5 x 6)	Número de Rádio-postos por Curso (7)	N.º de Inscrições por Curso		Média de Inscrições Por Rádio-posto (8/7)	Média de Inscrições Por Estação (10/6)	Média de Rádio-postos por Estação (7/6)	
		Início (3)	Término (4)					Recepção Organiz. (8)	Recepção Não Org. (9)				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(5 x 6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(8/7)	(10/6)	(7/6)
ANCHIETA	(a) Madureza Ginásial — 1.º lanç.	Jun./69	Jul./70	125	2 (c)	625	3	48	—	48	16,0	24,0	1,5
	Madureza Ginásial — 2.º lanç.	Ago./70	Out./71	125	2 (c)	625	29	1 102	—	1 102	38,0	551,0	14,5
FEPLAM	(a) Madureza Ginásial — 3.º lanç.	Maio/69	Maio/70	130	13	1 690	159	8 195	...	8 195	51,5	630,4	12,2
	Madureza Ginásial — 4.º lanç.	Maio/70	Maio/71	130	1	130	94	1 586	...	1 586	16,9	1 586,0	94,0
	Madureza Ginásial — 5.º lanç.	Nov./70	Nov./71	195	184	35 880	125	8 912	...	8 912	71,3	48,4	0,7
	Madureza Colegial	Mar./71	Mar./72	104	1	80	3 (d)	248	—	248	...	248,0	...
	Alfabetização	Set./70	Dez./70	40	6	240	146	3 799	—	3 799	26,0	633,2	24,3
IRDEB	Madureza Ginásial — 1.º lanç. (b)	Fev./70	Jul./70	132	6	792	38	680	4 856	5 536	17,9	922,7	6,3
	Madureza Ginásial — 2.º lanç. (b)	Set./70	Fev./71	148	2	296	38	680	4 856	5 536	17,9	2 786,0	19,0
	Madureza Ginásial — 3.º lanç. (b)	Abr./71	Set./71	106	2	212	42	914	5 806	6 720	14,6	3 360,0	21,0
	Madureza Ginásial (Projeto Minerva)	Mar./72	Jan./73	125	32	4 000	62	2 000	—	2 000	32,2	62,5	1,9
	Capacitação (Projeto Minerva)	Set./71	Jan./72	50	34	1 700	19	546	150	696	28,7	33,1	0,6
MINERVA	Madureza Ginásial — 1.º lançamento	Nov./70	Nov./71	125	646	80 750	165 (d)	15 546	1 033	16 579	...	25,7	...
	Madureza Ginásial — 2.º lançamento	Mar./72	Jan./73	125	780	97 500	1 060	37 562	3 819	41 381	35,4	48,6	1,4
	Capacitação ao Ginásial — 1.º lanç.	Nov./70	Abr./71	50	59	2 950	86	3 448	—	3 448	40,1	58,4	1,5
	Capacitação ao Ginásial — 2.º lanç.	Set./71	Jan./72	50	237	11 850	219	5 121	1 050	6 171	23,4	26,1	0,9
	Capacitação ao Ginásial — 3.º lanç.	Maio/72	Out./72	50	1	50	35	1 208	—	1 208	34,5	1 208,0	35,0
	Primário Dinâmico — 1.º lançamento	Set./71	Jul./72	114	14	1 596	309	8 113	—	8 113	26,3	579,5	22,0
	Primário Dinâmico — 2.º lançamento	Mar./72	Dez./72	114	7	798	713	13 890	98	13 988	19,5	1 998,3	101,8
	Primário Dinâmico — 3.º lançamento	Ago./72	Maio/73	114	10	1 140	190	3 010	156	3 166	15,8	316,6	19,0
MEB	(a) Aulas Radiofônicas	Jan./70	Dez./70	Variável	8	894	699	14 613	—	14 613	20,9	1 826,6	87,4
	Aulas Radiofônicas	Jan./71	Dez./71	Variável	4	690	219	4 776	—	4 776	21,8	1 194,0	54,7
	Cursos Radiofônicos	Jan./70	Dez./70	Variável	8	480	234	2 148	5 044	7 192	9,2	899,0	29,2
	Cursos Radiofônicos	Jan./71	Dez./71	Variável	12	665	582	6 395	16 455	22 850	10,9	1 904,1	48,5
	Programas Especiais	Jan./70	Dez./70	Variável	13	945	—	—	—	—	—	—	—
	Programas Especiais	Jan./71	Dez./71	Variável	14	1 282	—	—	—	—	—	—	
TOTAL	Variados	1970	1972	Variável	—	247 860	5 269	144 540	43 523	187 863	27,4	—	—

Fonte dos dados brutos: 1970-71 — Centro Nacional de Recursos Rumanos
1972 — Projeto Minerva

- (a) Faltam dados relativos ao ano de 1972
(b) Três disciplinas por lançamento
(c) Com repetição na mesma estação
(d) Dados parciais

mo do Curso Primário Dinâmico e está sendo reeditado por uma grande editora de São Paulo. Acaba também de lançar o Curso Supletivo de 1º Grau-II fase, com cerca de 70.000 alunos inscritos em aproximadamente 1.100 radiopostos espalhados por todo o Brasil. O material de acompanhamento deste curso está sendo produzido pelo Projeto Minerva e impresso pela referida editora de São Paulo, em regime de co-edição.

O MOBREAL, por sua vez, está transmitindo, em algumas emissoras do Rio Grande do Norte e Ceará, no horário da Portaria 408/70, o seu Curso de Educação Integrada Experimental, atingindo 10.400 alunos, agrupados em 340 radiopostos. O referido curso terá a duração de 16 meses, em 4 fases de 4 meses, e, segundo afirma o MOBREAL, "permitirá aos alunos, de acordo com suas características individuais e culturais, receber o certificado de conclusão do antigo *curso primário*".¹⁰ Ainda segundo o MOBREAL, "a hipótese de conclusão do curso, não necessariamente ao final do programa, deverá motivar aqueles que, tendo o primário incompleto, necessitam de apenas um reforço para consolidar sua aprendizagem. Com um mínimo de escolarização, poderão satisfazer as atuais exigências do mercado de trabalho, quanto à apresentação do certificado do antigo curso primário".¹¹

O *Treinamento de Pessoal* profissional é feito das mais variadas formas, apresentando conteúdo, metodologia e duração muito diversificadas. O Projeto Minerva desloca para os Estados, no período que antecede ao início dos cursos, pessoal da

Equipe Central ou pessoal especialmente contratado, para treinar durante uma semana, em tempo integral, os supervisores da região. Este treinamento visa, antes de tudo, capacitar os supervisores para que estes possam, em seguida, treinar os monitores. No MEB, a capacitação do pessoal profissional é feita, principalmente, através das viagens de assessoria que os elementos da Equipe Nacional realizam aos diversos sistemas locais. Durante a permanência dos elementos da Equipe Nacional nos sistemas locais, todo o pessoal técnico é assessorado. O IRDEB foi a única entidade que realizou treinamento específico para produtores e locutores. Promoveu, também, um curso de 150 horas sobre supervisão em teleducação para 39 pessoas de diversas entidades. Além disto, o IRDEB envia regularmente o seu pessoal para cursos em outras entidades do Brasil ou do exterior. O mesmo faz a FEPLAM, que realizou também diversos treinamentos para coordenadores e supervisores. A Fundação Anchieta não desenvolve nenhum trabalho específico de treinamento de pessoal. O seu pessoal técnico é recrutado das emissoras comerciais e capacitado em serviço; o pessoal pedagógico é recrutado da rede de ensino.

Durante os anos de 1970-71 foram realizadas 74 atividades de treinamento/capacitação do pessoal profissional nas diversas entidades. Nestes dois anos foram treinados e/ou retreinados 156 coordenadores, 90 supervisores, 395 supervisores/produtores, 10 produtores e 13 locutores, totalizando 663 profissionais treinados e/ou retreinados. Este total não indica o número de pessoas treinadas, visto que muitas participaram de mais de um treinamento. Durante o ano de 1972, o Projeto Minerva treinou e/ou retrainou 69 supervisores e 16 coordena-

¹⁰ Ministério da Educação e Cultura, *Movimento Brasileiro de Alfabetização, Sistema Mobral* (s.n.t.)

¹¹ Idem.

dores. Não foi possível obter dados sobre as atividades de treinamento realizadas pelas outras entidades em 1972.

464

Para a capacitação do pessoal de base (monitores, orientadores de aprendizagem e animadores) as entidades promovem treinamentos e encontros, também diversificados quanto ao conteúdo e à duração. Em 1970-71, foram realizadas 354 atividades de treinamento e/ou re-treinamento de monitores e animadores, com um total de 11.345 participações. Deste total, 90,9% são elementos do MEB, que realiza um trabalho contínuo de capacitação do seu pessoal por meio de treinamentos, encontros e dias de estudo. Deste modo, o total de 11.345 participações não indica a existência de igual número de monitores treinados. Levando-se em conta que neste período funcionaram cerca de 3.200 radiopostos para os diversos cursos transmitidos, com a média de um monitor por radioposto, pode-se concluir que este número é certamente bem menor.

As atividades de *Pesquisa e Avaliação* não receberam, das entidades envolvidas em educação pelo rádio, a necessária atenção.

Estudos exploratórios e descritivos, visando colher dados para a seleção e planejamento dos cursos a serem transmitidos, a instalação de radiopostos e a seleção dos alunos são realizados de forma sistemática apenas pelo Movimento de Educação de Base ("estudos de área" e "diagnósticos sócio-econômicos"). A FEPLAM realizou também um estudo desse tipo para o Projeto de Alfabetização de Adultos, antes do primeiro lançamento, em 1968.

Outro tipo de estudo descritivo, que é utilizado em maior escala pelas entidades, é o de caracterização dos

alunos inscritos nos radiopostos. Em geral, as variáveis levantadas são idade, sexo, residência, profissão, nível de escolaridade e aspirações dos alunos. Não há informação sobre um posterior aproveitamento destas caracterizações.

A pesquisa avaliativa do tipo formativo, no que se refere ao aluno, tem se limitado ao levantamento de índices de frequência aos radiopostos e, em alguns casos, ao índice de aprovação em exames realizados no final dos cursos. Entretanto, permanecem dúvidas quanto à confiabilidade destes dados.

A avaliação do meio utilizado (rádio) em seus aspectos técnicos (alcance, qualidade do som, horário, ritmo, dicção, formas de apresentação etc.), até fins de 1972 não havia sido realizada de forma completa por nenhuma entidade. O Projeto Minerva possui uma "ficha mensal de avaliação cooperativa", na qual o monitor registra a opinião dos alunos sobre alguns desses itens. Entretanto, essas fichas não têm chegado de forma regular às coordenações estaduais e à Equipe Central, não se tendo notícia de relatórios nos quais esses dados tenham sido tabulados e analisados. Com relação ao alcance das emissoras, o Projeto Minerva realizou, em julho de 1973, um "Teste do Sistema de Transmissão do Curso Supletivo Dinâmico", visando identificar as emissoras que eram recebidas em cada radioposto, e a qualidade desta recepção. Cerca de 1.200 radiopostos, de 15 unidades da Federação, responderam a este teste. Essas informações, depois de tabuladas, possibilitaram a seleção de emissoras para um novo curso, sem prejudicar os radiopostos já em funcionamento. Novo teste está sendo planejado, visando uma maior diversificação da programação. Com relação a aspectos didáticos do rá-

dio, só é conhecida uma pesquisa realizada pelo MEB, através do sistema de Fortaleza, dentro de uma pesquisa mais ampla, realizada no Ceará, para estudar as diversas formas de "interferências educativas" postas em prática por esta entidade.

Além disto, dados para avaliação são colhidos, nos radiopostos das diversas entidades, através do trabalho constante dos supervisores. Esses dados não são, porém, trabalhados de forma sistemática, servindo apenas para a introdução de correções imediatas.

Pesquisas mais amplas de avaliação, incluindo acompanhamento de alunos concluintes, não foram realizadas por nenhuma das entidades.

4. Recursos Financeiros e Recursos Humanos

Os *Recursos Financeiros* das entidades envolvidas em radioeducação atingiram, durante o período 1970-71, cerca de Cr\$ 8.400.000,00 (oito milhões e quatrocentos mil cruzeiros) em valor constante de 1971. Não está incluída nesse total a receita da Fundação Anchieta, por não ter sido possível desagregar a parte destinada especificamente a atividades radioeducativas, que ocupam naquela entidade uma posição secundária, em relação às atividades de TVE. Além disto, deve-se ressaltar que os recursos do MEB não se destinam apenas às despesas com atividades radioeducativas, mas sim à manutenção de todos os trabalhos educativos do MEB, entre os quais os ligados à utilização do rádio ocupam um lugar cada vez menor.

Cerca de 63% destes recursos correspondem a verbas do Governo

Federal (principalmente do MEC); 8% provêm de ajuda externa, 7% de recursos da própria entidade, 6% de verbas estaduais e 1% de recursos diversos. Os restantes 15% correspondem a convênios assinados por uma das entidades, não tendo sido possível obter informações sobre as entidades conveniadas.

As receitas do MEB, IRDEB e Projeto Minerva em 1972 totalizam cerca de Cr\$ 8.300.000,00, sendo que os recursos provenientes dos órgãos do MEC contribuíram com aproximadamente 90% desse total.

Quanto aos *Recursos Humanos*, estavam trabalhando nas entidades radioeducativas (exceto Fundação Anchieta), no final de 1971, um total de 291 pessoas, não incluindo os monitores. O MEB ocupava 61% desse total; o Projeto Minerva, 20%; a FEPLAM, 11%, e o IRDEB, 8%.

Com relação à atividade exercida, 40% trabalhavam em Administração e Coordenação, 40% em Recepção e 20% em Produção. A transmissão estava a cargo do pessoal técnico das emissoras.

O nível de escolaridade era muito variado: 45% com curso universitário completo, 24% com curso colegial, 13% com curso ginásial e 12% com curso primário. Os 6% restantes não especificaram seu grau de escolaridade.

Quanto ao regime de trabalho, 67% trabalhavam em tempo integral e 33% em tempo parcial.

A tabela 2 apresenta estes dados, de forma conjugada.

RECURSOS HUMANOS DAS ENTIDADES RADIOEDUCATIVAS — 1971

(segundo função, regime de trabalho e nível de escolaridade)

466

FUNÇÃO E REGI- ME DE TRABALHO	Administração e Coordenação		Recepção		Produção		TOTAL
	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE							
Superior	20	12	20	18	43	16	129
Colegial	8	8	7	5	39	2	69
Ginasial	27	6	1	5	—	—	39
Primário	30	6	—	1	—	—	37
Sem especificação	—	—	—	—	—	17	17
TOTAL	85	32	28	29	82	35	291

Fonte: Centro Nacional de Recursos Humanos.

Perspectivas

As entidades radioeducativas encontram-se hoje diante da exigência de maior definição, gerada por alguns conflitos básicos:

- conflito entre rádio como meio x rádio como fim;
- conflito entre qualidade x quantidade;
- conflito entre tecnologia da educação x educação da tecnologia.

Rádio como meio x rádio como fim

A educação passa por um período de supervalorização de meio e métodos, que ameaça deixar para segundo plano problemas fundamentais relacionados com os objetivos, o conteúdo e o sujeito do processo educativo.

Esta supervalorização se manifesta das mais diversas formas; por exemplo, quando se pretende elaborar um “Plano Nacional de Teleducação” e implantar no País um “Sistema Nacional de Teleducação”, formado por “subsistemas de rádio educativo, de TVE etc”, sem se levar em conta que, se Teleducação significa “processo educativo que ocorre a distância”, esse processo subsiste, na sua essência, como processo educativo. Em verdade, o que diferencia a teleducação das outras formas de realizar-se o processo educativo é o meio utilizado. Deste modo, *teleducação* não é essencialmente diferente de *educação*. Pelo menos quanto à educação, não subsiste a afirmativa de que “o meio é a mensagem”...

Ora, já existe no País um Sistema Federal de Educação, bem como os Sistemas Estaduais de Educação. Já

existe um Plano Nacional de Educação, consubstanciado no Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC. Não tem sentido, portanto, pensar-se em elaborar um Plano Nacional de Teleeducação ou em implantar um Sistema Nacional de Teleeducação. Não se deve criar sistemas de meios, mas sim integrar os meios ao sistema.

Assim, é necessário que o rádio seja considerado, por aqueles que se dedicam a sua utilização no processo educativo, um meio entre outros, útil na medida em que, combinado (ou não) com outros meios, está a serviço da pessoa, sujeito e centro de toda a educação.

Qualidade x quantidade

O rádio, como, em geral, todos os “meios de comunicação de massa”, é visto como uma das soluções ideais para oferecer educação em grande escala, resolvendo, assim, o aspecto quantitativo do problema.

Deste modo, de simples “meio de transmissão de comunicados” o rádio passou a “meio de comunicação de massa” e a “meio de educação de massa”. Corremos agora o risco de vê-lo transformar-se em “meio de diplomação em massa”. Curso de curta duração são oferecidos, pelo rádio, a grandes clientelas, às quais se acena com a possibilidade de obtenção de um diploma, no final do curso. Contudo, um diploma nada mais deveria ser que a comprovação de que seu portador atingiu determinado “nível educacional”.

O rápido aumento do número de pessoas diplomadas, quando este diploma não apresenta real correspondência com o nível educacional do portador, tenderá a diminuir a importância do diploma ou a fazer

crescer o grau de escolaridade necessário para o acesso a melhores posições dentro da estrutura ocupacional, e gerará uma demanda maior de escolaridade a níveis cada vez mais altos.

Esta questão é muito complexa para ser aqui estudada, mas deve ser levada em consideração, tanto quando os Conselhos Estaduais de Educação se encontrarem diante do problema de conceder às entidades radioeducativas licença para a realização de exames supletivos especiais para seus alunos, como quando as entidades sentirem a necessidade de inscrever em seus cursos o maior número possível de alunos, principalmente para diminuir os custos unitários e dar vazão ao material de acompanhamento, publicados por grandes editoras, que só imprimem tiragens elevadas.

467

As entidades não podem se esquecer de que, qualquer que seja o número de alunos inscritos, a cada 25 ou 30 alunos deve corresponder um monitor, realmente capacitado para ajudar os alunos na compreensão e exploração da mensagem, no caso de recepção organizada, ou que, a certo número de alunos, deve corresponder um centro de recepção devidamente aparelhado para orientar os alunos e esclarecer as suas dúvidas, no caso de recepção controlada. Só assim estará garantida, até certo ponto, a qualidade, e será possível a preocupação quantitativa, realizando-se “o fenômeno da conversão da qualidade em quantidade, e desta novamente em qualidade... fenômeno básico do planejamento educacional”.¹²

¹² Dumerval Trigueiro: “Expansão do Ensino Superior”, in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, out/dez. 1967, vol. 48, nº 108, p. 218.

Tecnologia da Educação X Educação da Tecnologia

Todos esses problemas são consequência de um problema mais profundo, colocado à educação pela rápida expansão dos “meios de comunicação de massa” e sua crescente utilização no processo educativo.

468

A chamada “tecnologia da educação” coloca os educadores diante de um desafio: não permitir que, em educação, os meios se transformem em fins; não permitir que, em educação, seja válida a afirmação de que “o meio é a mensagem”.

Em outras palavras, é preciso que o educador se torne cada vez mais consciente de que sua missão, mais que a de ser um “tecnólogo da educação” é ser um “educador da tecnologia”, para que esta esteja a serviço do homem todo e de todos os homens.

BIBLIOGRAFIA

1. FUNDAÇÃO Educacional Padre Landell de Moura. *Estatutos*. Porto Alegre, s.n.t., mimeogr.
2. FUNDAÇÃO Padre Anchieta. *Estatutos*. São Paulo, s. ed. s.d., mimeogr.
3. HORTA, José Silvério Baía. Histórico do Rádio Educativo no Brasil. *Cadernos da PUC/RJ*, Rio de Janeiro, (10): 73-124, set. 1972.
4. INSTITUTO de Planejamento Econômico e Social. Centro Nacional de Recursos humanos. *Diagnóstico de Rádio Educativo no Brasil* (em fase de publicação).
5. INSTITUTO de Radiodifusão Educativa da Bahia. *Estatutos*. Salvador, s. ed., s.d. mimeogr.
6. MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer 699/72*, da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1972, mimeogr.
7. MINISTÉRIO da Educação e Cultura. *Movimento Brasileiro de Alfabetização, Sistema Mobral*. s.n.t.
8. MINISTÉRIO da Educação e Cultura. *Serviço de Radiodifusão Educativa: Projeto Minerva*. s.n.t., mimeogr.
9. MOVIMENTO de Educação de Base. *Documentos Jurídicos do MEB*. Rio de Janeiro, s. ed., s.d. mimeogr.
10. TRIGUEIRO, Dumerval. Expansão do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 48 (108):209-34, out./dez. 1967.

DOCUMENTAÇÃO

Brasil

ALFABETIZAÇÃO de adultos: orientação da UNESCO. Trad. Abgard Renault. *Revista MEC*, Rio de Janeiro, 11 (47): 28-30, fev./nov. 1970. (CBPE) 1.

AMADO, Gildásio — Ensino supletivo. *Educação*, Brasília, 1 (1): 94-97, abr./jun. 1971. (CBPE) 2.

BARROSO, Carmem Lúcia de Melo & OLIVEIRA, Lólio Lourenço de — *O madureza em São Paulo*. São Paulo, Fund. Carlos Chagas, 1971. 97 p. (CBPE) 3.

BRASIL, Centro Nacional de Recursos Humanos — *Estudos sobre a alfabetização de adultos no Brasil*. Rio de Janeiro, 1970. 20 p. mimeogr. Anexos. (CNRH/Sér. ED/DT, Doc. 121) (CBPE) 4.

BRASIL, Conselho Federal de Educação — *Parecer nº 699/72. Ensino Supletivo* (Relator: Valnir Chagas). Brasília, 1972. 46 p. mimeogr. tab. (CBPE) 5.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino

Supletivo. *Ensino supletivo* [legislação, pareceres, normas e documentos atinentes] Brasília, 1973. 98 p. (Ser. MEC/DESu, n. 1) (CBPE) 6.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. *Ensino supletivo* [legislação, pareceres, normas e documentos atinentes] Brasília, 1973. 161 p. (Ser. MEC/DESu, n. 2) (CBPE) 7.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Grupo de Trabalho para definição da Política do Ensino Supletivo — *Conclusões e recomendações*, Brasília, set. 1970. 31 f. dat. (CBPE) 8.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral — *Educação de adultos no Brasil* (subsídio para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos). Brasília, 1971, 66 p. mimeogr. (CBPE) 9.

* Levantamento efetuado pelo Serviço de Bibliografia do CBPE, sobre a documentação existente no Centro, relativa ao período 1970-73. Hadjine Guimarães Lisboa fez a coleta e seleção de dados. Cecília Malizlia Alves e Francisca Xavier Queirós de Jesus, a revisão.

- BRAZ, Maria — Adult Literacy in Brazil. *Literacy Discussion*, Teheran, 2 (1): 55-67, Winter, 1971. (CBPE) 10.
- CATANDUVA. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras — *Os cursos do MOBREAL em Catanduva*. Catanduva, SP. 1972. 18 p. (GETEP) 11.
- 472 CORREA, Arlindo Lopes — *Educação permanente e novas tecnologias educacionais*. Rio de Janeiro, Centro Nacional de Recursos Humanos, 1971. S.n.p. (CNRH/Sér. Estudos/TT, Doc. 137) (CBPE) 12.
- — *Sugestões a serem apresentadas à Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio*. Brasília, 1872. 2 p. dat. (GETEP) 13.
- CROSSARA, Edyla Márcia — Analfabetismo e variáveis sociais no INV. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 23 (2): 103-112, abr./jun. 1971. (CBPE) 14.
- DEMARTINI, Pedro Paulo & SILVA, José Carlos N. da — Educação de base para adolescentes e adultos na Rádio e Televisão Cultural. *Educação Hoje*, São Paulo (11) : 24-32, set. 1970. (GETEP) 15.
- ENSINO supletivo dentro da educação permanente. *Escola*, São Paulo (3) : 12-13, maio, 1972. (SESC) 16.
- FÁVERO, Maria de Lourdes — *Alfabetização de adultos e sua posição num projeto de desenvolvimento integrado*. Rio de Janeiro, 1972. 149 f. mimeogr. Tese — PUC/RJ, Dep. de Educação. (GETEP) (GETEP) 17.
- FÁVERO, Osmar — *Educação de adultos em projetos rurais integrados*. Rio de Janeiro, 1973. 87 f. mimeogr. Tese — PUC/RJ, Dep. de Educação. (GETEP) 18.
- FUNDAÇÃO MOBREAL — *Adult education in Brazil*. Rio de Janeiro, Bloch [1972] 32 p. Comunicação à Conferência Internacional de Educação de Adultos, 3., Tóquio, jul. 1972. (CBPE) 19.
- — *Educação de adultos no Brasil*, Brasília, 1972. 66 p. subsídio para Conferência Internacional de Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 20.
- GOMES NETO, J. — MOBREAL. Santa Catarina; expressão de um trabalho positivo. *Boletim do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Florianópolis, 6 (35) : 2-16, set. 1971. (CBPE) 21.
- LEITÃO, Vicente — Um conceito de educação permanente. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 3 (10) : 7-23, jul./set. 1971. (CBPE) 22.
- METAS do MOBREAL — *Cadernos Paulistanos*, São Paulo (1) : 6, 25, jul. 1971. 23.
- MOBREAL: o Brasil a favor dos brasileiros. *Notícias Pirelli*, São Paulo, 17 (82) : 6-9, nov. 1972. (CBPE) 24.
- MOBREAL: um desafio ao professor. *Escola*, São Paulo (10) : 8-10, dez. 1972. (CBPE) 25.
- MOBREAL vence batalhas na guerra do analfabetismo. *Revista MEC*, Rio de Janeiro, 11 (47) : 17-19, fev./nov. 1972. (GETEP) 26.

- PAIVA, Vanilda Pereira — *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Rio de Janeiro, 1972. 321p. Tese — PUC/RJ, Instituto Brasileiro de Desenvolvimento. (GETEP) 27.
- POPOVIC, Ana Maria — *Alfabetização; um problema interdisciplinar*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1971. 48 p. (CLAPCS) 28.
- QUINTELLA, Selma Medina — *Educação e desenvolvimento. Boletim de Desenvolvimento de Pessoal*, Rio de Janeiro, 4 (1) : 50-55, jan./mar. 1971. (SESC) 29.
- SANTOS, Mauro — *Ensinar, promover; os verbos principais do MOBREAL. Extensão Rural*, São Paulo, 7 (74) : 3-9, fev. 1972. (CBPE) 30.
- SESC. Departamento Regional de São Paulo — *Projeto jovem — profissão: programa jovem — 72*. São Paulo, 1972. 6 p. (CBPE) 31.
- SILVA, José Carlos Monteiro — *Educação de adultos na Rádio Cultura. Educação Hoje*, São Paulo (7) : 32-35, jan./fev. 1970. (SESC) 32.
- SILVEIRA, Neusa Norma da — *Ensino supletivo e a nova lei do ensino de 1º e 2º graus. Correio do Centro Regional do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre (62) : 83-87, out./dez. 1971. (CBPE) 33.
- SIMÕES, Manuel Breda — *Pedagogia concreta, educação permanente e formação psicossocial. Educação Hoje*, São Paulo (12) : 1-22, nov./dez. 1970. 34.
- SPOTORNO, Felipo — *Balço do MOBREAL. Educação*, Brasília, 1 (1) : 17-27, abr./jun. 1971. (CBPE) 35.
- TAVARES, José Nilo — *A educação de adultos e o SESC*. Rio de Janeiro, SESC, 1970. 79 p. (IBGE) 36.
- Outros países**
- ADISESHIAN, M. Malcom S. — *La notion revolutionnaire d'éducation permanente. Pédagogie*, Paris, 27 (5) : 455-462, mars, 1972. (CBPE) 37.
- ADULT education and creation of a rural press for the newly literate. *Literacy Work*, Teheran, v. 1, n. 4, Jan. 1972. 131 p. Nº especial. 38.
- AMBERG, H. — *Financial structure of adult education in Europe. Convergence*, Toronto, 3 (1) : 64-68, 1970. (CBPE) 39.
- APPS, Jerold W. — *Tomorrow's adult educator; some thoughts and questions. Adult Education*, Chapel Hill, N. C. (3) : 218-216, Spring, 1972. 40.
- ARLO — *CETO Seminar on the Use of Television in Literacy Campaigns*, Cairo, 2-10 nov. 1969 — *Report on meeting. Literacy Discussion*, Teheran, 1 (2) : 78-81, Spring, 1970. (CBPE) 41.
- BARNES, Neil — *Open-minded adult education. Adult Education*, London, 43 (6) : 365-370, Mar. 1971. (CBPE) 42.
- BERGAMAN, Herbert — *The adult in the four year general education college. University College Quarterly*, Michigan, 17 (1) : 3-10, Nov. 1971 (CBPE) 43.

- BERKA, Miroslav — Professional education of workers by correspondence teaching. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 58-69, 1972. Documento apresentado à Conferência Internacional de Educação de Adultos, 3., *Tóquio*, 1972. (CBPE) 44.
- BERRY, Dick — Multi-phasis paradigm for adult education. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 22 (1) : 48-56, Fall, 1971. (CBPE) 45.
- BONANNI, C. — Literacy for industrial workers. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (2) : 40-43, Spring, 1970. (CBPE) 46.
- BONFIL, Consuelo — Organización y métodos en la educación de adultos. *Pedagogía para el Adiestramiento*, México, D.C. 1 (1) : 3-17, oct. 1970. (CBPE) 47.
- BONFIL, Ramon G. — La educación de adultos. *Armo*, México, D.C. 1 (2) : 9-23, ene. 1971. (CBPE) 48.
- BOSHIER, Roger — Educational participation and dropout: a theoretical model. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 23 (4) : 255-282, Summer, 1973. Bibliografía. (CBPE) 49.
- — Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 22 (2) : 87-99, Winter, 1970. (CBPE) 50.
- BOURGUE, D. O'D. — Trabajo de extensión rural: educación permanente de adultos en agricultura. *Boletín de la UNESCO para las Bibliotecas*, Paris, 24 (4) : 208-215, jul./ago. 1970. (CBPE) 51.
- BRADSHAW, Judson P. — Training and advancement of teachers in adult basic education. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 107-118, May/June, 1973. (CBPE) 52.
- BUCHANAN, Derek J. — Professional attitudes to continuing education in England. *Convergence*, Toronto, 3 (4) : 51-55, 1970. (CBPE) 53.
- CAPELLE, J. — Present trends in higher education reform and further prospects with a view to permanent education. *Information Bulletin*, Strasbourg (3) : 28-48, Dec. 1972. (CBPE) 54.
- CARLSON, E.C. — Teaching aids for adult literacy teachers. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (3) : 43-50, Summer, 1971. (CBPE) 55.
- CARTIER, Al — The growth of public school adult education. *The Journal of Education*, Vancouver (18) : 75-81, Winter, 1971. (CBPE) 56.
- CASS, Angelica W. — Materials and methods for adult literacy programmes. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (3) : 9-25, Summer, 1971. (CBPE) 57.
- — The use of television in literacy programmes in the U.S.A. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (2) : 19-24, Spring, 1970. (CBPE) 58.
- CASSIRER, H.R. — Adult education in the era modern technology. *Convergence*, Toronto, 3 (2) : 37-44, 1970. (CBPE) 59.
- CHALL, Jeanne — Illiteracy in America: a Symposium. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass. 40 (2) : 264-276, May, 1970. (CBPE) 60.

- CONFERÊNCIA Internacional sobre Educação de Adultos, 3., *Tóquio*, 1972 — Democratization of education. [Documento de trabalho e relatório final] *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 20-25, 1972. (CBPE) 61.
- — *Boletín de Educación*, Paris (11) : 50-54, enc./jun. 1972. (CBPE) 62.
- CONFERÊNCIA das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento Humano, *Estocolmo*, 1972 — The Stockholm Conference [relatório final e declarações de princípios] *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 5-11, 1972. (CBPE) 63.
- CONSELHO Cultural Interamericano — *Estudio sobre cursos por correspondencia en los Estados Unidos y America Latina* (Resolución n. 12 de la Reunión del Consejo). Washington, Union Panamericana, 1963. 62 p. (CBPE) 64.
- CORTRIGHT, Richard & BRICE, Edward W. — Adult basic education, *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 1-21, May/June, 1973. (CBPE) 65.
- CRIPWELL, K. — Television for literacy — the Zambia Project. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (2) : 38-29, Spring, 1970. (CBPE) 66.
- CROSS, Louis — L'enseignement par correspondance et son avenir. *L'Education National*, Paris (803) : 9-12, nov. 1966. (CBPE) 67.
- CROTHERS, George D. — Psychological factors affecting learning of adults in basic education. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 45-46, May/June, 1973. (CBPE) 68.
- CROUBOIS, Antoine Prost et alii — Le recyclage des maîtres. *L'Education*, Paris (110) : 14-15, sept. 1971. (CBPE) 69.
- CSOMA, Gyola; FEKETE, József; HERCEGI, Károly — School system adult education in Hungary. *Convergence*, Toronto, 3 (1) : 45-52, 1970. (CBPE) 70.
- DAY, Peter R. — Community development and adult education. *Adult Education*, London, 44 (5) : 308-311, Jan. 1972. (CBPE) 71.
- DE CLERCK, Marcel — Le concept de l'éducation des adultes de nos jours. *Convergence*, Toronto, 5 (1) : 17-26, 1972. (CBPE) 72.
- DELORS, Jacques — Reconsidérer l'ensemble du système. *L'Education*, Paris (178) : 18-21, mars, 1973. (CBPE) 73.
- DE SANCTINS, Vincent & FISCHER, Joan — Decentralizing state adult basic education services: New Jersey approach. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 122-142, May/June, 1973. (CBPE) 74.
- DEUX objectifs pour 1972-1973: adapter les enseignements, développer les actions de formation continue. *L'Education*, Paris (151) : 1-2, oct. 1972. (CBPE) 75.
- DE VRIES, James — Towards a more humanistic view of development: adult education role. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 23 (3): 234-242, Spring, 1973. (CBPE) 76.
- DICKINSON, Gary — Educational variables and participation in adult education: an exploratory

- study: British Columbia. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 22 (1) : 36-47, Fall, 1971. (CBPE) 77.
- DICKINSON, Gary & RUBIDGE, Nicholas A. — Testing knowledge about adult education. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 23 (4) : 283-297, Summer, 1973. (CBPE) 78.
- 476** DOLFF, Helmuth — Can the volkshochschulen [Escolas superiores populares] of today answer the requirements of adult education for tomorrow? *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 31-36, 1972. Documento apresentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 79.
- DRAKE, Keith — Explorations in adult education costing. *Research in Education*, Manchester (2) : 70-79, May, 1972. (CBPE) 80.
- DUMAZEDIER, Joffre — L'éducation générale des adultes. *L'Éducation*, Paris (52) : 11-13, jan. 1970. (CBPE) 81.
- — L'éducation permanente. *Convergence*, Toronto, 3 (1) : 17-25, 1970. (CBPE) 82.
- DURKÓ, Mátyás — Documentation et méthodologie [métodos de investigação andragógica na Hungria] *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 47-57, 1972. Documento apresentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 83.
- DURSTON, Berry H. — Adult education research in Australia. *Convergence*, Toronto, 44 (4) : 61-67, 1971. (CBPE) 84.
- DUTTON, Donnie & SEAMAN, Don F. — Audio-visual aids in adult literacy education. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (3) : 27-42, Summer, 1971. (CBPE) 85.
- ENRIQUEZ, Galo, comp. — *Concepción de la educación básica en algunos países*. Bogota, Instituto Colombiano de Pedagogía, 1972. 59 p. (CENDIP. Série Divulgaciones, 1) (CBPE) 86.
- ERDOS, Renée F. — *L'enseignement par correspondance*. Adaptation française de Pierre Simon. Étude effectuée pour l'UNESCO. Paris, 1970. 167 p. (CBPE) 87.
- ESCRITÓRIO Internacional de Educação — An International Information/System in Adult Education. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 86-94, 1972. Documento apresentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 88.
- EVOLUTION de la fonction enseignante. *L'Éducation*, Paris (159) : 5-8, jan. 1973. (CBPE) 89.
- FAIRBAIN, A. N. — Adult education in a community context. *Adult Education*, London, 43 (4) : 219-288, Nov. 1970. (CBPE) 90.
- FIGER, A. — Peut-on se recycler? *L'Éducation*, Paris (154) : 12-13, nov. 1972. (CBPE) 91.
- FLEMING, Elmer N. — Counseling and advisement practices in adult basic education. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (12) : 65-88, May/June, 1973. Bibliografia. (CBPE) 92.
- LA FORMATION professionnelle continue; les principales actions

- de promotion. *Avenirs*, Paris (232/233) : 214-220, mars/avr. 1972. (CBPE) 93.
- FORQUIN, Jean-Claude — Education permanente et formation des adultes. *L'Education*, Paris (117) : 21-22, nov. 1971. (CBPE) 94.
- FRANÇOIS, Louis — L'éducation permanente. In: *Le droit à l'éducation: du principe aux réalisations* — 1948/1968. Paris, UNESCO, 1968, p. 71-76. (CBPE) 95.
- FREIRE, Paulo — The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Education Review*, Cambridge, Mass. 40 (2) : 205-225, May, 1970. (CBPE) 96.
- — L'Education: domestication ou libération? *Perspectives*, Paris, 2 (2) : 193-292, été, 1972. (CBPE) 97.
- FUNCTIONAL literacy pilot projects: Algeria, Ecuador. Reports on meetings. *Literacy Work*, Teheran, v. 11, n. 3, Mar. 1973. 87 p. N° especial. (CBPE) 98.
- FUNCTIONAL literacy pilot projects: Iran, Madagascar, Mali and Zambia. *Literacy Work*, Teheran, v. 2, n. 1/2, July/Sept. 1972. 148 p. N° especial (CBPE) 99.
- FURTER, Pierre — L'éducation des adultes; ses clientèles. *Perspectives*, Paris, 2 (3) : 352-358, août. 1972. (CBPE) 100.
- FURTER, Pierre & BUITRON, Anibal — La educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo. *Educadores*, La Plata, 15 (94) : 346-384, jul./ago. 1972. Subsidio para o Simpósio sobre Educación de Adultos e Desarrollo Nacional, Venezuela. (CBPE) 101.
- GALETTI, Gabriel A. — La educación permanente. *Educadores*, La Plata, 15 (91) : 3-27, ene./feb.; (92) : 103-120, mar./abr. 1972. (CBPE) 102.
- GILLES, Lucien — Enseigner a des adultes. *Cahiers Pedagogiques*, Paris, 29 (108) : 10-11, nov. 1972. (CBPE) 103.
- GRENOBLE à l'heure de l'éducation permanente. *L'Education*, Paris (56) : 21, fev. 1970. (CBPE) 104.
- HAIG, G. — Open university summer school. *Times Educational Supplement*, London (2938) : 4, Sept. 10, 1971. (CBPE) 105.
- HARMAN, David — Illiteracy: an overview. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass. 40 (2) : 226-243, May, 1970. (CBPE) 106.
- HASSEN, Ben M. — Formation des enseignants par correspondance. *Perspective de L'Education*, Paris, 1 (3) : 41-46, 1970. (CBPE) 107.
- HASSENFORDER, Jean — La educación permanente en Gran Bretaña. Trad. L. Neves Lagos e I. Béraud. *Información Educativa*, Buenos Aires, 1 (2) : 9-14, feb. 1963. (CBPE) 108.
- HATANO, Kangi & SAITO, Itsuo — Innovations in adult education. *Convergence*, Toronto, 3 (1) : 53-56, 1970. (CBPE) 109.
- HAUMONT, M. L. — P.T.T.: course à la formation et au recyclage. L'enseignement programmé va-t-il permettre une formation professionnelle généralisée? *Média*, Paris (43/44) : 33-37, mars. 1973. (CBPE) 110.

- 478
- HAWKRIDGE, D. — Behind the scenes at the OU [Open University]: Institute of Technology. *Times Educational Supplement*, London (2921) : 59-60, May, 14, 1971. (CBPE) 111.
- HIEMSTRA, Roger P. — Continuing education for the aged: a survey of needs and interests of older people. *Adult Education*, Chapel Hill, N.C. 22 (2) : 100-109, Winter, 1972. (CBPE) 112.
- HILL, B. — Open university plans to realise potential. *Times Educational Supplement*, London (2983) : 28, July 21, 1972. (CBPE) 113.
- HOULE, Cyril O. — The comparative study of continuing professional education. *Convergence*, Toronto, 4 (2) : 3-12, 1970. (CBPE) 114.
- HUDDLESTON, J. — German universities and adult education. *British Journal of Educational Studies*, London, 18 (1) : 45-55, Feb. 1970. (CBPE) 115.
- HUTCHINSON, E. M. — Thoughts after Montreal. *Convergence*, Toronto, 3 (1) : 43-55, 1970. (CBPE) 116.
- IRMAK, Mehmet — Education by correspondence in Turkey. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 80-85, 1972. Documento apresentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 117.
- ISAIAS REYS, Jesus — El adulto como aluno. *Pedagogía para el adiestramiento*, México, D.C., 1 (3) : 9-25, abr. 1971. (CBPE) 118.
- JESSUP, Frank W. — Préparation à l'éducation permanente. *Perspective de L'Education*, Paris, 1 (2) : [29]-34, 1970. (CBPE) 119.
- JONES, Lyndon H. — Directed private study (Un enseignement par correspondance dirigé). *Adult Education*, Toronto, 44 (4) : 374-379, Mars, 1972. (CBPE) 120.
- KEDNEY, R. J. — Considering training? *Adult Education*, London, 44 (4) : 224-229, Nov. 1971. (CBPE) 121.
- KELLY, Thomas & STEPHENS, Michael D. — Research in adult education in Great Britain. *Convergence*, Toronto, 4 (4) : 33-38, 1971. (CBPE) 122.
- KIDA, Hiroshi — A history of adult education in Japan. *Education in Japan*, Hiroshima (5) : 31-44, 1970. (CBPE) 123.
- KIDD, J. Raby — Developing a methodology for comparative studies in adult education. *Convergence*, Toronto, 3 (3) : 12-26, 1970. (CBPE) 124.
- — The Third International Conference: Tokyo. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 15-19, 1972. Relatório final apresentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 125.
- KINNANE, Derk — La capacidad de leer, de escribir y de trabajar. *Panorama*, Ginebra, 49 : 17-26, 4º trim. 1971. (CBPE) 126.
- KNOLL, G. H. — Adult education with or without the universities? *Convergence*, Toronto, 5 (1) : 71-87, 1972. (CBPE) 127.

- KRONUS, Carol L. — Patterns of adult library use: a regression and path analysis. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 23 (2) : 115-131, 1973. (CBPE) 128.
- KUPISIEWICZ, Czeslaw — On some principles of modernizing the school system as a base for adult education. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 42-46, 1972. Documento apresentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., *Tóquio*, 1972. (CBPE) 129.
- LAUBACH, Frank & LAUBACH, Robert S. — Illiteracy in America: further comment. The role of the volunteer teacher. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass. 40 (2) : 277-279, May, 1970. (CBPE) 130.
- LAWSON, K. H. — The concept of "purpose". *Adult Education*, London, 43 (3) : 165-170, Sept. 1970. (CBPE) 131.
- LENGRAND, Paul — L'éducation des adults et le concept de l'éducation permanente. *Convergence*, Toronto, 3 (2) : 25-36, 1970. (CBPE) 132.
- LÉON, A. — Les recherches sur l'éducation des adults en France. *Convergence*, Toronto, 4 (4) : 13-22, 1971. (CBPE) 133.
- — L'enseignement en situation de recyclage. *L'Education*, Paris (178) : 26-28, mars, 1973. (CBPE) 134.
- LA LEY francesa de formación profesional continua en el marco de la educación permanente. *Boletín Centro Interamericano de Investigación sobre Formación Profesional*, Montevideo (19) : 31-64, ene./feb. 1972. (CBPE) 135.
- LEPPERT, Alice M. — Volunteers in adult basic education programmes. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 119-131, May/June, 1973. (CBPE) 136.
- LETHBRIDGE, Elliot — Recruitment, holding and follow-up practices in adult basic education. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 23-44, May/June, 1973. (CBPE) 137.
- LINGUISTICS and Literacy II; initial teaching alphabet. *Literacy Discussion*, Teheran, 3 (3/4) : 307-460, Sept./Dec. 1972. (CBPE) 138.
- LLOYD, Arthur S. — Freire, conscientization and adult education. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 23 (1) : 3-20, Fall, 1972. (CBPE) 139.
- LONDON, J. — Influence of social class behavior upon adult education participation. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 20 (3) : 131-139, Spring, 1970. (CBPE) 140.
- LONDONER, Carroll A. — Perseverance versus nonperseverance patterns among adult high school students. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 22 (3) : 179-195, Spring, 1972. (CBPE) 141.
- — Teacher - student correlates of goal expectations. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 22 (4) : 267-281, 1972. (CBPE) 142.
- MCINTOSH, Naomi E. & BATES, A. W. — Mass-media courses for adults. *Programmed Learning & Educational Technology*, London, 9 (4) : 188-197, July, 1972. (CBPE) 143.

- MAHEU, René — De l'éducation des adultes à l'éducation permanente. *L'Education Nationale*, Paris (72) : 11-13, juin, 1970. (CBPE) 144.
- MAKINS, V. — American looks at the open university. *Times Educational Supplement*, London (2922) : 6, May 21, 1971. (CBPE) 145.
- 480 MARTIN, D. — Pedagogía y política: la educación de adultos en América. *Convergence*, Toronto, 4 (1) : 54-60, 1971. (CBPE) 146.
- MERCER, Roger — Grande Bretagne: open university. *L'Education*, Paris (137) : 16-17, avr. 1972. (CBPE) 147.
- MÉTAIS, Guy — L'esprit de la nouvelle législation sur l'éducation permanente. *Pedagogie*, Paris, 27 (5) : 411-417, mars, 1972. (CBPE) 148.
- MOSS, Doris — Methodologies in adult basic education. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 65-87, Mar./June, 1973. (CBPE) 149.
- MWANAKARWE, J. M. — Adult education and political and social change. *Convergence*, Toronto, 3 (1) : 26-38, 1970. (CBPE) 150.
- NATRESS JR., Leroy Wm — Continuing education for the professions in the United States. *Convergence*, Toronto, 3 (4) : 42-50, 1970. (CBPE) 151.
- NERI, Italo — Radio and television for literacy. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (2) : 4-7, spring, 1970. (CBPE) 152.
- NEWELL, P. — Open university applicants: only 2% unsuitable. *Times Educational Supplement*, London (2884) : 25, Aug. 28, 1970. (CBPE) 153.
- NILSEN, Egje — Adult education research in the Nordic Countries. *Convergence*, Toronto, 4 (4) : 39-44, 1971. (CBPE) 154.
- NOBERG, Y. & LINDSTRAND, B. — La capacitación profesional y la utilización de las telecomunicaciones para la educación. *Boletín del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional*, Montevideo (18) : 25-30, nov./dic. 1971. (CBPE) 155.
- O'NEILL, Wayne — Properly literate. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass., 40 (2) : 260-263, May, 1970. (CBPE) 156.
- OPEN is now the largest university. *Times Educational Supplement*, London (2979) : 3, Jan. 23, 1972. (CBPE) 157.
- PEREZ-RIOJA, José Antonio — nouvelle Maison de la Culture de Soria (Espagne) modèle dynamique d'intégration de l'éducation permanente. *Bulletin de l'UNESCO à l'Intention des Bibliothèques*, Paris, 24 (1) : 39-45, jan./fev. 1970 (CBPE) 158.
- PINEAU, Gaston — Les Institutes universitaires de technologie en France. *Convergence*, Toronto, 4 (3) : 51-57, 1971. (CBPE) 159.
- PITMAN, James — Adult illiteracy. *Literacy Discussion*, Teheran, 3 (3/4) : 337-356, Sept./Dec. 1972. (CBPE) 160.

- RAHNEMA, Majid — De l'alphabétisation fonctionnelle à l'éducation permanente. *Perspectives*, Paris, 2 (3) : 359-372, août. 1972. (CBPE) 161.
- RAPPO, Pierre — L'éducation permanente à l'université. *L'Education*, Paris (66) : 28-29, mars, 1970. (CBPE) 162.
- REBEL, Karlheinz — The necessity of further education in the professions and home study as means of realization. *Convergence*, Toronto, 3 (4) : 66-75, 1970. (CBPE) 163.
- REPORTS from member states: Nigeria. [Tendências da educação de adultos durante os últimos dez anos] *Convergence*, Toronto, 5 (1) : 55-60, 1972. (CBPE) 164.
- LA RESPUESTA del gobierno peruano [Educação de adultos no "Plan Nacional de Desarrollo", 1971-1975] *Convergence*, Toronto, 5 (1) : 61-65, 1972. (CBPE) 165.
- RHYNE, Dwight C. — Adult education and the rational-irrational dimension of prejudice. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 23 (3) : 203-233, Spring, 1973. (CBPE) 166.
- ROBINSON, John — The open university as a co-operative enterprise. *Adult Education*, London, 44 (5) : 285-292, Jan. 1972. (CBPE) 167.
- RODRIGUES, Charlotte — L'éducation permanente; étude réalisée pour l'UNESCO... *Documentation et Information Pédagogiques*, Paris, v. 46, n. 185, 4^o trim. 1972. 62 p. N^o especial. Bibliografía. (CBPE) 168.
- RODRIGUES, Jorge Gabriel — Notas para la aplicación del método psico-social de educación de adultos de Paulo Freire. *Educadores*, La Plata, 13 (82) : 318-343, jul./ago. 1970. (CBPE) 169.
- ROUSSEAU, G. & BOULESTIN, P. — Centre National de Télé-Enseignement: les auxiliaires audiovisuels et audio-oraux dans l'enseignement dispensé par correspondance. *Media*, Paris (41) : 24-31, jan. 1973 (CBPE) 170.
- ROUX, Bernard — L'éducation permanente. *Revue Française de Pédagogie*, Paris (12) : 18-27, juil./sept. 1970. (CBPE) 171.
- SAINTY, Geoffrey E. — Predicting drop-out in adult education courses. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C. 21 (4) : 223-230, Summer, 1971. (CBPE) 172.
- SALAZAR, Luis — La instrucción por correspondencia como método de adiestramiento. *Boletín Técnico INCE*, Caracas, 6 (17) : 28-41, 1973. (CBPE) 173.
- SAVICEVIC, Dusan M. — Comparative theory of adult education in Yugoslavia. *Convergence*, Toronto, 3 (3) : 43-47, 1970. (CBPE) 174.
- SCHIAVONE, James — Reading difficulties of adult basic education students. *Literacy Discussion*, Teheran, 4 (1/2) : 89-94, May/June, 1973. Bibliografía. (CBPE) 175.
- SCOTT, P. — Workers shy away from the open university. *Times Educational Supplement*, London (2870) : 6, May 22, 1970. (CBPE) 176.

- SCUPAM, John — Broadcasting and the open university. *Journal of Educational Technology*, London, 1 (1) : 44-51, Jan. 1970. (CBPE) 177.
- SEMINÁRIO Nacional sobre Educación Permanente, 1., *Buenos Aires*, 20 y 26 de junio de 1970. Documento final. *Educadores*, La Plata, 14 (85) : 61-81, ene./feb. 1971. (CBPE) 178.
- SEMINÁRIO Operacional de Alfabetización Funcional para Centroamérica y Panamá. *Turrialba*, C. R. 1º a 28 de mar. de 1971 — *Un método para el desarrollo económico: la alfabetización funcional*. Turrialba, UNESCO/CREFAL, 1971. 2 v. mimeogr. (CBPE) 179.
- SEMINÁRIO Operacional Latino-Americano de Alfabetização Funcional, *Guanajuato*, México, 3 a 26 de maio de 1971 — *Un método de formación para el desarrollo económico; la alfabetización funcional*. Guanajuato, UNESCO/CREFAL, 1971. 2 v. mimeogr. (CBPE) 180.
- SHARMA, O. P. — An extraordinary first year: Payab University. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 74-76, 1972. (CBPE) 181.
- SHARON, Amiel T. — Adult academic achievement in relation to formal education and age. *Adult Education*, Chapel Hill, N. C., 21 (4) : 231-237, Summer, 1971. (CBPE) 182.
- SHAW, Roy — Extra-mural experiences with local radio. *Adult Education*, London, 43 (2) : 102-109, July, 1970 (CBPE) 183.
- SHAW, Roy & WEST, L. — Class dismissed? *Adult Education*, London, 44 (6) : 353-358, Mar. 1972. (CBPE) 184.
- SILVA, Alberto — L'éducation pour la liberté; un éclairage de la pédagogie de Paulo Freire. *Perspectives*, Paris, 3 (1) : 43-49, print. 1973. (CBPE) 185.
- SIMPSON, J. A. — *Today and tomorrow in European adult education*; a study of the present situation and future developments. Strasbourg, Council of Europe, 1972. 223 p. (CBPE) 186.
- SINGH, Bakhshish — A future for integrated correspondence study in developing countries. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 76-79, 1972. (CBPE) 187.
- SLOOS, Isaac J. — The challenge of correspondence education, *Convergence*, Toronto, 3 (1) : 74-78, 1970. (CBPE) 188.
- SMITH, Dereck — Services education — provision in Bristol. *Adult Education*, London, 43 (3) : 171-174, Sept. 1970. (CBPE) 189.
- SOLER, Miguel — Problemas de la educación de adultos en la América Latina. *Educación*, Lima, 2 (6) : 8-14, 1971. (CBPE) 190.
- SOUZA, Alfredina de Paiva — Functional literacy and continuing education by television. *Literacy Discussion*, Teheran, 1 (2) : 60-69, Spring, 1970. (CBPE) 191.
- STANLEY, Manfred — Literacy: the crisis of conventional wisdom. *School Review*, Chicago, III. 80 (3) : 373-408, May, 1972. (CBPE) 192.

- STEWART, W. A. — The university's commitment to adult education. *Adult Education*, London, 43 (2) : 110-125, July, 1970. (CBPE) 193.
- THUN, Roderich — Las actividades del Instituto Centroamericano para la Extensión de la Cultura. *Convergence*, Toronto, 5 (3) : 27-30, 1972. Documento presentado à Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 3., Tóquio, 1972. (CBPE) 194.
- TORREY, Jane W. — Illiteracy in the Ghetto. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass., 40 (2) : 253-259, May, 1970. (CBPE) 195.
- L'UNIVERSITE ouverte; the open university. *L'Education*, Paris (164) fev. 1973. p. irreg. (CBPE) 196.
- VAN TROTSENBURG, E. A. — Study reform and permanent educational. *Information Bulletin*, Strasbourg (3) : 66-68, Dec. 1972. (CBPE) 197.
- VAUGHAN, T. D. — L'Evolution du concept d'éducation permanente en Grande-Bretagne. *Revue Française de Pédagogie*, Paris (24) : 41-50, juil/sept. 1973. 198.
- VEDEMEYER, Charles A. — The communication satellite; vehicle for a new kind of reciprocal independence in international adult education? *Convergence*, Toronto, 4 (1) : 45-53, 1971. (CBPE) 199.
- VELIS, Jean-Pierre — Université: quelle adaptation? *L'Education*, Paris (151) : 7-9, oct. 1972. (CBPE) 200.
- VENNING, P. — College students may take OU degree. *Times Educational Supplement*, London (2956) : 9, jan. 14, 1972. (CBPE) 201.
- VENNING, P. — How they got on the OU. *Times Educational Supplement*, London (2956) : 11, Jan. 14, 1972. (CBPE) 202.
- — Merge OU in a national university. *Times Educational Supplement*, London (2984) : 3, July 28, 1972. (CBPE) 203.
- VERNER, Coolie — Cultural influences in the difusion of adult education. *Convergence*, Toronto, 3 (3) : 27-33, 1970. (CBPE) 204.
- VESSIGAULT, Gabriel — Youth leaders and permanent education. *Education and Culture*, Strasbourg (12) : 16-20, Spring, 1970. (CBPE) 205.
- WAMIJEWICZ, Ignacy — *La radio-comunicación al servicio de la educación de adultos*; compendio de la experiencia mundial. Paris, UNESCO, 1973. 137 p. (CBPE) 206.
- WEDEL, E. G. — Adult Learning and the media. *Programmed Learning & Educational Technology*, London, 10 (2) : 57-64, Mar. 1973. (CBPE) 207.
- WEDELL, E. G. — *La place de l'enseignement par correspondence dans l'éducation permanente*. Strasbourg, Counceil de l'Europe, 1970. 104 p. (CBPE) 208.
- WEISCHADLE, David E. — Chautauqua: an american experience in adult education. *Peabody Journal of Education*, Nashville, 46 (1) : 24-27, July, 1968. (CBPE) 209.

WILTSHIRE, H. C. — Open university (l'université ouverte). *Perspectives de l'Education*, Paris, 2 (3) : 383-389, août, 1972. (CBPE) 210.

WISE, Mary Ruth — A bilingual experience in the Amazon Jungle of Peru. *Literacy Discussion*, Teheran, 2 (1) : 17-31, Winter, 1971. (CBPE) 211.

THE WORLD problem of illiteracy. *NEA. Research Bulletin*, Washington, 50 (2) : 53-58, May, 1972. (CBPE) 212.

WYMER, L. K. — Open university entrance. *Times Educational Supplement*, London (2838) : 8, Jan. 16, 1970. (CBPE) 213.

O Ministro da Educação e Cultura, Sen. Jarbas Passarinho, instituiu grupo de trabalho* para definir a política do Ensino Supletivo, de acordo com a Reforma do Ensino, propor as bases doutrinárias sobre a matéria, bem como as linhas mestras de seu planejamento, compatibilização e implantação, particularmente em face do sistema formal

Concluídos os trabalhos, foi encaminhado ao Ministro, relatório do Grupo que, dada sua relevância, divulgamos na íntegra:

“Brasília, 30 de setembro de 1972

Senhor Ministro:

Temos a honra de passar às mãos de V. Exa. as conclusões e recomendações que sintetizam o pensamento do Grupo de Trabalho designado pela Portaria nº 317/72-BSB para “definir a política do Ensino Supletivo... e propor as bases doutrinárias sobre a matéria, bem como as linhas mestras de seu planejamento, compatibilização e implantação”.

* Portaria nº 317, de 17-4-72 (D.O. de 20-4-72)

1. Os Trabalhos

O Grupo funcionou na Faculdade Educação da Universidade de Brasília. Seus trabalhos compreenderam duas fases nitidamente diferenciadas. Numa primeira, tentou-se estabelecer “as bases doutrinárias” sobre as quais se assentariam a política e as linhas de ação a desenvolver. Logo, porém, ficou muito claro que melhor seria viesse a doutrina do órgão próprio para a sua formulação — o Conselho Federal de Educação — em ato cuja eficácia estivesse assegurada pela homologação de V. Exa.

Havendo concordância de sua parte nesta providência preliminar, e sendo designado relator da matéria no Conselho Federal o próprio coordenador e relator do Grupo, puderam os demais membros acompanhar muito de perto a marcha da elaboração doutrinária, dela tomando conhecimento e mesmo discutindo-a em aferições periódicas a que o relator submetia o seu esquema prévio. Dessas discussões participaram representantes das principais entidades que operam na linha do Ensino Supletivo, em âmbito nacional, notadamente as seguintes:

- a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
- c) Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
- d) Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL)
- e) Fundação Padre Anchieta
- f) Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
- g) Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- h) Fundação Educacional Padre Landell de Moura

Em seguida, escreveu o relator o seu Parecer, que obteve aprovação unânime da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus e do Plenário do Conselho. Com a homologação ministerial, esse Parecer, que tomou o número 699/72, veio a constituir a doutrina oficial a partir da qual passou o Grupo a trabalhar, incidindo já então sobre os aspectos de Política e Linhas de Ação, este último abrangendo as linhas de ação propriamente ditas e a estrutura a ser montada no Ministério para o "planejamento, compatibilização e implantação do Ensino Supletivo".

Paralelamente à elaboração do Parecer, a cargo do coordenador, detivemo-nos em uma análise da realidade e na fixação dos problemas a enfrentar com vistas aos dois aspectos que deviam ser desenvolvidos. Convencidos estávamos, já então, de que a montagem de um sistema orgânico de Ensino Supletivo, capaz de operar em bases de maior racionalidade e eficiência, teria de fundar-se objetivamente sobre o que existe, em termos de empreendimentos ou tendências, explorando e ampliando os êxitos, introduzindo novos elementos que os continuassem e desprezando o que se revelasse falho ou incompatível com a orientação a ser adota-

da. Do que daí resultou daremos notícia a seguir.

II. Resultados dos Trabalhos

A preocupação do Grupo em que, pelo órgão próprio, fosse previamente estabelecida a doutrina do Ensino Supletivo firmava-se, de um lado, na convicção de que tal doutrina, como aliás figurava na Portaria de V. Exa., deveria necessariamente preceder à formulação política e à programação em que se objetivaria e, de outro, na certeza de que seria inútil partir de princípios que, em última análise, conquanto procedentes nos parecessem, não passariam de hipóteses a serem ou não consagradas nas opções oficiais. Isto explica a íntima conexão que há entre o Parecer 699/72 e as conclusões e recomendações agora apresentadas.

São quarenta e oito essas conclusões e recomendações, como síntese de centenas de sugestões surgidas ao longo dos trabalhos. Para maior sistematização, resolvemos classificá-las sob os três títulos gerais que emergem da Portaria — Política, Linhas de Ação, Estrutura — cada um como aplicação do anterior em novo plano e todos como esforço para dar realidade àquela doutrina. O primeiro desdobra-se em vinte e um itens, o segundo em dezenove e o terceiro em oito.

1. Política

Partindo de uma sóbria fixação de princípios (itens 1.1.1/3), as conclusões e recomendações relacionadas com uma política a ser adotada no Ensino Supletivo afloram aos aspectos funcionais desse ensino (1.2.1/6) que levam, por sua vez, ao delineamento de um sistema nacional (1.3.1/2). Daí, sem descer ainda a pormenores de ordem prática, chega-se a uma estratégia de

execução que se expressa em formulação de caráter mais permanente (1.4.1/2) para, em seguida, focalizar a fase inicial de implantação (1.5.1/8). Da maneira como se equacione este período transitório — sem desconhecer realidades, mas sem abdicar de objetivos a atingir — muito irá depender a ação a desenvolver daqui por diante.

Tão próxima, aliás, ainda se encontra essa política da sua fundamentação doutrinária que não havia como ir muito longe, na fixação dos seus princípios, sem fazer variações em torno do que já se contém no Parecer CFE-699/72. Deu-se, porém, especial ênfase a três idéias-força (1.1.1/3) que, por si sós, bastam para caracterizar uma tomada de posição. A primeira é a definição do Ensino Supletivo como um sistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, que em perspectiva mais ampla surge como parte do Sistema Nacional de Educação e Cultura.

Óbvia em teoria, tal idéia representa o maior desafio a enfrentar na prática. O que hoje se classifica sob a rubrica geral de Ensino Supletivo ainda é uma congêrie de iniciativas estanques, surgidas no espontaneísmo de situações ocasionais, que não será fácil reunir orgânica e racionalmente. Basta dizer que somente agora, decorrido mais de um ano de vigência da Lei 5.692/71, é que alguns — e ainda poucos — começam a descobrir a propriedade de sua articulação em todo um capítulo da Lei, ao qual deve corresponder um projeto especial na execução. Fizemos, assim, dessa idéia, a nossa primeira conclusão e a ela voltaremos sempre que a matéria seja encarada de novo ângulo.

Outra idéia que realçamos foi a vinculação do Ensino Supletivo ao

esforço do Desenvolvimento Nacional. Conquanto seja este um traço comum à escolarização de todos os níveis e formas, assume na linha supletiva matizes muito próprios. Em países como o Brasil, já não se trata de viver o tempo no tempo, escolarizando a criança e o adolescente na idade própria, mas de recuperar o tempo perdido e, por esta via, incorporar à vida e à produção um grande potencial humano marginalizado pela falta de uma educação indispensável à realização individual, ao trabalho e a uma cidadania consciente.

487

A terceira idéia situa-se no plano dos meios e firma-se na importância de desenvolver uma metodologia ajustada às características muito peculiares do Ensino Supletivo. Este, em sua plurifuncionalidade, já não há de ser entendido como um ensino regular de segunda classe, mas como uma nova e diferente concepção da escola em que se leve principalmente em conta o coletivismo dos dias em que vivemos. Inútil será que se reivindique para a Educação a permanência do formalismo tradicional, quando profundas mudanças se operam em todos os setores da vida e das atividades humanas.

Num mundo, e também num Brasil, em que na indústria, nos transportes, no comércio, na organização financeira, nos serviços públicos e privados, na proteção da saúde e até na difusão da cultura, que a tecnologia põe ao alcance de um número cada vez maior, se estruturam grandes complexos que multiplicam as oportunidades de escolha pela concentração das ofertas — nesse mundo que se democratiza, em meio às profundas dissensões que o dividem, há cada vez menos lugar para a escola artesanal de uma época em que a educação constituía privilégio de poucos.

A esta altura, o problema não mais consiste em indagar se também na escola, que timidamente se reajusta sob a designação de “supletiva”, grandes vãos irão surgir da eliminação dos tabiques sufocantes. É uma fase vencida, quase uma fatalidade histórica. A questão já se coloca em termos de saber como enveredar pelas soluções de massa sem massificar e, portanto, preservando o desenvolvimento e a iniciativa individuais. Como no supermercado, que é um símbolo da nossa época. Para tanto, exigem-se “formas novas de abordagem de alunos, diferentes recursos de ensino e verificação e critérios mais dinâmicos de organização, administração e controle.”

Isto nos levou à análise de certos aspectos funcionais do Ensino Supletivo (1.2.1/6) para insistir na tese, que é um *leitmotiv* da doutrina, da mais ampla liberdade de organização dos cursos, mediante o controle dos resultados pelo Poder Público, como única forma de estimular a criatividade dos educadores e assegurar o surgimento de algo efetivamente voltado para os problemas diferentes que estão na base desse Ensino e aos quais, por força, devem corresponder soluções também diferentes. Do contrário, ter-se-á apenas um simulacro do Ensino Regular — aqui, sim, um ensino regular de segunda classe — que só aos aproveitadores menos escrupulosos há de interessar.

Outra condição que acentuam, na mesma linha de uma escola aberta, é a mais ampla circulação de estudos entre modalidades ou funções do Ensino Supletivo — Aprendizagem, Qualificação, Suplência, Suprimento — e entre o Supletivo como um todo e o Ensino Regular. Não ignoramos as repercussões que isso trará para a organização, coordenação e administração em níveis nacional, regional e de cada projeto

de curso ou exames; mas também não esquecemos que, no próprio Ensino Regular, essa categoria acentuadamente supletiva ganha força e se firma de maneira irresistível.

Em coerência com a posição assumida na fixação de princípios que devem nortear a política do Ensino Supletivo, atribuímos uma clara prioridade aos cursos e exames que visem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho. Na medida em que isto se faça, tanto quanto possível envolvendo conteúdos gerais ao mesmo nível, estaremos nos 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 dos “doutores” subempregados ou mesmo desempregados.

Salientamos, em primeiro lugar, a modalidade de Qualificação, de que a Aprendizagem é um caso especial, com exploração dos estímulos que tanto a lei como a doutrina já lhe criaram. Conquanto sem esquecer a Suplência, notadamente a Suplência profissionalizante e a ligação ao mesmo tempo a importância de desenvolver o Suprimento “para atualização periódica do pessoal em serviço, visando não apenas ao crescimento quantitativo e qualitativo da produção como à realização pessoal dos que trabalham”. É a “educação permanente”, única forma de evitar o envelhecimento precoce dos quadros de recursos humanos e reajustá-los às constantes mutações que se operam nas formas de vida e de desempenho técnico.

Ainda em relação ao Suprimento, não deixamos de situá-lo como uma função que, já agora, vai além do nível escolar de 1º e 2º graus para

afirmar-se, na Universidade, “sob a forma de cursos de aperfeiçoamento, atualização e extensão”. Não temos dúvida de que talvez muito cedo, o Ensino Supletivo alcançará o grau superior também nas funções de Qualificação e Supleência e, quando assim ocorrer, não haverá como fugir à inclusão do nível universitário no sistema que agora começa a estruturar-se.

Esta concepção do Ensino Supletivo como *um sistema* supõe do Governo Federal uma dupla função, que expressamos em duas recomendações (1.3.1/2). A primeira refere-se a coordenação nacional a traduzir-se em “planejamento integrado, avaliação e controle, visando a sua crescente unidade”; a segunda diz respeito à assistência — técnica ou financeira, ou de ambas as formas — a ser prestada aos Estados sempre que se indique para a promoção e preservação daquela unidade.

O volume e a natureza de tal assistência serão ditados pelas condições locais e, assim, poderão indicar não apenas sobre uma ou mais modalidades do Ensino Supletivo como sobre aspectos diversos do seu desenvolvimento: cursos ou exames, ou ambos. Quanto a estes, não deixa de ser intencional a menção expressa dos “exames unificados e centralizados”, única forma de promover o controle dos resultados para assegurar a liberdade dos cursos. Conhecemos as complexidades de preparação e avaliação desses exames e sabemos que, de momento, nem todos os Estados dispõem de experiência ou recursos para sua realização com o rigor técnico que se faz necessário.

Isto nos leva aos principais aspectos permanentes da política de execução (1.4.1/2). Embora eventualmente assistidos pelo Ministério de Educação e Cultura, que no todo ou em

parte se encarregue da elaboração de provas e mesmo de sua avaliação, os exames serão realizados sob a direta responsabilidade dos órgãos locais. Assistência não é intervenção; nem será em nome da cooperação que iremos recuar aos dias em que ao “madureza” local se superpunha um “madureza” federal. O mesmo deverá ocorrer em relação aos demais aspectos do Ensino Supletivo, pois “todo o trabalho de fixação de normas complementares à doutrina já estabelecida deverá ficar a cargo dos Conselhos e Secretarias de Educação.”

489

É, portanto, urgente que os Estados se aparelhem para exercer esta nova e importante atribuição. Assim como o Ministério da Educação e Cultura já não poderá prescindir de um departamento que se dedique exclusivamente aos problemas do Ensino Supletivo, também cada Secretaria de Educação deverá dispor de um “órgão especial de planejamento, execução, coordenação e avaliação” destinado a essa linha de escolarização. A existência de tal órgão é vital na fase de implantação (1.5.1/8), quando ainda muito falho e exíguo se apresenta o acervo de soluções disponíveis.

Uma dupla preocupação se impõe nesta fase. Ao mesmo tempo em que é preciso começar a operar, oferecendo cursos e exames das várias modalidades, cabe atribuir a todas as atividades “um sentido acentuadamente experimental”, e sem a necessária montagem, não vemos como se possa levar a cabo a tarefa complexa de criar, executar, criticar e recriar indefinidamente. Claro está que não imaginamos deva o serviço, departamento ou seção de cada Secretaria de Educação atuar isoladamente, numa auto-suficiência dispersiva que só poderá retardar o advento da fase de maior estabilidade.

Ao invés disso, cabe-lhe articular-se com a rede de Ensino Regular, em que muito ainda é possível fazer na linha supletiva, e com as universidades e faculdades isoladas de Educação ou equivalentes, como centros naturais de pesquisa e formação dos recursos técnicos e humanos. Cabe-lhe também entrar-se com outras instituições públicas ou privadas — de produção, de distribuição, de serviços, de cultura — como fontes suplementares de ensino, igualmente interessadas em seus resultados. Cabe-lhe ainda relacionar-se com as empresas e Comunicações, visando a sua crescente utilização. E cabe-lhe, sobretudo, para não ir mais longe nos exemplos, manter íntimo contacto com o órgão do Ministério da Educação e Cultura, para levar-lhe a contribuição de sua própria experiência e dele receber a orientação e a assistência em que precisamente irão basear-se o equilíbrio, a eficiência e a unidade do sistema.

O problema dos recursos humanos, que afluamos linhas atrás, é particularmente crítico nesse contexto de um Ensino Supletivo que apenas se vai implantar, ainda sem metodologia muito segura e, pela falta dessa metodologia objetivamente elaborada, também sem fontes de recrutamento perfeitamente dignas de crédito. Nesse setor, mais do que em qualquer outro, impõe-se a adoção daquela atitude experimental que evite a estratificação do provisório ou do improvisado e permita, com o tempo, a construção de algo consistente.

O caminho a seguir, paralelamente a uma vigorosa política de investigação, é o da adaptação, em cursos apropriados, de pessoal preparado para a escola regular e de outros profissionais trabalhaveis a curto prazo. Sobre esta base incavelmente frágil — a única possível nos pri-

meiros momentos — montar-se-á um programa de cursos e estágios por meio dos quais, periodicamente, se atualize o pessoal em serviço com a experiência já colhida e sistematizada. Os próprios esquemas iniciais de aperfeiçoamento irão enriquecendo-se com essa experiência, até o ponto em que se convertam no plano de formação regular do magistério destinado ao Ensino Supletivo. Ainda nesta parte de implantação, voltamos à unificação e centralização dos exames, notadamente na função de suplência, para salientar que tal centralização “não deve significar alheamento do Poder Público em relação aos cursos, cuja criação e cujo desenvolvimento se impõem sob todas as formas”. Este interesse do Governo pelos *cursos* é particularmente recomendado para o Suprimento, ante a consideração de que de imediato, “por natural inércia de uma tradição escolar ainda muito formalista, os estudos dessa modalidade tenderão a não ser valorizados ou reivindicados”. O Estado tem, assim, de assumir uma posição de vanguarda na tarefa de educar para a educação, realçando o estudo em si mesmo e o que dele efetivamente resulte, em lugar da supersticiosa caça ao diploma.

2. Linhas e Ação

Traduzindo em linhas de ação estas opções de uma política do Ensino Supletivo, trouxemos para o primeiro plano a idéia básica da coordenação nacional (2.1.1./7) como o dispositivo a partir do qual se lançará o processo de implantação e, ao mesmo tempo, se exercerá sobre ele uma influência estimuladora e retificadora que enseje o seu desenvolvimento constante e harmônico.

Em seguida, já que a execução propriamente dita cabe aos sistemas estaduais, descemos ao que nos pare-

ce decisivo para essa atuação do Poder Central: o conhecimento da realidade (2.2.1./5), concomitante com a construção de um corpo de métodos e técnicas sem os quais não será possível sequer formar os recursos humanos para organização dos cursos e exames (2.3.1./4). Como terceiro aspecto, rigorosamente assentado sobre os anteriores, tratamos da assistência aos sistemas de ensino (2.4.1./3).

À semelhança do que ocorre com o Ensino Regular, compete ao Ministério da Educação e Cultura traçar, para o Ensino Supletivo, as diretrizes nacionais que os Estados e o Distrito Federal ampliarão à luz das suas necessidades e peculiaridades. Foi o que se fez no Parecer CFE-699/72. Cabe-lhe também estabelecer as linhas de sua coordenação em todo o País, fixando prioridades e lançando estratégias que assegurem o surgimento e o crescimento do novo sistema, tanto quanto possível, sem vícios que o comprometam de futuro; e incumbe-lhe organizar-se para exercer essa coordenação. É o que agora se pretende alcançar.

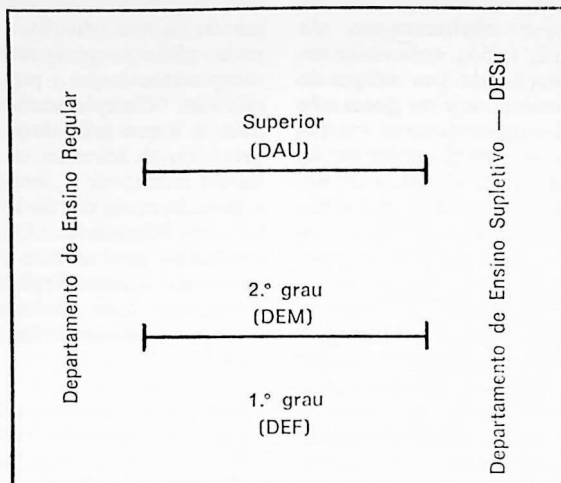
Não há dúvida de que, para a atuação nacional afeta ao Ministério, já existe em sua estrutura um órgão que está naturalmente destinado a tal fim: o atual Departamento de Educação Complementar. Entretanto, como foi planejado em fase anterior à própria elaboração do que veio a ser a lei 5.692/71, situa-se o DEC aquém e além de sua verdadeira destinação: aquém do Ensino Supletivo, na concepção ampla e plurifuncional em que este é agora entendido; e além dele, pelo exercício de funções inerentes ao Ensino Regular — Educação de Excepcionais, Ensino de Territórios e Fronteiras etc. — que devem ser entregues aos respectivos departamentos.

Não negamos o avanço em que importou a sua criação. Apenas, na mais cômoda perspectiva de hoje, comprovamos que a própria designação de “Complementar” ainda reflete a imprecisão daquela fase que precedeu o advento da nova legislação; e não só a designação como a posição marginal do DEC na estrutura do Ministério. Como solução, propomos que se crie um Departamento de Ensino Supletivo (DESu) destinado, com exclusividade, aos problemas dessa linha de escolarização.

491

Menos que uma inovação, isto significa, do ponto de vista formal, o cumprimento de disposição expressa contida no artigo 66 da Lei 5.692/71 e, do ponto de vista funcional, uma correção do entendimento anterior em face do que agora se caracteriza como Ensino Supletivo. Este, como já salientávamos no Parecer 699/72, não é um grau de escolarização, mas uma concepção de escola que pode desenvolver-se paralelamente a todos os graus do Ensino Regular. Tudo, assim, conduz a que também na estrutura do Ministério, como na lei, se contemplem as duas linhas de “ensino” agora claramente delineadas: a linha “regular” — representada pelos Departamentos de Ensino de 1º Grau, de Ensino de 2º Grau e de Assuntos Universitários — e a linha “supletiva” identificada com o Departamento de Ensino Supletivo.

Na linha regular, os respectivos departamentos atuam em seu próprio âmbito, como que horizontalmente, embora sem prejuízo da indispensável integração. Na linha supletiva, ao contrário, o DESu dispõe-se verticalmente ao longo de toda a escada. No conjunto, as duas linhas se completam para formar um todo orgânico e articulado, como se procura representar no diagrama a seguir:



E não é só. Pela sua própria natureza, o novo departamento não pode ser organizado de cima para baixo, à maneira tradicional, com divisões e seções concebidas *a priori*. O maior problema com que nos temos defrontado, desde que iniciamos os estudos afetos ao Grupo de Trabalho, residiu precisamente no imperativo de levar em conta uma experiência — e, mais que uma experiência, toda uma estrutura carregada de expectativas econômicas e culturais — que se foi desenvolvendo assistemática e tumultuariamente através dos tempos. Ignorá-la, a esta altura, seria um erro sociológico tão lastimável quanto o de conservá-la sem correções nem providências integradoras.

Por outro lado, qualquer que seja a maneira como se haja formado esse acervo de idéias e empreendimentos, é certo que todo o desdobramento funcional que hoje fazemos do Ensino Supletivo se assenta sobre tal experiência acumulada desde os “preparatórios”, passando pelas diversas formas de “madureza”, até as iniciativas mais racionais da Aprendizagem ou da Qualificação e o recente movimento da “educação perma-

nente”. Em vez, pois, de apenas superpor a essa realidade um esquema artificial e com ela não raro incompatível, sem adaptações que evitem uma fatal rejeição, é preferível partir do que existe e, explorando-lhe as grandes tendências, reforçar os acertos, corrigir os erros ou impropriedades e, progressivamente, introduzir as categorias necessárias à configuração de uma nova estrutura.

Ora, para o que hoje chamamos de Suplência existe o MOBREAL, como continuador de uma tradição secular. É verdade que o conteúdo da sigla — Movimento Brasileiro de Alfabetização — não o diz cabalmente, mas a apreciação de suas tendências atuais já confirma a vinculação histórica desse órgão aos movimentos e reformas que o precederam. Nem poderia ser de outra maneira. Desde o seu início, fácil era prever que o MOBREAL dificilmente se deteria nas técnicas básicas de ler, escrever e contar, cujo domínio se torna frágil e tende a esmaecer-se quando não é reforçado por um prolongamento de escolarização: e esse prolongamento é a Suplência, uma função que permanecerá quando já

não haja adolescentes e adultos analfabetos em número significativo.

Para a Qualificação, sintetizando uma experiência se foi acumulando numa longa sucessão de êxitos e fracassos, temos hoje o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), criado há alguns anos. Para a Aprendizagem, contamos com os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC), organizados na década dos 40 como sistematização nacional e atualização do que representa a mais antiga forma de preparação para o trabalho. Resta assim o Suprimento, modalidade muito recente para a qual, em consequência, não se poderia dispor de uma instituição como as anteriores; e talvez nem isto venha a ocorrer, dada a natureza muito fluida da "educação permanente".

Entendemos, assim, que a coordenação geral do Ensino Supletivo deverá fundar-se na integração dessas instituições, que terão de preparar-se para, além de suas tarefas específicas, se tornarem as agências executivas das respectivas modalidades em âmbito nacional, sob a ação unificadora do respectivo Departamento do Ministério da Educação e Cultura. Somente para o Suprimento se criará uma divisão no DESu e, mesmo assim, sob a forma dinâmica de um Serviço ou Assessoria Especial que não se estratifique em emperramentos burocráticos. Se mais tarde surgir também para esta função uma entidade concebida ao estilo das existentes, o que não nos parece muito provável, a ela se confiará a competente coordenação.

Serão poucos, a nosso ver, os reajustamentos por que terão de passar as grandes instituições que pretendemos se incorporem à coordenação nacional. Menos que reajustamentos, aliás, uma ampliação que

lhes dará maior eficiência e capacidade de penetração para desempenho dos seus programas. Apenas a Aprendizagem exige certas modificações de âmbito e de concepção; e por várias razões:

a) porque há aprendizagem, ministrada diretamente pelas empresas, que não se integra nos atuais "serviços nacionais";

b) porque até o presente, em tais serviços, só foram contemplados os setores secundário e terciário, com omissão de áreas (como a Agrícola e a de Saúde, p. ex.), que não podem mais ser esquecidas;

c) porque a própria divisão tríplice de tais setores já não corresponde, com precisão, à realidade do trabalho e da produção nos dias atuais, seja ante a interpenetração desses próprios setores, seja pelo surgimento de um setor quaternário que se afirma cada vez mais;

d) porque "a formação metódica" dos empregados de catorze a dezoito anos é um processo que supõe unidade de concepção e coordenação, pouco importando as formas práticas em que se objetive.

Ainda, portanto, que não se cogitasse de atribuir às respectivas instituições a coordenação executiva da Aprendizagem, a sua unificação funcional é medida que se impõe. De duas formas poderá ela ser feita. A primeira, mais integradora porém de concretização lenta e discutível, é a fusão dos atuais SENAI e SENAC em um único Serviço Nacional de Aprendizagem, aberto igualmente aos demais setores da produção. A segunda, de extrema simplicidade, consiste no estabelecimento de uma Coordenação Nacional da Aprendizagem sob cujo pálio se reúnam o SENAI, o SENAC, as iniciativas das empresas e outras entidades que eventualmente se criem para cobertura de setores ainda não atendidos. Precisamente essa Coordenação, e

não as instituições e empresas nela integradas, deveria funcionar como agência executiva do DESu na modalidade de Aprendizagem.

494

Saliente-se que a utilização dessas entidades preexistentes não visa apenas canalizar experiência para os novos objetivos a serem alcançados. Embora só isto bastasse para justificar tal utilização, ela surge como primeira aplicação de um princípio que deve nortear toda a ação dos governos federal e estaduais na implantação do Ensino Supletivo. Referimo-nos ao imperativo, que desde a Reforma Universitária inspira toda a Reformulação Educacional em marcha, de fugir a duplicações, paralelismos e dispersões e, em consequência, aproveitar em cada situação os mecanismos, instituições e programas públicos e privados que, direta ou indiretamente, alguma contribuição possam oferecer à mais rápida e eficiente concretização do que se pretende fazer.

Dir-se-á, numa impressão de primeira vista, que se omitiu pelo menos uma dentre as grandes instituições nacionais cuja participação é imprescindível: o Programa Nacional de Teleeducação. Tal, porém, não ocorre pela simples razão de que o PRONTEL constitui um projeto especial do grande sistema identificado com o MEC, *comum* não só à Educação — Ensino Regular e Ensino Supletivo — como a toda a área de Cultura. Ainda, pois, que o emprego do rádio e da televisão tenda a fazer-se com maior ênfase na escolarização não-formal, sem dúvida sob a supervisão nacional do PRONTEL, não vemos como incorporá-lo *estruturalmente* ao Ensino Supletivo sem incidir num exclusivismo que desvirtuaria os objetivos mais amplos desse órgão.

Montado que seja o dispositivo de coordenação, e já com base nele,

deve-se passar sem demora à fase dos levantamentos, estudos e pesquisas (2.2.1/5) que irão enriquecendo os programas de cursos e exames paralelamente ao seu desenvolvimento. Muitos dados — como os relativos à rede instalada e outros que se apoiem no Ensino Regular — poderão ser encontrados na Carta Escolar que ora se prepara na maioria dos Estados. Entretanto, *l e v a n t a m e n t o s* suplementares de maior especificidade terão de ser feitos diretamente.

Tais são os relacionados com as necessidades a atender a curto, médio e longo prazos, além dos que se refiram às condições existentes, sobretudo as iniciativas em curso e as que, não incluídas na linha supletiva, se mostrem suscetíveis de serem para ela dirigidas. Ainda no plano macroeducacional, será necessário conhecer os deficits de escolarização, nas faixas de adolescentes e adultos, tanto quanto possível em relação com a capacidade efetiva e potencial do mercado de trabalho.

A ausência dos dados estatísticos representou, desde os momentos iniciais, um dos maiores obstáculos que tivemos de enfrentar nos estudos afetos ao Grupo. Tão parciais, assistemáticos e ocasionais foram os elementos de que podemos dispor, que chegaremos ao final das atividades sem uma exata visão de grandeza do Ensino Supletivo e de sua posição relativa, em termos de quantidade, diante do Ensino Regular, da Educação como um todo e do conjunto da população. Corrigir essa deficiência há de ser a primeira preocupação dos responsáveis pelo novo departamento, sob pena de que se continue a trabalhar às cegas.

O segundo aspecto da execução diz respeito ao desenvolvimento dos métodos e técnicas a empregar (2.3.1/4) em concomitância com

os programas de sua implantação pela via da assistência aos sistemas de ensino (2.4.1/3). As duas ordens de providências se completam, já que uma será causa e efeito da outra: os estudos e pesquisas não prescindem das comprovações práticas e estas, por sua vez, tenderão à improvisação e à rotina se não forem constantemente vitalizadas por análises e construções sistemáticas.

A matéria, aliás, já foi objeto de considerações formuladas do ângulo da nova política a seguir. Como linhas de ação, levando adiante os comentários anteriores, temos de reconhecer que ainda se mostra bastante incipiente o *know-how* com que se conta, no Brasil como no mundo, para efetivamente praticar aquela “escola aberta” de que tanto se fala. O elemento mais conclusivo que se tem à vista é o emprego dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, cuja eficácia se percebe mais por intuição que por força de comprovações objetivas.

Em outros tempos, aguardaríamos as pesquisas de outros países para em seguida transplantá-las ao Brasil, não raro sem ajustamentos. Hoje, mais maduros, não apenas temos consciência de poder contribuir para o avanço que se espera neste particular como sabemos, por amarga experiência, que a eficácia no emprego dos instrumentos de educação depende, em larga escala, de sua consonância com os dados da Cultura. Por outro lado, conhecendo as disparidades de desenvolvimento a considerar, temos de distinguir onde e como usar maciçamente os “meios”, onde aplicá-los apenas como recursos auxiliares e até onde caminhar para soluções mais tradicionais que ainda se revelam de maior eficácia.

A assistência a ser prestada aos sistemas, sobretudo a assistência técnica, tem de apoiar-se sobre um lastro de soluções, tão originais quanto possível, sem as quais não passará ela de inútil fazer-de-conta. E não é só no emprego dos meios de comunicação de massa, aqui mencionados como um dentre muitos aspectos de uma nova metodologia a ser cultivada, que tal necessidade se faz sentir. A construção, por exemplo, de esquemas variados de cursos, com diferentes graus de supletividade, é outro setor a ser convenientemente atingido para que a riqueza potencial do Ensino Supletivo não se resuma, na prática, em sonolentos cursos noturnos cuja única originalidade resida em serem quantitativa e qualitativamente mitigados. E assim por diante.

495

Em tudo, pois, — desde o levantamento dos problemas e o equacionamento das soluções, até a transmissão destas aos centros de aplicação e o controle dos seus resultados, com base para novos estudos e soluções — se faz necessária a presença direta ou indireta do órgão de coordenação nacional, em articulação com os seus congêneres dos Estados e do Distrito Federal, para desencadear o processo, acelerar-lhe a marcha e mantê-lo em constante renovação.

A transmissão das soluções é particularmente importante nesse contexto e deve, assim, fazer-se por todos os meios hábeis: publicações, seminários, simpósios, cursos e, até, quando for o caso, organização de projetos específicos como forma de assistência mais direta. Entre esses projetos inclui-se a elaboração de provas para os exames unificados e mesmo, em situações especiais, a oferta de provas elaboradas, para aplicação pelos próprios sistemas, com critérios de avaliação ajustados às condições locais. Por aí se vê

que nos referimos à transmissão em plano técnico e não à comunicação, igualmente importante, que se faça com vistas ao preparo da opinião pública para a melhor receptividade dos programas oferecidos.

496

Naquele sentido, os cursos destinam-se basicamente à constituição e manutenção dos quadros docentes, a serem formados quer pela habilitação de professores diplomados para o Ensino Regular, por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização, quer pelo aproveitamento de pessoal técnico não-docente, mediante treinamento adequado, quer ainda pela qualificação intensiva de leigos em serviço, ou não, na área do Ensino Supletivo. A formação regular e definitiva de professores é medida que, desde o Parecer 699/72, se desaconselha na fase de implantação do novo sistema.

3. Estrutura

É simples, como vimos, a estrutura que propomos. Baseia-se, de um lado, na integração das quatro funções do Ensino Supletivo e, de outro, no aproveitamento das experiências já desenvolvidas por instituições de âmbito nacional (3.1.1/2). O ponto de convergência será o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura, em relação ao qual, para o efeito de que se cogita, a Coordenação Nacional da Aprendizagem, o PIPMO, o MOBRAL e o Serviço Especial destinado ao Suprimento atuarão como agências executivas.

O Sistema Nacional de Ensino Supletivo, representado no diagrama da página seguinte, abrange três áreas ou níveis de atuação (3.2.1/6): (a) o DESu, (b) as instituições nacionais e (c) os sistemas estaduais, incluindo o do Distrito Federal. As instituições nacionais têm uma posição toda especial nes-

se contexto, pois na medida em que também continuarão a desenvolver os seus programas, elas se vinculam aos sistemas estaduais; e enquanto participam da ação do Departamento, neste igualmente se integram. Em última análise, tais instituições passam a constituir o centro de gravidade do sistema total e, portanto, os intermediários por excelência da execução.

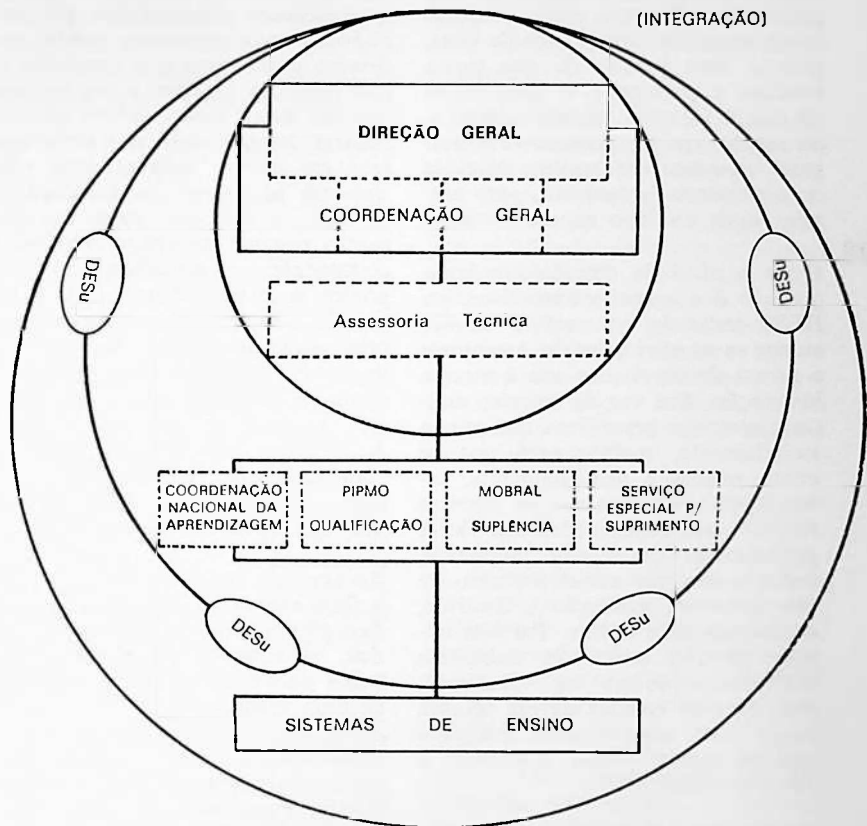
Nessa perspectiva, o Departamento de Ensino Supletivo pode ser focalizado em sentido amplo ou estrito. Em sentido estrito, como se figura no círculo menor do diagrama, nele se acham dois níveis de atuação — (a) da Direção Geral, coadjuvada pela Coordenação Geral, e (b) o de Assessoria Técnica — representando-se as instituições nacionais logo no primeiro. No contexto mais amplo, encontram-se dois níveis de decisão e atuação — (a) o de direção-coordenação e (b) o das agências executivas identificadas com aquelas instituições — situando-se entre ambos as atividades de Assessoria Técnica.

Encaramos, portanto, a Direção Geral à luz da característica muito peculiar de um Ensino Supletivo duplamente descentralizado em instituições nacionais e nos sistemas estaduais. Ao fazê-lo, não descambamos evidentemente para uma espécie de parlamentarismo administrativo. Apenas levamos em conta que, além dessa atribuição natural e irrecusável, ele terá uma função para assim dizer política de juntar fragmentos dispersos para construir um todo sempre mais orgânico. Não será fácil essa missão para cujo desempenho se exigem qualidades especiais de quem o receba.

Quer isto dizer que a Coordenação Geral não deve ser concebida como um conselho deliberativo ao estilo clássico, mas precisamente como

SISTEMA NACIONAL DE ENSINO SUPLETIVO

(INTEGRAÇÃO)



um veículo que se cria para facilitar o desempenho da função aglutinadora cometida à direção e ao Departamento. Por esse meio, confrontando experiências e pontos de vista, gera-se uma fricção de que possa resultar a percepção e conjugação do que é idêntico ou equivalente e, ao mesmo tempo, provoca-se o desgaste crescente das arestas, surgidas do continuado isolamento, para ampliar mais ainda o espaço comum.

498

Entre o nível de direção-coordenação e o das agências executivas, no DESu encarado em sentido amplo, situam-se as atividades de Assessoria a serem desenvolvidas sob a mesma inspiração. Em vez de manter muitas assessorias específicas que atuem isoladamente, melhor será que se criem poucas e principalmente, senão apenas, uma Assessoria Técnica formada por especialistas nas várias modalidades do Ensino Supletivo, assim como nas atividades-meio de planejamento, avaliação e controle, orçamentação e outras. Tal não impede que os assessores trabalhem individualmente ou em subgrupos; mas os seus estudos devem sempre surgir com aquela visão integrada que se espera venha a presidir à nova organização.

Finalmente, o Sistema Nacional. Este, completando-se embora com o envolvimento dos sistemas estaduais, não será uma cadeia uniforme de soluções padronizadas, mas um conjunto dinâmico de iniciativas ajustadas às realidades locais e unificadas por uma comum diretriz legal e doutrinária. Daí porque se recomenda atue o DESu em íntima conexão com os sistemas estaduais: diretamente, em matérias de planejamento global e outras nas quais se compreenda mais de uma função ou modalidade e, por intermédio das Agências Executivas, quando se particularizem as correspondentes modalidades.

Muito de propósito, ao delinear o que esperamos venha a ser uma estrutura realista e funcional, fugimos a tecnicismos estreitos que, por inevitável condicionamento prévio, pudessem comprometer a captação do que existe de positivo e sua ordenação em forma tanto quanto possível natural. Nem mesmo nos preocupamos em usar a nomenclatura adotada no Ministério da Educação e Cultura, já que este passa no momento por um completo reexame e certamente será modificado. Temos, porém, a certeza de que, dada a sua grande simplicidade, a montagem conseguida se ajustará facilmente a qualquer esquema estrutural que venha a prevalecer.

A seguir, como terceira parte, as “conclusões e recomendações” do Grupo de Trabalho, subscritas por todos os membros que o integraram.

Ao concluir, manifestamos a V. Exa. a final esperança de que, a despeito das grandes dificuldades encontradas, as soluções propostas contribuam para o efetivo desenvolvimento de 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, com os votos, que lhe formulamos, pelo crescente êxito de sua administração, já tão bem assinalada por empreendimentos de vanguarda, reiteramos a V. Exa. as expressões do nosso respeito, da nossa consideração e da nossa estima.

VALNIR CHAGAS

Coordenador e Relator do GT”

III. Conclusões e Recomendações

1. Quanto à Política

1.1.1. De acordo com o capítulo IV da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, interpretado pelo

Parecer número 699/72-CF, o Ensino Supletivo passa a constituir um Sistema integrado no Sistema Nacional da Educação e Cultura, com o objetivo de promover a escolarização de adolescentes e adultos não atendidos pelo Ensino Regular.

1.1.2. O Ensino Supletivo tem de voltar-se para o esforço do Desenvolvimento Nacional, seja mediante a integração do potencial humano ainda marginalizado pelo analfabetismo e pela não qualificação, seja por meio da formação de uma força de trabalho e crescer quantitativa e qualitativamente.

1.1.3. O Sistema de Ensino Supletivo supõe não só a doutrina, já estabelecida naquele parecer, como uma metodologia apropriada aos grandes números característicos dessa linha de escolarização, comportando formas novas de abordagem de alunos, diferentes recursos de ensinos e verificação e critérios mais dinâmicos de organização, administração e controle.

1.2.1. Por sua própria natureza, o Ensino Supletivo, notadamente nos cursos de Suplência e Suprimento, deve ser organizado com ampla margem de liberdade, sob pena de que se termine por assimilá-lo excessivamente ao Ensino Regular.

1.2.2. A liberdade que se preconiza para o Ensino Supletivo deve alcançar desde a organização dos cursos até o mais amplo aproveitamento dos estudos de uma para outra função do próprio Supletivo ou deste para o Ensino Regular, e vice-versa, com indispensáveis reflexos na estrutura dos órgãos de coordenação e administração.

1.2.3. Ressalta-se a condição, já prevista na doutrina, de que a liberdade dos cursos supletivos, sem pre-

juízo da autenticidade dos diplomas ou certificados, só poderá ser atingida mediante o controle dos resultados pela centralização dos exames, sobretudo na modalidade de Suplência.

1.2.4. Entre os elementos que devem distinguir o Ensino Supletivo da antiga madureza, além da elevação da idade e da sua unificação pelos sistemas, cabe incluir, com alta prioridade, os cursos e exames de qualificação profissional para cuja realização, segundo o Parecer nº 699/72, não prevalecerão os mínimos de idade enquanto não se alcance a parte de educação geral e não se configure a conclusão de grau para prosseguimento de estudos em caráter regular.

1.2.5. Na modalidade de Suprimento, o Ensino Supletivo constitui, modernamente, uma responsabilidade da escola de todos os níveis e graus, surgindo na Universidade sob a forma de cursos de aperfeiçoamento, atualização e extensão, pelo menos enquanto não se caminha para a Suplência de estudos regulares de graduação.

1.2.6. Na programação do Suprimento, considerando as constantes transformações por que passam as formas de trabalhos nos dias de hoje, é indispensável que se dê toda a ênfase à atualização periódica do pessoal em serviço, visando não apenas ao crescimento quantitativo e qualitativo da produção como à realização pessoal dos que trabalham.

1.3.1. O Sistema de Ensino Supletivo deve ser objeto de coordenação nacional com funções de planejamento integrado, assistência, avaliação e controle, visando à sua crescente unidade.

1.3.2. A assistência técnica ou financeira da União, ou ambas, de-

verá fazer-se nos limites das deficiências regionais e poderá alcançar desde a organização de cursos, ajustados às condições e necessidades locais, até a realização de exames unificados e centralizados. Em qualquer hipótese, a prestação dos serviços daí resultantes — cursos e exames — compete diretamente aos respectivos Sistemas de Ensino.

500

1.4.1. Assegurada a unidade e doutrinação do Ensino Supletivo e garantida a Coordenação Nacional de sua implantação, com as providências unificadoras e estimuladoras aqui preconizadas, toda a iniciativa para fixação de normas complementares e de execução deverá ficar a cargo dos Conselhos e Secretarias de Educação, nos vários Sistemas de Ensino.

1.4.2. Recomenda-se que em cada Secretaria de Educação seja criado um órgão especial de planejamento, execução, coordenação e avaliação do Ensino Supletivo, em suas várias modalidades, sem o que pouco ou nada se fará além dos exames de Suplência ainda concebidos como simples repetições do antigo “madureza”.

1.5.1. Nos anos iniciais, deve-se atribuir um sentido acentuadamente experimental ao desenvolvimento do Ensino Supletivo, visando a reunir experiências que permitam, com o tempo, apoiar sobre bases cada vez mais sólidas a política nacional que agora se delinea.

1.5.2. A atuação experimental indicada no item anterior deverá fazer-se com a colaboração das instituições de ensino superior e com utilização da rede instalada para o Ensino Regular de 1º e 2º graus, bem como de outras entidades que, direta ou indiretamente, possam cooperar para o aperfeiçoamento do Ensino Supletivo.

1.5.3. É de importância que se estabeleçam condições, de um lado, para assegurar a integração das experiências já realizadas, com êxito, no campo das iniciativas agora reunidas sob a rubrica geral de Ensino Supletivo, e, de outro, para garantir a intercomplementaridade das instituições por elas responsáveis.

1.5.4. Com esta orientação, ao mesmo tempo experimental e integradora, deverá fazer-se o preparo de professores, tomada a palavra no sentido amplo que tende a assumir no Ensino Supletivo. De início, tal preparo não deve ir além de cursos de aperfeiçoamento ou atualização; e somente quando se disponha de um lastro suficiente de métodos e técnicas, devidamente aferidos, caminhar-se-á para a linha de formação regular. Neste sentido, indispensável se torna a coordenação, a orientação e, em muitos casos, a atuação sobretudo indireta do órgão de Coordenação Nacional.

1.5.5. É de conveniência que a iniciativa privada ingresse na área dos Cursos Supletivos, assumindo o Poder Público o controle dos resultados. Com isto, maior margem de flexibilidade se deixará à organização e ao desenvolvimento do ensino em suas várias modalidades.

1.5.6. No planejamento do Ensino Supletivo, em coerência com o item 1.2.3, deve-se-á incluir, com prioridade, a oferta de condições para que os exames realizados “fora-do-processo”, notadamente, na função de Suplência, sejam unificados e centralizados pelos sistemas de ensino, como forma de assegurar a autenticidade dos resultados, elevar-lhes o nível e garantir maior liberdade ao desenvolvimento dos cursos.

1.5.7. O controle direto dos exames não deve, porém, significar alheamento do Poder Público em

relação aos cursos supletivos, cuja criação e cujo desenvolvimento se impõem sob todas as formas.

1.5.8. Conquanto represente um vital interesse das comunidades, o Ensino Supletivo, na modalidade de Suprimento, deverá resultar de ação do Poder Público, já que de início muito formalista, os cursos desta modalidade tenderão a não ser valorizados ou reivindicados.

2. Quanto às Linhas de Ação

2.1.1. As diretrizes e linhas de ação do Ensino Supletivo, em âmbito nacional, devem fluir do Ministério da Educação e Cultura e objetivar-se com o sentido de crescente unidade, sem outras variações além das que resultem de peculiaridades locais ou regionais.

2.1.2. A Coordenação Nacional do Ensino Supletivo deverá fazer-se pela via de órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura: no caso, o atual Departamento de Educação Complementar, que se recomenda seja reformulado em suas funções e em sua estrutura e passe a denominar-se “Departamento de Ensino Supletivo”, em obediência ao disposto no artigo 66 da Lei 5.692/71.

2.1.3. Tendo em vista que o Ensino Supletivo não é um grau de escolarização, mas uma concepção de escola que pode desenvolver-se paralelamente a todos os graus de Ensino Regular, a posição do Departamento de Ensino Supletivo na estrutura do Ministério deve necessariamente refletir esta característica especial.

2.1.4. O Departamento de Ensino Supletivo atribuirá a coordenação das várias modalidades, em que se desdobra essa linha de escolarização, a agências executivas que deverão

estruturar-se no sentido de, em suas áreas de atuação, também se tornarem os órgãos intermediários entre o Ministério e os Sistemas de Ensino.

2.1.5. Para efeito do que se contém no item anterior, recomenda-se a unificação da aprendizagem, seja pela função dos atuais SENAI e SENAC em um único Serviço Nacional de Aprendizagem, aberto igualmente para os demais setores de produção, seja pelo estabelecimento de uma Coordenação Nacional em que se reúnam as atuais entidades mantenedoras e outras que ingressem no processo para cobertura de setores ainda não atendidos.

2.1.6. No momento, as agências a que se refere o item 2.1.4 são basicamente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), na modalidade de Suplência; o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (PIPMO), na modalidade de Qualificação; e os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC), integrados para esse efeito na Coordenação Nacional da Aprendizagem. Para a modalidade de Suprimento, recomenda-se que no Departamento de Ensino Supletivo se crie um serviço especial destinado a atuar junto aos Sistemas de Ensino.

2.1.7. Na Coordenação das várias modalidades do Ensino Supletivo, levar-se-á em conta a necessidade de evitar duplicações, paralelismos ou dispersões, aproveitando os mecanismos, instituições e programas públicos ou privados que, direta ou indiretamente, incidam nas áreas respectivas.

2.2.1. Como condição de eficiência para a coordenação que lhe estará afeta, deverá o Departamento de Ensino Supletivo promover, tan-

to quanto possível em convênio com universidades e outras instituições credenciadas, estudos e pesquisas que facilitem a sua atuação em âmbito nacional.

2.2.2. Entre os estudos e pesquisas a cargo do Departamento, incluir-se-á desde logo o levantamento das necessidades a atender e das iniciativas em curso no campo de Ensino Supletivo ou suscetíveis de a ele converter-se, bem como das condições existentes para desenvolvimento dessa linha de escolarização em suas diversas modalidades.

2.2.3. Tal levantamento abrangerá desde o estudo dos deficits de escolarização, nas faixas de adolescentes e adultos, e as análises de mercado de trabalho até a determinação de meios para oferta de cursos. Entre estes meios, incluem-se a disponibilidade da rede de Ensino Regular e as possibilidades oferecidas por instituições e empresas que tenham condições de contribuir para o mesmo fim.

2.2.4. Para facilitar a ação dos Sistemas de Ensino, em seu ajustamento às múltiplas realidades a atender, devem incluir-se nas preocupações do Departamento a elaboração e sugestão de esquemas, tão variados quanto possível, para montagem de cursos com diferentes graus de supletividade.

2.2.5. Tem-se igualmente, como de alta relevância, que o Departamento estimule os estudos e pesquisas tendentes ao delineamento de uma metodologia do Ensino Supletivo em que se explorem as possibilidades de utilização crescente dos meios de comunicação de massa.

2.3.1. Com base nesses estudos e pesquisas, porém já igualmente como elemento de investigação em processo, recomenda-se o emprego

cada vez mais amplo dos meios de comunicação de massa na oferta dos cursos supletivos, encarados tais meios seja como recursos auxiliares — o que é mais próprio do Ensino Regular — seja principalmente como veículo de um ensino a objetivar-se em sistematizações periódicas.

2.3.2. O preparo regular ou intensivo de professores e outros profissionais docentes ou auxiliares, destinados ao Ensino Supletivo, deverá fazer-se com exploração das comprovações resultantes dos estudos e pesquisas previstos nos itens anteriores, desenvolvendo-se em instituições públicas ou privadas já existentes, sem criação de novos estabelecimentos para esse fim.

2.3.3. Esse preparo de recursos humanos, em que se levarão sempre em conta as características especiais do Ensino Supletivo, revestirá de início um caráter acentuadamente experimental e abrangerá, entre outras, as seguintes modalidades básicas:

- 1 — habilitação de professores diplomados para o Ensino Regular, por meio de cursos de aperfeiçoamento e adaptação;
- 2 — aproveitamento de pessoal técnico não docente, mediante treinamento adequado;
- 3 — qualificação intensiva de pessoal leigo em serviço, ou não, na área do Ensino Supletivo.

2.3.4. Em articulação com os Sistemas, o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura valerá para que não se expeçam diplomas com habilitação regular destinado ao magistério do Ensino Supletivo enquanto, com base na experiência colhida, não se criem cursos também regulares para esse fim. Ao mesmo tempo, envidará esforços para que se regulamen-

tem tais cursos e sejam eles criados onde e quando oportuno.

2.4.1. Na sua função de assistir os Sistemas para a implantação do Ensino Supletivo, deverá o Departamento, entre outras iniciativas:

- 1 — colaborar no planejamento e na oferta de cursos;
- 2 — cooperar para a realização de exames “fora-de-processo”, notadamente na modalidade de Suplência;
- 3 — auxiliar na resolução de outros problemas técnicos;
- 4 — transmitir os resultados dos estudos e pesquisas que promova ou patrocine ou dos quais tenha conhecimento;
- 5 — suplementar recursos à vista de projetos específicos.

2.4.2. Para efeito do item 2.4.1.2, o MOBRAL, como agência executiva do Departamento na modalidade de Suplência, manterá uma Equipe Técnica destinada a assessorar os sistemas na elaboração de provas para os exames unificados ou mesmo, quando for o caso, oferecerá provas elaboradas para aplicação pelos próprios sistemas, com critérios de avaliação ajustados às condições locais.

2.4.3 Em qualquer hipótese, mesmo na de provas inteiramente elaboradas pelos órgãos locais, competirá à Equipe Técnica referida no item anterior promover a análise crítica dos exames, para descobrir falhas e explorar acertos, transferindo estes últimos de um para outro Sistema, num enriquecimento progressivo que muito poderá contribuir para a construção de uma autêntica metodologia do exame “fora-do-processo”.

3. Quanto à Estrutura

3.1.1. Considerando a realidade do Ensino Supletivo, constituído de camadas que se foram acumulando

ao longo de décadas, um órgão nacional que se destine a coordená-lo terá, nesta fase inicial e ainda por muito tempo, uma função principalmente de integração dessas camadas que agora devem sedimentar-se numa estrutura de crescente organicidade e flexibilidade.

3.1.2. Para atender a esta característica muito especial do Ensino Supletivo, recomenda-se que o respectivo Departamento do Ministério da Educação e Cultura seja organizado de modo a refletir dinamicamente os problemas e dificuldades a enfrentar em vista do objetivo a ser alcançado.

3.2.1. Propõe-se que o Departamento de Ensino Supletivo seja estruturado em três níveis de atuação:

- 1 — Direção Geral apoiada em uma Coordenação Geral;
- 2 — Assessoria Técnica;
- 3 — Agências Executivas a que se referem os itens 2.1.5 e 2.1.6 — MOBRAL, PIPMO, Coordenação Nacional da Aprendizagem — incluindo o serviço especial destinado à modalidade de Suprimento.

3.2.2. A Direção Geral será exercida pelo Diretor Geral, nomeado na forma da lei, incumbido de administrar o Departamento e coordenar o desenvolvimento do Ensino Supletivo em âmbito nacional, visando sobretudo a sua expansão integrada. A Coordenação Geral será constituída pelos responsáveis executivos das Agências referidas no item anterior e presidida pelo Diretor Geral, competindo-lhe, entre outras atribuições que resultem da sua natureza e destinação:

- 1 — promover integração das funções inerentes a essa linha de escolarização, no que tenham de comum, sem prejuízo da individualização do que seja próprio a cada uma delas;
- 2 — reunir os órgãos que já atuam

nesse campo, e outros que venham a ser criados, no esforço comum de estruturar um sistema orgânico e integrado de Ensino Supletivo;

3 — alcançar uma crescente complementaridade desses órgãos entre si e com os estabelecimentos de Ensino Regular, sem as duplicações e superposições que atualmente se verificam;

4 — compatibilizar os programas nacionais das instituições que atuam no campo do Ensino Supletivo, com vistas ao Plano Nacional de Educação, embora sem prejuízo de variações regionais nem descaracterização das funções em que esse ensino se objetiva.

3.2.3. O nível de Assessoria será formado, basicamente, de especialistas nas áreas de Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, competindo-lhes realizar estudos, elaborar projetos e emitir pareceres a surgirem sempre integrados, sem superposição de funções ou modalidades nem duplicação de meios.

3.2.4. As Agências Executivas serão os órgãos por meio dos quais se exercerá a ação do Departamento, nas quatro modalidades básicas do Ensino Supletivo, quer em programas próprios desenvolvidos diretamente ou pela via de subagências, quer na prestação de assistência técnica ou financeira aos sistemas de ensino.

3.2.5. Os projetos de Ensino Supletivo poderão também originar-se no próprio Departamento, caso em que deverão ser consultadas as Agências Executivas neles envolvidas antes de submeter-se a matéria à Direção e Coordenação Geral.

3.2.6. O Departamento deverá atuar em íntima conexão com os órgãos dos Sistemas encarregados do Ensino Supletivo, diretamente, em matéria de planejamento global e outros em que se envolva mais de uma função ou modalidade e, por intermédio das Agências Executivas, quando se particularize cada uma dessas modalidades.

I. INTRODUÇÃO

Terminada a 2ª Guerra Mundial, institucionalizou-se o movimento de solidariedade internacional a fim de reconstruir os países destruídos e levar o progresso às nações cujos níveis de vida eram extremamente baixos.

Para definir o processo de reconstrução ou de construção econômica passou a ser usada a expressão “desenvolvimento”.

Motivando e mobilizando gradualmente as elites administrativas de todas as sociedades civilizadas modernas, a luta pelo desenvolvimento deu lugar a uma nova teoria no campo das ciências sociais.

A frustração dos esforços para elevar os padrões de vida dos países chamados “pobres”, comparada com o enorme sucesso da reconstrução em outros países (isto é, os “milagres” alemão, japonês e francês), despertou a idéia e pareceu demonstrar a existência de certos elementos de progresso que até então não haviam sido levados em consideração.

A pesquisa econômica nos países onde a prosperidade foi precoce e

intensa mostrou uma coincidência persistente. Esse dinamismo peculiar aparecia sempre nas nações com bons sistemas educacionais. Por outro lado, países sem grandes recursos naturais e que não se haviam desenvolvido tinham, todos eles, sistemas escolares deficientes.

O instrumental de análise econômica, aperfeiçoado pela utilização de métodos quantitativos, mostrara novas dimensões de interdependência entre educação e desenvolvimento. A década de 60 foi fértil em pesquisas que demonstraram a grande importância da educação: primeiro, as correlações matemáticas entre índices e variáveis tendiam a mostrar, por um lado, o nível médio educacional em vários países e, por outro, sua prosperidade econômica; segundo, a análise das taxas de retorno dos investimentos em educação e, finalmente, os pesquisadores mais ambiciosos se propunham quantificar a influência do “fator residual” quanto ao crescimento ou nível absoluto da Renda Nacional.

* Documento expedido pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura em meados de 1972, sob o título *Adult Education in Brazil*, destinado à Conferência de Tóquio.

Os resultados dessas pesquisas, convergentes e fidedignos, eram indiscutíveis, a despeito de seus notórios erros de metodologia. A educação se tornou o elemento fundamental no progresso econômico dos países.

Além disso, essas pesquisas provaram um desenvolvimento comunitário que somente se realiza quando a expansão está associada à transformação. Essa transformação é social, cultural e econômica e tanto qualitativa como quantitativa.

A transformação social, portanto, não é apenas um subproduto do desenvolvimento econômico, mas sim um dos principais fatores determinantes.

É impossível discutir o desenvolvimento de um país sem determinar um grupo de variáveis, cujo desdobramento mostra, no tempo, as fases socioculturais de uma nação.

O Conselho de Estatística da ONU propôs nove elementos característicos para um índice de padrão de vida que, além de outros índices, permitiriam um julgamento objetivo do desenvolvimento sócio-econômico da comunidade e, por aproximação, uma medição da "qualidade de vida" nessa comunidade. Essas características são: saúde pública, alimentação e nutrição; educação; emprego e condições de trabalho; habitação; assistência social; vestuário; lazer e recreação; liberdade humana. Só quando se tem em mente essas características, é possível realmente falar de desenvolvimento, o que se torna então um aumento das capacidades reais, oferecendo um "leque de opções" aos indivíduos e às sociedades para o planejamento da vida diária.

A Educação, entre os nove elementos acima mencionados (para caracterizar o processo de transformação sociocultural), é essencial, sendo

requisito básico para a modificação dos outros elementos. Por exemplo, é impossível esperar uma melhoria nas áreas da saúde pública ou da nutrição, sem que sejam simultaneamente criadas condições e preparo, através da educação, para os benefícios dessas mudanças.

A educação revela os méritos de cada pessoa, formando o caráter e a personalidade, orientando o comportamento, desenvolvendo aptidões, habilidades técnicas e capacidades criadoras, a fim de elevar ao máximo seus desempenhos como indivíduo e como participante social, realizando-se como Pessoa Humana.

No Brasil, é recente a preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento e há também uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento. Essa preocupação tomou forma principalmente no Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-70) e no atual Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). O Governo brasileiro no 1º PND, em vigor até 1974, considera a educação condição básica para o processo de desenvolvimento independente, assim como necessidade essencial de uma sociedade democrática. Desejando mais que progresso social, o Governo tenciona criar um tipo de educação capaz de oferecer condições que apressarão o desenvolvimento total do País, dando lugar à integração do Brasil no grupo de sociedades adiantadas, cujos desafios a Nação deve estar preparada para enfrentar.

As múltiplas exigências das sociedades industriais e o impacto da evolução tecnológica sobre a educação provam a necessidade de explorar novas facetas no processo educacional, introduzindo possíveis modificações em seus objetivos e filosofia, preparando-se para enfrentar as necessidades presentes e futuras.

O sistema educacional no Brasil, na fase atual, vem se empenhando nas tarefas do desenvolvimento. Baseia-se na convicção de que a educação, por si mesma, em virtude do longo tempo que exige para completar os projetos, pressupõe um horizonte prospectivo que permita determinar suas finalidades e objetivos. Foi instituído o Plano Setorial de Educação para o triênio 72./74 como um objetivo intermediário no plano previsto para a 2ª década de desenvolvimento, assim definida pelas Nações Unidas, sendo o ano de 1980 a data limite para a fixação de diretrizes e objetivos na área da Educação.

Desde 1964, o Governo brasileiro tem realizado grandes esforços para número de estabelecimentos escolares e estabelecer as percentagens de aproveitamento dos já existentes.

Entre 1964 e 1970, as matrículas nos vários níveis de instrução aumentaram, assim:

- Educação Elementar (as primeiras quatro séries do 1º grau) — 35%
- Ensino Médio (as últimas quatro séries do 1º grau mais as séries do 2º grau) — 116%
- Ensino Superior — 200%

Esse esforço aumentará, pois, ainda que haja limites à taxa do crescimento econômico de um país, não há limites à demanda social para a educação. Isto porque, como efeito secundário do desenvolvimento econômico, a demanda da educação aumenta simultaneamente, tanto quantitativa como qualitativamente. Entretanto, a educação se torna cada vez mais dispendiosa em virtude de associar sua expansão a maiores benefícios e melhor qualidade, através da utilização de um equipamento novo oferecido pelo progresso tecnológico.

A aceleração da revolução educacional no Brasil deve basear-se na formação de uma infra-estrutura adequada de recursos humanos, apropriados a nossas necessidades sócio-econômicas, políticas e culturais, bem como na crescente produtividade, rendimento e eficiência do próprio sistema educacional.

Essa meta será atingida através da melhoria da qualidade do ensino, eliminando a capacidade ociosa, planejando um aumento quantitativo de oportunidades, adaptando os currículos à realidade nacional e às peculiaridades regionais, e pela inter-relação de educação, pesquisa e tecnologia como o desenvolvimento global do País.

Desse modo, o processo de democratização das oportunidades e da formação de uma consciência nacional, necessárias ao desenvolvimento socio-político da nação brasileira, surgirão gradualmente.

Com o correr do tempo, a viabilidade dessa política será assegurada pela criação e implementação de um sistema de educação permanente cujos objetivos são:

- a) eliminar as lacunas entre os vários graus de educação, assim como entre a educação técnico-profissional e o ensino acadêmico tradicional, adotando os princípios de flexibilidade, integração e continuidade;
- b) organizar a educação supletiva oferecendo cursos de ensino que alargam as oportunidades para o indivíduo auto-educar-se em qualquer tempo;
- c) reforçar a totalidade dos recursos humanos através de treinamento que atualiza e integra os profissionais;
- d) introduzir o processo de aconselhamento a fim de orientar os estudantes com relação a suas opções tanto no programa de educação re-

gular quanto no ensino supletivo, levando em consideração o indivíduo e suas ambições;

e) implementar uma tecnologia avançada a fim de facilitar a incorporação da educação ao desenvolvimento global do País.

A organização de uma sistema de educação permanente oferecerá ao homem brasileiro a oportunidade de educar-se constantemente, de acordo com suas características individuais e mantendo em dia, ao mesmo tempo, a soma dos recursos humanos, necessários ao desenvolvimento e ao progresso do País.

Deve ser estabelecida estreita ligação entre educação formal e profissionalização, consistindo em um mecanismo de aconselhamento ocupacional e educação supletiva, que ofereça condições de prontidão para a tarefa de retomar a educação formal e treinamento, ou seja, o aperfeiçoamento educacional e ocupacional do indivíduo.

O sistema de educação permanente apresenta as seguintes características:

1) O atual sistema de educação formal concentrará seus esforços em todos os níveis na educação geral, enfatizando a transmissão do conhecimento e deixando de lado a preocupação com qualificações específicas;

2) Deverá ser estruturado um subsistema de treinamento constituído dos órgãos que já operam e incluindo a comunidade em geral e empresas privadas, em particular (as quais devem também se tornar, de certo modo, centros de treinamento);

3) Será estabelecida estreita ligação entre educação formal e treinamento, consistindo num mecanismo de aconselhamento ocupacional e um outro de educação supletiva.

Normalmente, quando um indivíduo abandonasse o sistema de educação formal, seria conduzido ao treinamento para o trabalho, orientado pelo aconselhamento. Inversamente, quando estivesse trabalhando e desejasse se atualizar ou progredir na escala da educação geral, seria encaminhado, nesse sentido, através de um mecanismo de ensino supletivo.

4) O retorno ao sistema de educação formal seria facilitado pelo fato desse sistema estar todo ele estruturado à base de créditos, oferecendo assim ampla margem de liberdade na escolha do tipo de conhecimento julgado necessário pelo usuário. O tradicional conceito de carreira desapareceria (e, com isso, os aspectos negativos de "prestígio social" de muitas profissões);

5) As empresas privadas englobadas no sistema seriam consideradas centros de treinamento, pois parece ser esta a melhor solução para atender à moderna orientação a fim de criar novos setores econômicos e novas profissões, uma vez que o sistema educacional, por ele mesmo, não poderia atender a essa diversificação, no caso do ensino prático e específico.

Essa estratégia deve ser rapidamente disseminada, prevenindo problemas que existem agora e que tendem a crescer.

Nota-se que quase todos os países do mundo estão dispostos a iniciar essa tarefa, que não depende de grandes recursos financeiros, pois é possível aproveitar o sistema de educação formal (sempre existente), estruturar órgãos de treinamento e empresas, em um verdadeiro sistema.

Em alguns casos, será necessário criar um mecanismo de educação supletiva cujo *status* seja equivalente à tradicional educação formal e, em quase todo país subdesenvolvido,

criar o aconselhamento recompensado pelos excelentes resultados desta estratégia.

Cada um desses sistemas a ser implantado, dentro dessas linhas, requer estudo aprofundado, a fim de que possam ser realmente alcançados os seguintes objetivos: criação de reais oportunidades de progresso através do trabalho; ajustamento automático às modificações no mercado de trabalho em que grande número de novas profissões aparecerão e várias outras desaparecerão; total permeabilidade entre educação e trabalho, viabilidade econômica de diversificação do preparo profissional que tende a ocorrer em larga escala nos anos vindouros; complementação perfeita entre educação geral e educação profissional; possibilidades reais de obter proveitos plenos e progressivos do potencial intelectual de todos os indivíduos. Essas vantagens por si mesmas, justificam a anulação de técnicas tradicionais e a adoção do sistema proposto, que deve ser implantado gradualmente, harmonizando a viabilidade dos recursos humanos e materiais do País.

II. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

No momento em que grande incentivo é dado para a retomada efetiva do desenvolvimento, a educação de adultos situa-se na linha de frente das operações. Sua expansão e reformulação estão sendo empreendidas para que se constitua em poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional, dentro do modelo proposto de Educação Permanente.

Como instrumento para acelerar o desenvolvimento, a importância da educação de adultos decorre principalmente de sua contribuição para

o progresso tecnológico. Ela assegura maior especialização do fator trabalho, melhores formas de organização e métodos mais novos. Deve-se destacar que os programas de desenvolvimento não estão apenas condicionados ao aumento quantitativo dos recursos humanos, mas também à preparação de novos tipos desses recursos, sendo que a educação de adultos engajados no trabalho é responsável pelos impactos a curto prazo que aumentam a produtividade do sistema econômico.

509

O sistema educacional brasileiro, como instrumento de progresso social, gera oportunidades iguais para todas as classes sociais, forma uma sociedade democrática e garante que, através da educação sistemática do adulto, os meios do progresso social alcancem, ainda que tardiamente, os indivíduos menos favorecidos das camadas sociais mais baixas.

Como instrumento de expansão de oportunidades de emprego, a educação de adultos preparará o estudante adulto brasileiro para a vida em uma sociedade moderna, assim como o qualificará para enfrentar as exigências, presentes e futuras, do mercado de trabalho.

Fundamentadas na legislação educacional do País, encontramos duas fases diferentes nesse processo:

— de 1961 a 1971, a educação de adultos era concebida e organizada, em parte, conjuntamente com o sistema formal e, em parte, separadamente, caracterizando-se principalmente pela dispersão de esforços e falta de uma política definida e integrada no ensino formal; em termos de expansão, sofria oscilações ponderáveis;

— de 1971 em diante, constituiu-se em sistema separado, porém não estanque, definindo novas perspectivas e permitindo uma real integração com o ensino formal. O ponto principal da nova política de educação de adultos reside na elevação de seu *status* e conseqüentemente abandono da anterior posição, meramente residual.

510 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20-12-61, possibilita a formação de classes especiais ou cursos supletivos para aqueles que não puderam obter educação primária na faixa de 7 a 14 anos.

Assim, a organização dos cursos de educação de adolescentes e adultos — de responsabilidade das Unidades da Federação pelo princípio de descentralização do ensino no País — era similar ao programa de ensino formal, com adaptação às condições sócio-econômicas das regiões e às características do adulto. A organização e administração são, pois, a mesma, em termos gerais. No que concerne ao conteúdo pedagógico, visava à transmissão de conhecimentos gerais.

A referida Lei oferecia ainda aos adultos, condições para obter certificados de conclusão do curso ginasial e colegial para maiores de 16 a 19 anos respectivamente, mediante prestação de Exames de Madureza, após estudos realizados sem a observância do regime escolar. Os adultos eram preparados para esses exames principalmente através de cursos particulares.

Tais exames visavam habilitar o indivíduo ao prosseguimento de estudos de caráter regular, para continuação ou terminalidade, possibilitando, neste caso, seu ingresso num trabalho produtivo. Estes exames,

prestados em estabelecimentos de ensino regular, são indicados, em cada Estado, pelo respectivo Conselho de Educação, e tendem a ser unificados por bairros, cidades, Estados e até pelas regiões do País.

Além do Ensino Supletivo previsto pela LDB e desenvolvido pelas Unidades da Federação, outros movimentos de educação de adultos atuaram e atuam, em âmbito nacional, separadamente do sistema de ensino. Os mais significativos em virtude do trabalho que vêm realizando são:

— Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituída em setembro de 1970;

— Movimento de Educação de Base (MEB), sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;

— Cruzada Evangélica de Alfabetização, sob a responsabilidade da Confederação Evangélica do Brasil;

— Projeto Minerva (Rádio Ministério da Educação e Cultura);

— Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), usando rádio e TV;

— Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa;

— Fundação Padre Anchieta (TV e rádio).

Objetivam estes movimentos, além da alfabetização de adultos, a educação continuada, que possibilita a entrada do indivíduo posteriormente no sistema regular de ensino ou no mercado de trabalho. Além disso, a pequena importância concedida ao ensino supletivo pelo Ministério da Educação e Cultura limitava a perspectiva da Educação de Adultos, antes de 1971.

O Ensino Supletivo, apesar de ligado ao ensino primário comum, com os inconvenientes já citados, trouxe a vantagem de sensibilizar as Unidades da Federação quanto a sua responsabilidade no campo da Educação de Adultos.

Somente com a criação do MOBRAL o ensino supletivo adquiriu nova dimensão e modernizou-se.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, reza em seu Capítulo IV, dedicado ao Ensino Supletivo:

“Art. 24. O Ensino Supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudo de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em Lei específica, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, cor-

respondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Do acima transcrito, são previstas as seguintes possibilidades:

- uma organização e administração adequadas à dimensão quantitativa da problemática da educação de adultos num país gigantesco como o Brasil;
- articulação de vários programas que se dedicam à educação de adultos;
- adequar o conteúdo pedagógico às características psicológicas do adulto, atendendo a suas necessidades e interesses;
- canalizar recursos específicos para atendimento da educação de adultos;
- articulação vertical e horizontal de instituições visando à harmonia do sistema supletivo e
- treinamento específico de recursos humanos para atuação na área de educação de adultos.

Planejando o quadro legal e prospectivo da Educação de Adultos no Brasil, nossa preocupação fundamental é a análise de instituições que mais se projetam nesse setor, e as perspectivas dessas organizações.

III. O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO — MOBREAL

1. Prioridades e Características

A determinação da clientela específica para cursos de educação de adultos, no Brasil, esbarrou imediatamente com o problema do analfabetismo, em virtude de suas proporções e as intensas repercussões negativas no sistema sócio-econômico, devendo o analfabetismo ser atacado com prioridade.

Seu crescimento exagerado, durante as últimas 4 décadas, ocasionou uma tomada de consciência do problema e seu quadro dramático, até mesmo em comparação com outros países da América Latina.

O quadro abaixo mostra esse crescimento e nos permite aceitar com seriedade o fato de o País ter sido obrigado a manter o problema em níveis inaceitáveis até o ocaso do século XX, a não ser que um programa de alfabetização intensivo fosse estabelecido com a necessária amplitude.

QUADRO I

Crescimento do Analfabetismo no Brasil

Ano	População 15 anos ou mais	Analfabetos 15 anos ou mais	%	População de 15 — 39 anos	Analfabetos de 15 — 39 anos	%
1940	23.639.769	13.279.899	56	16.515.330	8.937.282	54
1950	30.249.423	15.272.432	50	20.911.777	9.964.060	46
1960	40.187.590	15.815.903	39	27.017.011	9.422.610	35
1970	54.338.606	17.936.887	33	35.954.488	9.911.744	28

Fonte: Censos Demográficos em 1940, 1950, 1960 e 1970.

Esses níveis são superiores aos registrados pela UNESCO para a América Latina, nos quais a taxa de

analfabetismo era 32,5% e 23,6% da população adulta, respectivamente nos anos de 1960 e 1970.

Os dados acima exigem que o problema seja abordado em escala bastante ampla para garantir a virtual erradicação do analfabetismo durante a década de 70, de modo a contribuir para a modernização da sociedade brasileira.

Com esse fim, o Governo Federal criou o MOBRAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização — cuja principal característica é a programação em larga escala e também a educação permanente de adultos em níveis educacionais mais altos.

O MOBRAL começou a funcionar a 8 de setembro de 1970, Dia Internacional da Alfabetização. Foi precedido por uma avaliação das prioridades educacionais, sociais e econômicas da sociedade brasileira, que determinou o momento exato para se estabelecer um extenso programa de alfabetização e também de várias possibilidades estratégicas do Movimento, a fim de garantir sua viabilidade e rápida expansão através do País.

Dentro dessa concepção, foram estabelecidas as seguintes prioridades:

a) *Atacar imediatamente o analfabetismo na população urbana*

Esse setor pode ser mais rapidamente recrutado, pois as facilidades da vida urbana permitem a rápida instalação de centros de alfabetização e mobilização de professores.

Além disso, a população urbana é a que se resente mais de ausência de educação, em virtude das exigências complexas da vida moderna e do alto grau de competição encontrada nas áreas industriais.

Essa aprendizagem, independentemente de seu alto valor social para um grande número de pessoas, trará

resultados expressivos para a produtividade do sistema econômico. Pessoas recentemente alfabetizadas constituirão mais um grupo de pressão no mercado de trabalho, no qual, anteriormente, tinham pouca ou nenhuma participação.

b) *Atenção prioritária aos grupos de 15 a 35 anos*

Essa prioridade se justifica pelo fato desse grupo ter mais possibilidade de, em termos de aumento de produtividade, obter maiores resultados dos recursos investidos em sua formação durante sua vida ativa. Tal fator se reflete, com maior possibilidade de êxito, no ajustamento social dos grupos etários mais jovens, os quais têm hábitos ainda não cristalizados e maiores possibilidades de modificá-los. Essa prioridade não significa eliminar do programa o grupo de idade mais avançada. Quando esses grupos procurarem o sistema MOBRAL serão atendidos a fim de evitar frustrações.

513

c) *Prioridade para programa de alfabetização de preferência à educação permanente de adultos*

Essa abordagem se justifica pelo seu caráter mais democrático. Vem também ao encontro das necessidades sócio-econômico-culturais de grande parte da população. Apresenta, ainda, maior amplitude em termos de justiça social, constituindo os analfabetos a massa de mais baixa renda do total da população.

Uma vez selecionadas as prioridades, o Movimento precisava ajustar suas características às dimensões do problema, o que poderia garantir tanto a viabilidade quanto o êxito do programa, tomando-se em consideração as prioridades já estabelecidas.

Essas características básicas são:

514

I. Fluidez dos recursos financeiros alocados no MOBRAL. Tais recursos são de natureza extra-orçamentária e elevam-se a níveis bem significativos. Consistem eles de 30% da renda líquida da Loteria Esportiva mais as deduções de 1% do Imposto de Renda de pessoas jurídicas. A soma desses recursos foi, em 1971, de cerca de 14 milhões de dólares. Em 1972, excedeu 20 milhões de dólares (5% da despesa federal com a Educação).

II. Organização de Comissões Municipais como células básicas para a atividade do MOBRAL. As Comissões dirigem, em todo o País, campanhas nas comunidades, o que anteriormente não havia sido feito e que são de grande dinamismo, refletindo-se no grande êxito do recrutamento de analfabetos e na mobilização dos recursos da comunidade (físicos, humanos e financeiros).

II. Organização de Comissões Municipais como células básicas para a atividade do MOBRAL. As baixo custo, distribuindo-o por todo o território nacional.

Uma vez definidas as prioridades e estabelecidas as características básicas do MOBRAL, estavam criadas as condições para a atuação dos mecanismos que levariam o Movimento à escala nacional.

Ampla campanha publicitária deu origem aos primeiros movimentos comunitários que, aproveitando a apreciável capacidade ociosa das instalações e o grande número de instrutores disponíveis (professores fora do sistema educacional e voluntários com melhor índice de escolaridade), expandiu o Programa através do País. Tal ação propiciou impacto político considerável e tam-

bém um reforço da “mística da educação” necessária à implementação e à realização dos vários projetos de educação do programa do Governo Federal.

O MOBRAL, em sua dimensão social, pode ser considerado como grande experiência (projeto) para elevar socialmente uma considerável parcela da população brasileira, que até então era estigmatizada pela pobreza e falta de perspectivas. O País suportou o peso dessa herança negativa durante vários períodos até a explosão do atual processo de desenvolvimento brasileiro. As oportunidades a serem oferecidas aos recém-alfabetizados serão pressões positivas necessárias ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil. O mercado de trabalho será beneficiado, aumentando a produtividade do setor econômico. De um ponto de vista amplo, significará que toda a sociedade brasileira será renovada pela assimilação desse grupo e pela proposição de novas metas.

As transformações sociais oriundas da liberação dessas tensões positivas assegurarão a compatibilidade entre o desenvolvimento econômico e o crescimento social. Deverá ser evitada uma ruptura no sistema, em virtude de desarmonia entre esses dois setores. A taxa de crescimento e maior integração da população, no estabelecimento de uma sociedade moderna e justa, deverão ser mantidos.

2. Execução

A fim de atacar, em larga escala, o problema de analfabetismo entre adolescentes e adultos, o MOBRAL adotou uma estrutura de ampla descentralização administrativa, distribuída em três níveis:

- a) MOBRAL Central
- b) Coordenadores Estaduais
- c) Comissões Municipais

As verdadeiras executoras do programa são as Comissões Municipais espalhadas pelo País. Estão encarregadas de recrutar analfabetos, providenciar salas de aula, professores e monitores, e organizar cursos de alfabetização. Em outubro de 1971, existiam 3.385 Comissões Municipais em exercício, no Brasil. Essas Comissões reúnem elementos da municipalidade, associações voluntárias de serviços, empresários e membros do clero, procurando integrar os recursos da comunidade em benefício da alfabetização. O MOBREAL Central opera com essas Comissões Municipais através de convênios, fornecendo material didático, orientação técnica e verba para pagamento de professores (CrS 21,00 por estudante/programa em cursos de cinco meses). Os cursos, predominantemente noturnos, aproveitam as horas ociosas em escolas, igrejas, sindicatos etc., de modo que o MOBREAL não precisa arcar com quaisquer despesas administrativas com o programa, da alçada dos Municípios. Esses serviços são, na maior parte, prestados gratuitamente, embora uma parcela residual seja financiada com recursos da comunidade. Compete também ao MOBREAL Central fiscalização dos convênios e a avaliação dos resultados obtidos.

Para garantir o sucesso das metas propostas, o MOBREAL Central tem duas Gerências:

I. Gerência Pedagógica (GEPED), multidisciplinar, encarregada da organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases do processo, de acordo com as diretrizes da Secretaria Executiva do Movimento.

II. Gerência de Mobilização (GEMOB), encarregada de organizar

recursos comunitários — institucionais, materiais e humanos — em todos os níveis, com vistas à participação da comunidade na erradicação do analfabetismo no Brasil, assim como detectando falhas e encontrando soluções para esses problemas com a assistência das Comissões e dos Coordenadores.

Entre os dois níveis administrativos se encontram os Coordenadores Estaduais que, em cada Estado, se incumbem de ativar as Comissões Municipais, supervisionar a execução dos convênios, responsabilizando-se pela assistência técnica e orientação estratégica.

Em 1972, foram instituídos os Coordenadores Regionais, que não têm autoridade executiva, somente harmonizando os programas estaduais na mesma região, com vistas à orientação do MOBREAL Central.

O MOBREAL poderia ter escolhido outros tipos de ação coletiva para funcionar como célula básica do Movimento: o clube, a igreja, o sindicato ou os quartéis. No entanto, o objetivo primordial dessas instituições não é promover a alfabetização e não constituem um todo orgânico. Por outro lado, a municipalidade é um todo orgânico e integrado. A Comissão Municipal também ajudará a criar um senso de responsabilidade local através do sistema de educação.

Assim sendo, o MOBREAL estabeleceu as Comissões Municipais como células básicas do seu trabalho. Torna-se, assim, a única organização nacional que depende da ação comunitária para o planejamento de suas atividades, o que nunca havia sido feito no Brasil.

Apesar do auxílio eficiente das comunidades para dar início e manter

o Movimento, o MOBRAL necessita de uma participação sistemática e orgânica, para garantir maior eficiência, bem como intensa e extensa mobilização de todos os recursos comunitários.

Essa administração foi organizada em nível do MOBRAL Central. É multidisciplinar e tem essencialmente características de mobilidade que se apóiam, nos Estados, em agentes de mobilização, especialmente designados pelos Coordenadores Estaduais.

No nível comunitário, além das Comissões Municipais, o professor pode ser considerado o agente especial da mobilização, valendo-se do seu natural prestígio para desenvolver o espírito de cooperação entre os estudantes dos vários cursos ministrados pelo MOBRAL.

O MOBRAL aborda, de maneira essencialmente pragmática, a mobilização da comunidade. Aspectos pioneiros dessa atividade de âmbito nacional levarão ao estabelecimento de uma metodologia que estenderá os benefícios da ação do MOBRAL, os quais não terminarão com o processo educacional. O embrião do dinamismo social, ativado científica e sistematicamente, nascerá dessa ação.

O mecanismo financeiro escolhido foi, de um lado, o convênio e, de outro, a doação de material didático.

Através de convênio, a Comissão Municipal se responsabiliza por um certo número de analfabetos, recebendo por estudante uma quantia fixa, paga em seis prestações. O pagamento em prestações permite reajuste de contas, necessário em caso de afastamento de estudantes. O custo efetivo total do convênio corresponde à quantia de Cr\$ 21,00

por estudante, válido até o fim do programa. A Comissão Municipal é responsável pela complementação desses fundos, se necessário, de modo a cumprir todas as despesas inerentes ao programa. Isso permite completa flexibilidade no pagamento dos professores (em benefício dos quais a verba é especialmente aplicada), na compra de materiais para os estudantes e de material didático comum etc.

O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para esse fim. Além disso, as empresas privadas aceitaram trabalhar a custo marginal e não a custo médio. Este fato, acrescentado à escala excepcional de produção, permitiu um baixo custo para o material básico de somente US\$ 0.61 por conjunto, e mais 4 livros adicionais e 10 exemplares do *Jornal Mobral*, ao custo aproximado também de US\$ 0.60.

Simultaneamente com os cursos de alfabetização, o MOBRAL desenvolveu, a partir de 1971, um projeto experimental de Educação Integrada abrangendo 34.000 estudantes em 181 Municípios. Esse programa corresponde a um curso elementar (4 anos do atual 1º grau) numa versão compacta para adolescentes e adultos, pelo espaço de um ano, seguinte aos cinco meses do curso de alfabetização.

Esses cursos são desenvolvidos em outro projeto, saído de convênios diretos entre Secretarias de Educação e o MOBRAL Central. Este fornecerá somente material didático, treinamento e orientação, deixando aos Estados todo envolvimento administrativo adicional, como pagamento de professores, facilidades etc. Hoje, esses convênios englobam perto de 700.000 adultos.

3. Métodos e materiais didáticos

O MOBRAL não adotou, por antecipação, nenhum método específico de alfabetização.

Preferiu-se a utilização dos diversos métodos conhecidos para, em função dos resultados iniciais obtidos, selecionar os melhores, atendendo às particularidades de cada região e de cada grupo populacional envolvido.

O material didático utilizado pelo MOBRAL foi planejado pelos Departamentos de Educação de duas grandes editoras, sob a supervisão da equipe técnica do MOBRAL. A idéia básica que orientou sua elaboração foi a escolha de palavras-chave que são usuais em todo território nacional e que aparecem com elevada frequência na linguagem comum.

Tal material é analisado pela equipe técnica do MOBRAL Central, que se preocupa em selecioná-lo de acordo com sua adequação à realidade do educando, de modo a levá-lo a integrar-se no seu grupo e na sociedade, tornando-se elemento participante de suas próprias transformações e daquelas que o País está atravessando.

Os materiais didáticos são elaborados com a finalidade de atender às necessidades dos dois programas do MOBRAL: Alfabetização e Educação Integrada.

Para o PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO, o material didático compreende:

a. Um conjunto didático, isto é, o livro-texto e os livros de exercícios de matemática e linguagem para o aluno, o manual do professor e um conjunto de cartazes motivadores que auxiliam o professor.

Todos os livros consideram o nível de maturidade dos alunos a que se destinam. O material do professor contém uma orientação metodológica capaz de ajudá-lo a compreender o aluno e as características dos adultos analfabetos, como também ajudar o aluno a integrar-se em sua comunidade, participando de seu desenvolvimento.

b. Quatro livros de educação continuada que têm por objetivo: desenvolver habilidades de leitura, iniciadas no programa de alfabetização; despertar o gosto do aluno pelo trabalho; desenvolver a criatividade; criar hábitos de higiene (e saúde); ensinar a viver em comunidade, dando assim oportunidade ao aluno de transferir a aprendizagem para sua vida diária. Um dos livros é destinado à formação do cidadão, ensinando-lhe seus direitos e deveres. Esses livros são entregues a partir do 3º mês de estudo.

c. *Jornal do MOBRAL* que tem por fim incentivar e exercitar a leitura do alfabetizando, mantendo aluno e comunidade atualizados com as últimas notícias do País e do mundo. A tiragem deste jornal é de 2.000.000 exemplares quinzenais.

O material didático do programa de Educação Integrada abrange:

a. Um conjunto didático, tal como o do Programa de Alfabetização, porém mais sofisticado. Possui uma parte pedagógica voltada para a pesquisa, através da qual o professor desenvolve o interesse do aluno.

b. Quatro livros, incluídos para a pesquisa do aluno, dos quais, além dele, se beneficiam a família e a comunidade, já que, pela apresentação e atualização dos temas, esses livros despertam interesse geral.

c. *Jornal de Integração do Programa de Educação Integrada*, que apresenta uma parte pedagógica, orientando o professor para a pes-

quisa, e outra parte que atualiza o aluno com as últimas notícias do Brasil e do mundo. A tiragem deste jornal é de 1.000.000 de exemplares mensais.

A metodologia empregada na aprendizagem dos alunos é a do “trabalho de grupo”, “discussão” e da “descoberta”.

518

Pelo “trabalho de grupo” tenta-se obter a participação de todos os alunos, oferecendo-lhes, assim, oportunidade para que todos se desenvolvessem, com predominância do espírito de equipe.

Através da “discussão” os alunos situam-se diante do que aprendem, do que vivem, enriquecendo-se com a troca de experiências e motivando-se para o trabalho de “descoberta”, ou seja, para o trabalho de pesquisa.

Foram criados centros de leitura, organizados em alguns Municípios, onde a Educação Integrada começou, na proporção de um centro para cada 4 ou 5 postos de alfabetização com o objetivo de proporcionar, aos alunos dos projetos-piloto, oportunidades para o desenvolvimento da capacidade crítica do pensamento científico, do hábito de leitura e pesquisa, do desejo de manter-se informado. Promovem o aprendizado através da troca de experiências, da leitura de revistas e livros enviados pelas editoras. Funcionam também como centro de pesquisas e atividades comunitárias e culturais.

Em estágio subsequente, os centros de leitura serão transformados em centros de comunicação e informação para as comunidades. Assim, pessoas alfabetizadas que se interessem, podem ter acesso a fontes atualizadas de comunicação e informação.

4. Avaliação e perspectiva

Os resultados obtidos pelo MOBREAL são apreciáveis e bastante expressivos os níveis de atendimento alcançados nos dois primeiros anos. Isso foi possível graças ao dinamismo criado pela ampla descentralização das Comissões Municipais e do real engajamento das comunidades interessadas. Esse é o primeiro movimento nacional que levanta o espírito comunitário do País, mobilizando recursos humanos e materiais, e apoio financeiro em nível local.

Atualmente o MOBREAL surge como sólida organização fomentando boas relações entre os vários grupos em ação — Coordenadores Estaduais, Comissões Municipais. Instituiu os indispensáveis Coordenadores Regionais, organizou de maneira eficiente a produção e a distribuição de material didático; disciplinou o fluxo das despesas do Movimento; melhorou a produtividade do sistema, reduzindo a evasão e o fracasso dos alunos; e, o que é mais importante, criou um sistema para avaliar a qualidade do produto final (basicamente, a alfabetização), promovendo também uma série de pesquisas sócio-econômico-pedagógicas (com acompanhamento) do estudante do MOBREAL, através das várias fases de sua vida ativa.

O MOBREAL, em virtude de suas atribuições legais, torna-se naturalmente o mecanismo ideal para coordenar o Ensino Supletivo no País, dentro de amplo quadro que inclua o sistema formal de educação, o sistema de treinamento e o mecanismo aconselhador, como partes de um sistema maior e mais definido de Educação Permanente, de acordo com a Lei 5.692.

Enquanto durar o problema do elevado índice de analfabetismo, o

MOBRAL concederá prioridade ao contingente analfabeto e, em seguida a este, às redes do Ensino Supletivo — já renovadas, por sua aproximação ao MOBRAL — através de convênios com as Secretarias de Educação. O MOBRAL, no entanto, somente se lançará em projetos experimentais mais sofisticados — como o atual projeto de Educação Integrada — com uma avaliação precisa da programação e cuidadosa apreciação da viabilidade de se generalizar cada nova experiência.

O aumento dos índices de recrutamento e as providências contra a evasão de alunos receberão ajuda considerável através da Gerência de Mobilização do MOBRAL Central, recentemente criada, na qual uma equipe móvel multidisciplinar se locomoverá pelos Estados e Municípios. Os Coordenadores Estaduais apoiarão o esforço dessa Gerência especificamente através da mobilização do esforço comunitário.

Um sexto mês foi estabelecido com o propósito da recuperação pedagógica dos estudantes que não lograram se alfabetizar durante o curso regular de cinco meses, o que permitirá uma melhoria qualitativa e aumentará consideravelmente o número de adultos que efetivamente são alfabetizados, reduzindo o custo por estudante alfabetizado.

Em 1972, os recursos financeiros do MOBRAL excederão 20 milhões de dólares e possivelmente serão aumentados com recursos provenientes de organizações internacionais. Até o momento, o MOBRAL não sofreu restrições financeiras em seus programas, pois suas atividades operam a custo muito baixo.

O programa de alfabetização, predominantemente apoiado pelo MOBRAL, apresenta os seguintes custos por unidade:

- Custo financeiro do estudante/programa (frequência de cinco meses)

Cr\$ 21,00 \cong US\$ 3.50

- Custo de material didático

— Básico (1º mês)

— Leitura Continuada (3º mês)

— *Jornal MOBRAL* (10 cópias)

TOTAL \cong Cr\$ 7,20 \cong US\$ 1.20

Confrontado-se esses custos com a frequência verificada durante o curso regular de cinco meses, e considerando-se o índice médio de malogros, chega-se aos seguintes custos finais:

- Custo total (custo financeiro + custo de material didático + 10% para administração):

— estudante alfabetizado \cong

Cr\$ 56,00 \cong US\$ 9.33

— estudante conveniado \cong

Cr\$ 24,80 \cong US\$ 4.13

Com o acréscimo do 6º mês, e admitindo-se a possibilidade de recrutamento de metade daqueles que não foram alfabetizados neste 6º mês extensivo, o resultado deveria ser de 60% de alfabetização desses alunos (percentagem igual ao curso regular), reduzindo em cerca de 14% o custo do estudante alfabetizado — Cr\$ 48,00 (US\$ 8.00).

Esse custo de alfabetização é um dos mais baixos do mundo, uma vez que a UNESCO estima entre 20 a 25 dólares, o custo de um aluno alfabetizado.

O MOBRAL iniciou seu trabalho em setembro de 1970. Nesse ano inicial, as Comissões Municipais ministraram cursos de diferente duração, o que dificultou a avaliação dos resultados. Assim mesmo, o quadro abaixo apresenta os resultados obtidos em 1970, de acordo com as regiões geográficas.

Regiões	Municípios atingidos	Estudantes conveniados
Norte	24	21.386
Nordeste	190	121.889
Sudeste	228	247.036
Sul	137	77.149
Centro-Oeste	34	42.880
Brasil	613	510.340

520

A produtividade do sistema nesse primeiro ano não foi muito favorável, uma vez que, em média, somente 33% dos estudantes conveniados foram realmente alfabetizados.

Deserção imediata (diferença entre estudantes que freqüentaram o 1º mês e estudantes conveniados), *deserção mediata* (durante o curso,

desde o início do 1º mês até o fim do 5º mês) e *malogro* (34% dos estudantes que freqüentaram até o 5º mês, em média para o Brasil) reduziu a média da produtividade a 33%.

Os resultados diferem de acordo com as regiões geográficas como segue:

Regiões	Conveniados	Índice composto*	Alfabetizados
Norte	21.386	0,216	4.619
Nordeste	121.889	0,359	43.758
Sudeste	247.036	0,244	60.277
Sul	77.149	0,486	37.494
Centro-Oeste	42.880	0,548	23.498
Brasil	510.340	0,332	169.646

* O índice composto representa o fator de multiplicação obtido considerando a ação conjunta da deserção imediata e do malogro.

1971 — Em 1971, o número total de estudantes conveniados subiu a 2.569.862 de analfabetos. A produtividade média subiu também, uma vez que, para o Brasil, 42%

dos estudantes conveniados foram alfabetizados.

Foram assinados convênios com 3.405 municípios com a seguinte distribuição geográfica:

1 9 7 1

Regiões	Municípios	Estudantes conveniados	Índice composto	Estudantes que vêm sendo alfabetizados
Norte	108	56.537	0,323	18.261
Nordeste	1.205	1.336.662	0,418	558.725
Sudeste	1.241	686.163	0,427	292.992
Sul	717	414.232	0,408	169.007
Centro-Oeste	134	76.268	0,421	32.109
Brasil	3.405	2.569.862	0,417	1.071.094

O mais recente dado sobre a produtividade do sistema se refere ao 1º semestre de 1971, com os seguintes índices médios:

a) deserção imediata: 11% (diferença de estudantes que freqüentaram o primeiro mês e os estudantes conveniados);

b) deserção mediata: 19% (durante o curso);

c) malogro: 40% dos estudantes que freqüentaram até o 5º mês.

O total de estudantes que foram alfabetizados em 1970 e 1971 chega a cerca de 1.300.000; os dados para 1971, foram calculados sobre os resultados do 1º semestre.

Para 1972, a estimativa é a seguinte:

1 9 7 2

Estimativa preliminar do objetivo

521

Regiões	Estudantes conveniados	Índice composto*	Estudantes que vêm sendo alfabetizados
Norte	228.167	0,453	103.382
Nordeste	1.944.841	0,566	1.100.805
Sudeste	1.269.510	0,544	703.608
Sul	504.429	0,483	243.854
Centro-Oeste	296.803	0,462	137.181
Brasil	4.243.750	0,539	2.288.830

* Esse índice prevê um considerável aumento de produtividade.

A estimativa para 1972 é bastante realista uma vez que os dados já incluem resultados do 1º semestre, com um total de mais de 2.000.000 de estudantes conveniados em 3.000 municípios.

O MOBREAL pretende trabalhar mais estreitamente com organizações capazes de apoiar sua ação por todo o território nacional. Basicamente, uma cooperação mais estreita com organizações profissionais e, mesmo, agências de emprego, uma vez que a ação do MOBREAL somente estará completada com a integração do estudante do MOBREAL na comunidade onde vive.

Tão logo o MOBREAL dê maior ênfase às áreas rurais, serão firmados convênios com várias entidades do sistema ABCAR. A ABCAR colabora estreitamente com o PIPMO,

que, no momento, está concedendo prioridade à agricultura.

5. Cruzada Evangélica de Alfabetização (CEB)

Desde 1959, as igrejas evangélicas, através da Confederação Evangélica do Brasil, têm consciência de que o problema do analfabetismo no Brasil é tarefa de mobilização de todos os cristãos, através das comunidades, visando à recuperação integral do Homem.

Em 1961, um grupo de trabalho, convocado pela Confederação Evangélica do Brasil, reuniu-se no Instituto Mackenzie, em São Paulo. O fruto do trabalho do referido grupo foi a *Cartilha ABC*. O Ministério da Educação e Cultura interessou-se pelo material e editou, em fase experimental, milhões de exempla-

res. A Cruzada Evangélica de Alfabetização utilizou esta Cartilha até 1965, criando um programa de âmbito nacional, mobilizando professores voluntários, igrejas, salas e residências. A campanha de alfabetização de adultos foi bastante proveitosa, contando com o apoio das comunidades locais.

Em 1967, a Cruzada Evangélica de Alfabetização foi transformada num movimento de maior amplitude, atingindo vários Estados da Federação, principalmente no Nordeste, com a denominação de Departamento de Educação Básica de Adultos (DEBA), um dos departamentos da CEB.

Da experiência que se obteve na aplicação do método, foi elaborado o *Manual da Cartilha ABC*, tendo sido empregado um método eclético, especialmente para adultos.

O programa desenvolve-se especialmente nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Pará, Amazonas e no Distrito Federal.

O material didático utilizado para o Programa é constituído de manual do alfabetizador, *Cartilha ABC*, material didático. É complementado com noções de higiene, educação do lar, saúde, aritmética etc.

A educação básica do adulto no DEBA tem como objetivo propiciar ao aluno uma série de conhecimentos essenciais que lhe permitam melhorar sua condição de vida; desenvolver as aptidões de modo que venha a participar mais efetivamente no desenvolvimento econômico e social da comunidade em que vive; proporcionar nova orientação de vida para melhor servir sua família e também tornar-se mais cristão e democrata. O sistema não se limita somente à alfabetização, tenta prover a educação permanente através de leituras simples.

A preocupação é fazer da educação de adultos parte de um processo educativo contínuo, que é, em síntese, a educação permanente. Para tanto, várias iniciativas foram tomadas no sentido da criação de cursos de mão-de-obra, a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Atualmente, o DEBA conta com cursos de preparação de alfabetizadores, mobilizando professores voluntários de todos os níveis. Trabalha em convênio com o MOBREAL em quase todos os Municípios onde atua. A ação educativa desenvolve-se através do sistema de educação de base. Uma equipe constituída de professores planeja e prepara o material didático e orienta as equipes locais constituídas de alfabetizadores de todos os níveis, principalmente de elementos com formação apenas de 1º grau, todos voluntários, em sua maioria jovens das comunidades evangélicas. Os monitores são selecionados cuidadosamente e quase todos têm formação pedagógica, sendo treinados periodicamente.

Os recursos utilizados pela CEB, para a execução do Programa de Educação de Adultos, vêm principalmente de subvenções federais e estaduais, através de Convênios, mas também de contribuições privadas e organismos internacionais.

6. Inspeção São João Bosco

A Inspeção São João Bosco, com seus Programas de Educação de Base e Alfabetização de Adultos, visa fundamentalmente à formação humana.

Seu programa atinge todo o Brasil, havendo maior concentração em nove Unidades da Federação. O trabalho é realizado por voluntários — em sua maioria estudantes do Ensino Médio — e grupos de jo-

vens das Paróquias da Igreja Católica. Envolve também funcionários da Cáritas (organização católica), da ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), da LBA (Legião Brasileira de Assistência) e membros do Lions e do Rotary clubes.

O trabalho em geral se realiza em clubes, colégios e paróquias, sob a coordenação geral de membros da Congregação Salesiana, pertencentes à Inspeção São João Bosco e liberados especificamente para o desenvolvimento das atividades do programa. Além do ensino convencional, a Inspeção São João Bosco realizou experiência pela TV, em 1969.

No programa de alfabetização, a Inspeção emprega um método próprio (SDB), e imprime seu próprio material didático. O treinamento dos monitores é parte integrante do programa. De 1963 a 1971, a Inspeção São João Bosco alfabetizou cerca de 500.000 alunos.

7. Treinamento de Adultos

a) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

O SENAC é uma organização de caráter privado, criada e mantida pelo Comércio, há 24 anos, visando ao preparo de mão-de-obra qualificada para atividades comerciais. Através de uma rede de cerca de 100 escolas e núcleos de treinamento, contruídos nos maiores centros comerciais do País, e de suas unidades volantes, o SENAC atende aos seguintes grupos de atividades econômicas: comércio varejista, comércio atacadista, comércio armazenador, turismo e hospitalidade (agências de turismo e de viagens, hotéis e similares) e agentes autônomos do comércio (leiloeiros, despachantes aduaneiros, corretores de imóveis,

de mercadorias, representantes comerciais).

Para a consecução de seus objetivos, o SENAC dispõe de vinte e um Departamentos Regionais nos diferentes Estados da Federação e na Capital Federal, mantendo cursos diversificados.

É oportuno observar que o SENAC, mantendo ensino próprio, atua também em cooperação com outros órgãos, proporcionando, inclusive, bolsas de estudo. Seus programas permitem adaptação às necessidades da classe empresarial em cada região, e são executados após pesquisas, tendo em vista soluções mediatas e imediatas.

Em seus 24 anos de atividades, o SENAC já qualificou profissionalmente mais de 800 mil pessoas. Suas experiências são, hoje, exportadas para a América Latina.

b) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

O SENAI é uma organização de caráter privado, criada e mantida pela Indústria. Funciona desde 1942, preparando pessoal de nível médio em cursos de aprendizagem, cursos de treinamento e aperfeiçoamento para adultos, e cursos de técnicas industriais. Sua estrutura administrativa é bastante similar à do SENAC, com Departamentos Regionais coordenados pelo Departamento Nacional.

Em 1971, o SENAI treinou 195.321 adultos em diferentes categorias profissionais, freqüentemente através de convênios com o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Trabalho e Previdência Social.

c) Serviço Social do Comércio (SESC)

O Serviço Social do Comércio, entidade particular de caráter social, assistencial e educativo, foi criado em 1946 pela Confederação Nacional do Comércio, sendo por ela mantido.

A partir de 1948, o SESC vem executando programas educativos com ênfase especial nos problemas de Educação de Adultos, o que lhe tem permitido contribuir, efetivamente, para o bem-estar do comerciário e melhoria do padrão de vida de sua família.

A ação educativa do SESC é desenvolvida, principalmente nos centros de atividades, ginásios esportivos e colônias de férias, através de cursos, bibliotecas, atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas, participação em movimentos comunitários etc.

A organização do SESC compreende uma Administração Nacional, que coordena as atividades das administrações regionais desenvolvidas em cerca de 150 cidades no País.

d) Serviço Social da Indústria (SESI)

O objetivo do Serviço Social da Indústria é aperfeiçoar os padrões e condições sociais dos trabalhadores brasileiros e suas famílias.

O SESI foi criado em 1946, como resultado do esforço pioneiro de Roberto Simonsen, e é mantido exclusivamente pela indústria, através de uma contribuição de 2% do total da folha de pagamento.

As atividades básicas do SESI enfocam Educação, Nutrição, Recreação e Assistência Médica, beneficiando o trabalhador brasileiro na indústria.

Quanto à Educação de Base, o SESI oferece, além de educação elemen-

tar, cursos regulares para alfabetização de adultos que, no triênio 1967/1969, atingiram 45.250 matrículas com um rendimento de 17.771 alfabetizados.

O SESI mantém, ainda, cursos profissionais que treinaram 4.203 trabalhadores, durante 1967/1969, num total de 212 cursos.

A distribuição das atividades do SESI, por todo o território nacional, colocam-no como uma organização indispensável de apoio a outras organizações, como o MOBREAL.

e) Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO)

O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO) foi criado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963. Iniciando suas atividades em 1964, seu alvo imediato foi preparar técnicos em Mecânica, Material de Transportes, Electrotécnica, Química e Construção Civil, uma vez que nessas áreas se registrava a maior necessidade de mão-de-obra qualificada.

A experiência do PIPMO e suas repercussões em outras áreas governamentais deram margem a considerações sobre a conveniência de serem atendidos, por igual, os setores primário e terciário.

Incluído entre os Projetos Prioritários do Governo Federal, o PIPMO, consoante o Plano Setorial de Educação e Cultura, deverá preparar no triênio 1972/1974, um total de ... 550.000 novos profissionais distribuídos pelos seguintes setores: agricultura, 150.000; manufatura, indústria e construção civil, 183.000; e serviços, 217.000.

De acordo com a legislação que o criou, o PIPMO tem por objetivos:

- especializar, retrainar e aperfeiçoar o pessoal empregado na indústria;
- qualificar profissionais para a indústria; e
- preparar pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino industrial.

Dada a reformulação que estendeu suas atividades aos demais setores da produção, seus objetivos ampliaram-se para:

- treinar novos profissionais para a agricultura, indústria e serviços; e
- aperfeiçoar, retrainar e especializar o pessoal já empregado.

O PIPMO tem sua ação estendida a todos os níveis de escolaridade, o que se torna óbvio se considerarmos as diferentes faixas de treinamento: operários (semiquilificados ou qualificados); supervisores (agentes de mestria); auxiliar técnico ou administrativo (especialistas); técnicos e engenheiros; gerentes e administradores; pessoal docente (professores e instrutores) etc.

Sendo específica sua área de atuação, em que somente a parte essencial de cada ocupação é incluída nos cursos intensivos, o programa se dirige a maiores de 18 anos.

O PIPMO exerce sua ação em todo o território nacional. A formulação dos cursos, sua localização, definição de níveis e especialidades a serem atendidas, decorrem de levantamento da demanda de mão-de-obra, e de recursos materiais e humanos oferecidos pela comunidade envolvida.

Dentro do princípio de descentralização administrativa, e não possuindo bases físicas, sua atuação é efetivada através de convênios com entidades educacionais, empresas, organismos federais, estaduais e municipais e entidades privadas.

Basicamente, o PIPMO é constituído de um Grupo-Tarefa de Coordenação Nacional e Grupo-Tarefa de Coordenação Estadual.

Desde o início de suas atividades (1964), até 1970, o PIPMO já preparou um total de 369.000 profissionais.

8. Educação Supletiva em nível estadual

A Educação Supletiva em nível estadual tem sido, tradicionalmente, o principal elemento da educação de adultos no Brasil. Agora, através de uma série de convênios com o MOBREAL, passa por um processo de modernização que ampliará consideravelmente as inscrições nos anos futuros. Paralelamente aos estudantes tradicionais, cujo número seguirá crescimento normal, haverá um número adicional de estudantes alfabetizados encaminhados, através do MOBREAL, para a rede regular de educação não-formal.

Esse tipo de educação sofrerá alguma pressão para acelerar sua expansão, isto é, elevando o nível da educação formal e não-formal para estabelecer um sistema adequado de educação permanente.

As modificações que se irão realizar na educação não-formal serão, originariamente, de natureza quantitativa; porém, ainda assim, em curto período letivo de fundamentação, haverá algumas modificações qualitativas muito importantes, como acontece com o MOBREAL, que começa a pôr em prática algumas de suas experiências bem sucedidas, depois de cuidadosa avaliação do sistema de educação não-formal em Estados e Municípios.

A mais recente avaliação numérica (1967 a 1969) mostra o sistema de educação supletiva mas em suas formas tradicionais.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA SUPLETIVA

	1967	1968	1969
Entidades	8.509	8.683	7.769
Inscrições iniciais	587.554	705.731	719.688
Matriculas finais	483.554	574.195	574.858
Estudantes aprovados	323.249	404.821	395.112
Professores	20.434	25.280	25.558

526

Esse tipo de educação é, predominantemente, estadual e urbana (em 1969, compreendia 75% e 82%, respectivamente do total de inscritos). A educação municipal vem a seguir, em importância, com 15% do total de inscritos.

A rede de educação não-formal alcança cerca de 1.000.000 de estudantes inscritos. A maior parte deles (700.000) estão sendo treinados sob convênios entre as Secretarias de Educação e o MOBREAL.

9. Programa para Educação de Adultos utilizando nova tecnologia

a) Serviço de Radiodifusão Educativa (PROJETO MINERVA)

Este Projeto, desenvolvido pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciou-se em 1º de setembro de 1970 e foi finalmente lançado a quatro de outubro desse mesmo ano.

Representa, no Brasil, uma ação pioneira e, por isso mesmo, enfrentou algumas dificuldades em sua implantação. Isto se explica por vários fatores, dentre os quais cumpre ressaltar a amplitude do projeto, que é de âmbito nacional.

Os diversos programas produzidos pelo Projeto Minerva são difundidos através de uma cadeia nacional de emissoras comandada pela Rádio

Ministério da Educação, cuja transmissão, por microondas, é fornecida pela EMBRATEL — Empresa Brasileira de Telecomunicações. Nas regiões do País em que a EMBRATEL não opera, a difusão é levada a efeito através do tráfego de fitas magnéticas, escolhendo-se, em cada Estado, uma rádio monitora, a mais potente, que forneça som às demais.

Destina-se o Projeto à complementação do trabalho de sistemas educacionais regulares, à educação de adolescentes e adultos ou à educação continuada. Pode, além disso, abranger qualquer nível de escolaridade, orientação pedagógica ou profissional ou, ainda, prestar informações sobre unidades ou sistemas escolares de interesse das audiências.

A recepção tem dois aspectos: *organizada*, realizada em grupos de vinte e cinco a trinta e cinco alunos que acompanham as aulas sob orientação de um líder (monitor), em recinto que disponha de um aparelho receptor (radioposto), utilizando-se apostilas adequadas ao acompanhamento. Os dados mais recentes (1971) mostram a existência de 180.000 alunos, organizados em 600 radiopostos. A recepção *isolada* consiste no acompanhamento das aulas pelo aluno, individualmente, em sua própria residência.

O MOBREAL desenvolveu um primeiro convênio com o Projeto Minerva, visando ao treinamento de 100.000 alfabetizadores, em 1972.

b) Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE)

Criada sob a forma de Fundação, pela Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967, a FCBTVE tem, como uma de suas finalidades, a produção, aquisição e distribuição de material destinado à televisão educativa.

A FCBTVE, além do treinamento de pessoal técnico e especializado para a televisão educativa, vem produzindo programas destinados à Educação de Adultos, sobre Ciência, Matemática, Conhecimentos Gerais, Educação Familiar, Iniciação Artística e assuntos de interesse da comunidade.

Para 1972, a FCBTVE, pretende executar um projeto para um Curso Intensivo de Ensino Elementar, com uma programação apoiada em altos padrões de tecnologia pedagógica, que terá caráter experimental. Este curso objetiva o atendimento de uma faixa de adultos, apenas semi-alfabetizados, que dependem de conhecimentos mais amplos para obtenção do certificado de conclusão das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, já exigido em vários Estados para ingresso em empresas privadas ou públicas.

O MOBREAL vem mantendo discussões preliminares para um programa de treinamento de professor na televisão, a ser produzido pela FCBTVE.

c) Fundação Padre Anchieta

Em 1967, quando algumas experiências de TV Educativa já vinham sendo realizadas no Brasil, o Governo do Estado de São Paulo criou, em setembro daquele ano, a Fundação Padre Anchieta, Centro Paulista de Rádio e TV Educativa.

Após 21 meses de pesquisa, elaboração de seu projeto e construção e

instalação de suas estações de rádio e TV, a Fundação Padre Anchieta iniciou sua programação, em junho de 1969.

Visando atingir todas as faixas sócio-econômico-culturais da população coberta por suas emissões, a Fundação Padre Anchieta estabeleceu três linhas de programação diária: artística, cultural e de ensino.

Foi organizado o seguinte plano de ação para os programas educacionais: **527**

- Cursos de Alfabetização e Cursos de Primário Intensivo para Adolescentes e Adultos;
- Curso Ginásial Intensivo (madureza Ginásial); e
- Curso Colegial com caráter técnico e profissionalizante.

Vale notar que, a partir de junho de 1970, a programação de ensino da Fundação passou a ser emitida para quase todos os Estados do País, pelas emissoras de rádio e televisão. Estabeleceu-se, assim, uma rede cada vez mais ampla que, em breve, facultará a todas as Unidades da Federação se beneficiarem da experiência da Fundação Anchieta. Também convém mencionar que, a partir de outubro de 1971 a março de 1972, a Fundação Anchieta lançará nova programação em duas linhas:

- Curso Primário Intensivo para alunos (adolescentes e adultos) que concluírem o Curso de Alfabetização do MOBREAL (Curso de Rádio produzido em convênio com o Ministério da Educação);
- Curso Ginásial Intensivo (nova edição do Madureza Ginásial. Trata-se de curso secundário não-formal que permite ao estudante obter certificado de um intensivo básico sem precisar cursar os anos completos de escolaridade,

que vinha sendo feito desde 1969).

As transmissões são apoiadas em:

- *Livro Básico* — visando proporcionar um sumário, uma sistemática de informações, exercícios e ilustrações;
- *Telepostos* — considerando a necessidade constante de avaliação de resultados de seu Curso de Madureza Ginásial, a Fundação Anchieta montou uma rede de trinta telepostos (distribuídos por diferentes áreas sócio-econômicas do Grande São Paulo e municípios adjacentes) e dois radiopostos (um em Itapetininga e outro em São Paulo) para cegos.

528

O MOBREAL pretende estreitar contatos com a Fundação Padre Anchieta a fim de utilizar a técnica dessa instituição para seus Programas de Alfabetização de Adultos.

d) Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM)

O trabalho da FEPLAM estende-se desde a radiofonização e televisio-namento de aulas até a organização de radiopostos e telepostos, elaboração e confecção de material didático, treinamento e orientação de monitores e supervisores no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

A experiência da FEPLAM ultrapassou as fronteiras do Estado do Rio Grande do Sul e se projetou no vizinho Estado de Santa Catarina, onde o curso de preparação aos exames de Madureza registrou um total de 9 mil alunos. Também em Brasília e Bahia foram utilizados programas educativos originários da Fundação.

A FEPLAM conta com 19 coordenações regionais, responsáveis por 76 municípios, além de 19 municípios diretamente assistidos pela organização.

Os resultados obtidos pelos programas da FEPLAM são os seguintes, no período de 1966 a 1971, em termos de alunos inscritos:

— Madureza	39.906
— Alfabetização	4.709
— Aprenda pela TV	857
— Educação Fundamental e Técnica	1.266
— Educação para o Trabalho	604
— Noções Básicas do Ensino Primário	1.580

O MOBREAL estuda a possibilidade de um projeto especial a ser desenvolvido através de convênio com a FEPLAM objetivando, inicialmente, treinamento de professores nessa região.

e) Movimento de Educação de Base (MEB)

O Movimento de Educação de Base, entidade sócio-educativa, sem fins lucrativos, foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

O MEB originou-se das experiências de Educação de Adolescentes e Adultos desenvolvidas pelo Episcopado Brasileiro em Natal e Aracaju, na região Nordeste. Seu trabalho se expandiu a vários Estados dessa região.

Em 1970, sua ação abrangia oito Estados, num total de 149 municípios.

Os programas se destinam às populações rurais, e seu conceito de educação se caracteriza por uma perspectiva de integração cultural.

A ação educativa do MEB objetiva o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo tanto do ponto de vista de sua realização pessoal, quanto de sua atuação como agente de mudança social.

A metodologia educacional adotada pelo MEB segue vários métodos e experiências em Educação de Adultos: extensão; promoção comunitária pela prestação de serviços; associativismo; animação popular; organização e desenvolvimento comunitário.

Cada sistema conta com uma equipe que implementa e desenvolve um programa educacional local, e treina seus próprios voluntários dentro da comunidade.

As atividades educativas podem ser classificadas em três tipos:

- *Atividades Cooperativas*, em benefício dos participantes do grupo, pela ajuda mútua, e em benefício da comunidade.
- *Atividades Recreativas*: clubes de futebol, festas folclóricas.
- *Atividades de Capacitação e Formação*, através de clubes voltados para o ensino de corte e costura, enfermagem, puericultura e atividades escolares.

As escolas do MEB são usadas para todas as atividades de animação popular, visando transmitir conhecimentos gerais aos educandos, possibilitar a integração cultural e econômica, além de ser um meio de dinamização das comunidades.

As escolas são, em sua maioria, radiofônicas, utilizando sistemas de recepção organizada. Recentemente, foram criadas escolas não radiofônicas para atender outras áreas. A

ação alfabetizadora é apoiada por material didático apropriado.

Entre 1961 e 1971, o MEB ensinou a 526.900 pessoas.

Sua meta para 1972 consiste em:

a) Dar treinamento de alfabetização a 29.251 estudantes, dentro de seu próprio sistema.

b) Dar educação permanente a **529** 71.228 estudantes, através de um curso de 10 meses, dentro de seu próprio sistema.

c) Preparar e promover 2.916 estudantes no campo profissional, através de cursos intensivos de 200 horas de duração.

O MEB sempre tem contato com recursos federais repassados pelo MEC e recursos provenientes de convênios com a SUDENE, além de financiamento e doações de entidades nacionais e internacionais.

O MOBREAL estabelecerá convênio com o MEB para aproveitar seus radiopostos como apoio aos programas radiofônicos do MOBREAL. Por seu turno, o MOBREAL doará material didático a ser usado pelos estudantes do MEB.

IV. OUTRAS ENTIDADES

1. Ministério da Marinha

Reformulando todos os programas de ensino e atualizando os currículos com a evolução tecnológica, a Marinha, através da Diretoria de Portos e Costas, vem minorando a defasagem entre o preparo técnico-profissional do pessoal da Marinha Mercante e a entrada em operação de novos sistemas e equipamentos.

Os programas de Educação de Adultos têm como objetivos:

- erradicar o analfabetismo do seio da classe dos trabalhadores marítimos;
- melhorar o nível de instrução básica de todo o pessoal da Marinha Mercante, sobretudo do integrante das categorias profissionais inferiores, ministrando-lhes ensinamentos que os capacitem ao acompanhamento de cursos profissionais subseqüentes;
- atualizar os conhecimentos técnico-profissionais dos trabalhadores, diante do progresso que a Marinha Mercante alcançou;
- preparar mão-de-obra técnico-profissional nas várias regiões do País, consoante as exigências do mercado de trabalho local e
- intensificar cursos técnico-profissionais para portuários e estivadores, visando a maior produtividade dos serviços nos portos e terminais.

O ensino naval adota novas técnicas, tais como: Audiovisual, Instrução Programada e TV Educativa. Nesse mister conta com a colaboração do PNUD e IMCO (Organização Marítima Consultiva Intergovernamental).

O aproveitamento de milhares de marítimos não-alfabetizados nas regiões Norte e Nordeste (especialmente) só foi possível graças aos cursos de alfabetização que atenderam, em maior proporção, a fluviais para a tripulação de embarcações construídas na região do Rio São Francisco.

Com a formação e o aperfeiçoamento técnico-profissional do trabalhador do mar, criaram-se condições para que o trabalhador marítimo das categorias de graduados e não

graduados tenham acesso à carreira. Assim, à semelhança do que já é feito para os oficiais, os exames para obtenção e melhoria de cargos vêm sendo substituídos, gradativamente, por cursos de aperfeiçoamento.

Por outro lado, esses cursos vêm permitindo que os navios incorporados à nossa frota comercial, de acordo com os planos governamentais de expansão da Marinha Mercante, possam ser guarnecidos por brasileiros, condição que atende, além do interesse da Segurança Nacional, ao desenvolvimento sócio-econômico do País.

Os cursos oferecidos pela Marinha Mercante e escolas da Capitania dos Portos, em 1970 e 1971, treinaram 3.402 e 8.917 adultos, respectivamente.

2. Ministério do Exército

O Exército Brasileiro tem participado significativamente do amplo esforço que se promove no País, tendente à erradicação do analfabetismo. Sua colaboração se faz sentir, em maior escala, no atendimento de populações civis situadas em zonas de fronteiras, onde as instalações militares substituem escolas escassas ou inexistentes.

Ao lado dessa ação educativa, o Exército vem atuando no sentido de que os jovens, mobilizados para o serviço militar, não saiam dos quartéis apenas com o certificado de reservista, mas também com a sua carteira profissional. Assim, mantém um Centro de Ensino Técnico-Profissional na Guanabara e cursos de treinamento em alguns Estados, como o Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

O ingresso de alunos nesses Centros de Treinamento é precedido de

testes vocacionais realizados por psicólogos do SENAI e SENAC, e de um levantamento das necessidades locais de mão-de-obra, promovido pelo Ministério do Trabalho.

As aulas são ministradas diariamente, em horário noturno. Várias indústrias, entre as quais a Ford-Willys do Brasil, Fábrica Nacional de Motores, Volkswagen, Bosch, Tubulações e Conexões Tigre, General Electric, Ischikawajima do Brasil etc. doaram aos Centros, equipamentos de escola-oficina para treinamento de desenhistas, eletricitas, técnicas de refrigeração, soldadores, mecânicos, torneiros, carpinteiros, ajustadores, pintores etc.

Cerca de seis mil alunos, egressos do Serviço Militar e treinados nos diversos cursos, já foram aproveitados no mercado de trabalho.

O programa de alfabetização desenvolvido pelo Exército já atendeu, nos últimos anos, a cerca de 20 mil alunos.

3. Ministério do Trabalho e Previdência Social

No quadro geral da política de formação de mão-de-obra e de expansão das oportunidades de emprego, que o Governo Federal vem desenvolvendo, é de grande importância o papel desempenhado pelo Departamento Nacional de Mão-de-Obra (DNMO). Este órgão, de caráter normativo, está subordinado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Foi criado em 1966 e tem por fim a pesquisa e análise do mercado de trabalho em todo o País, examinando as condições de oferta e procura de mão-de-obra; a abertura de novas frentes para atender ao crescimento demográfico anual; os problemas de colocação, de formação profissional, de imigra-

ção, de registro e identificação profissionais.

Para executar a pesquisa e análise do mercado de trabalho, o DNMO processa a coleta, sistematizando dados relativos à população ativa, necessários ao melhor conhecimento da composição, distribuição e flutuação da mão-de-obra no Brasil. O DNMO opera com três tipos de informação, de periodicidade e complexidade variadas. Anualmente, faz-se um levantamento completo das características individuais de todos os empregados no setor urbano, nas empresas industriais e de serviços, permitindo a elaboração de planos a longo prazo. Mensalmente todas as empresas urbanas, tanto industriais quanto de serviços, enviam ao DNMO a lista de empregados admitidos e demitidos, com suas características ocupacionais.

Decorridos três anos de apurações mensais, essa série de estatísticas vem permitindo determinar os principais problemas cíclicos do mercado de trabalho, bem como as crises sazonais e conjunturais em todas as Unidades da Federação. Finalmente, as agências de colocação recolhem dados sobre oferta e demanda da mão-de-obra em nível local, permitindo a compatibilização entre as aspirações das empresas e empregados potenciais.

As atividades do Departamento Nacional de Mão-de-Obra contribuem, expressivamente, para a integração dos vários programas de Formação Profissional e dos que se destinam a qualificar, atualizar, aperfeiçoar e especializar mão-de-obra. No desenvolvimento desse esforço conjunto, o DNMO vem estabelecendo convênios com diversos órgãos, entre os quais o Departamento de Ensino Médio do MEC — que co-

ordena os programas do PIPMO; os Ministérios da Marinha e do Exército; o SENAI e o SENAC; e as Superintendências de Desenvolvimento Regional — SUDENE, SUDAM, SUDECO e SUDESUL.

O Departamento Nacional de Mão-de-Obra é responsável pela utilização dos recursos do Fundo de Auxílio-Desemprego, o qual é usado fundamentalmente para treinamento profissional e administração de postos e agências de empregos.

532

A utilização dos recursos para treinamento era uma decisão que o Governo se viu forçado a tomar, uma vez que as disponibilidades do Fundo não seriam suficientes para manter o desempregado temporário.

Além disso, sindicatos de trabalhadores das áreas rural e urbana passaram a participar do Concurso Fiscal de Alfabetização organizado pela Seção de Atividades Culturais do Ministério de Trabalho e Previdência Social. Esse fato é bastante significativo no quadro total das mudanças radicais que está sofrendo o País. Todos os Estados da União participaram desse concurso sob a coordenação da respectiva Delegacia Regional do Trabalho. Alguns sindicatos coordenaram a execução de seus programas com o MOBRAL e os sindicatos de trabalhadores tendem a se fortalecer por todo o País.

Os resultados globais do concurso foram:

total de estudantes inscritos:

22.742

total de estudantes alfabetizados:

13.688

Do total de estudantes treinados, 11.739 eram de áreas rurais e 1.949 de áreas urbanas.

Os sindicatos serão mobilizados, juntamente com o MOBRAL, a fim de criar radiopostos a serem utilizados para um estágio inicial de amplo programa de alfabetização a ser desenvolvido na primeira quinzena de agosto. A Rádio Mauá, pertencente ao Ministério do Trabalho, participará da rede nacional de radiodifusão. Será também a que comandará uma rede de estações oficiais de radiodifusão para retransmissão de programas em horário diferente daquele usado para o programa de treinamento.

4. Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

A Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), embora criada em 1956, só foi institucionalizada em 1966, quando passou a coordenar todas as atividades de Extensão Rural no País.

A Extensão Rural tem por objetivo a mudança de estrutura econômica, social e cultural. Como trabalho educativo, é uma forma de investimento para criar fatores de produção e de bem-estar. Procura difundir novas práticas de trabalho, criar melhores hábitos de vida, despertar desejos de progresso, incentivar o espírito de iniciativa, aumentar a capacidade de trabalho, promover a valorização do homem — ajudando-o a ajudar-se; todo esforço da Extensão Rural contribui para acelerar o processo de desenvolvimento e assegurar-lhe condições de auto-sustentação.

Ao promover a introdução de novos fatores da produção, que surge da pesquisa e da melhoria constante de meios e métodos de trabalho, a Extensão Rural se constitui no mais valioso e eficaz investimento para o desenvolvimento da agricultura no

País, envolvendo os aspectos essenciais dos seus recursos humanos:

- *educação* — compreendendo programas, projetos e medidas para a melhor habilitação dos agricultores, suas famílias e comunidades, mormente no que tange ao aspecto de alimentação, saúde e habitação;
- *orientação técnica e econômica* — para colocar a seu alcance o progresso tecnológico e as condições necessárias ao aumento de suas rendas; e
- *informação* — como elemento motivador e complemento obrigatório do trabalho educacional e de orientação técnico-econômica.

Assim procedendo, a Extensão Rural vincula os aspectos vitais do homem — e da comunidade a que pertence — à dinâmica do desenvolvimento do meio rural. Quando busca o aumento da produtividade, conduz o agricultor a se transformar em empresário, capacitando-o a aumentar a produção e a renda da propriedade, gerar os recursos necessários ao aperfeiçoamento contínuo da empresa e introduzir melhorias que elevam o nível de sua família. Esse trabalho — realizado em contato direto com os agricultores — se reflete no mercado consumidor e na economia geral, através do aumento e melhoria qualitativa da produção. Estende-se ao armazenamento, por meio de cooperativas, de modo a assegurar uma situação de preços favoráveis ao produtor, este e outros aspectos da organização da vida rural — como o fortalecimento, também, dos sindicatos rurais — constituem objetivos prioritários da ação extensiva.

O Sistema Brasileiro de Extensão Rural se constitui de uma entidade

de coordenação em nível nacional — ABCAR — à qual se filiam 22 Associações de Crédito e Assistência Rural que operam os Serviços de Extensão Rural nas respectivas Unidades da Federação. Tanto a ABCAR, quanto as suas filiadas, são sociedades civis, sem fins lucrativos, técnica e administrativamente autônomas, mas harmonicamente articuladas entre si, em função de objetivos, princípios e metodologia de trabalho comuns. Funcionam em regime de cooperação com o Governo (Federal, Estadual, Municipal), com órgãos de desenvolvimento regional, estabelecimentos de créditos e entidades privadas. Nessa integração, a ABCAR, distingue cinco categorias de membros: natos, mantenedores, cooperadores, executantes e fundadores. O Ministério da Educação e Cultura é um dos membros natos.

533

A ABCAR mantém cerca de 1.053 escritórios, que assistem 1.548 municípios. Através de cinco centros de treinamento (Manaus, Fortaleza, Recife, Viçosa, Florianópolis) são capacitados numerosos técnicos de diferentes profissões, pertencentes a entidades diversas.

Como atividade suporte, a ABCAR vem desenvolvendo atividades orientadas no sentido de formação e dinamização de estruturas comunitárias, mobilização de líderes voluntários, canalização de crédito, capacitação de pessoal, incentivos a cooperativas e sindicatos, além de outras para fortalecimento do trabalho nos setores da produção e do bem-estar. Essas atividades se realizam com a cooperação de líderes voluntários e de milhares de organizações comunitárias, abrangendo Conselhos Municipais de Desenvolvimento, Comissões Específicas, Grupos de Agricultores, de Donas de Casa e de Líderes, Clubes de Jovens etc.

**Cursos e reuniões realizados nos centros de treinamento
1965—1969**

Ano	Cursos e Reuniões	
	Número	Participantes
1965	66	1.876
1966	82	2.566
1967	129	3.442
1968	147	4.585
1969	238	6.507

534

A experiência brasileira demonstra que a Extensão Rural tem sido instrumento válido e eficiente para levar aos agricultores e suas comunidades o desenvolvimento técnico e os conhecimentos gerais de que carecem. Com efeito, cumpre apoiar e fortalecer esse sistema educacional, a fim de motivar e induzir o agricultor à adoção de práticas racionais e à obtenção de maior renda, ajudando-o a vencer resistências advindas de tradições, costumes, apatia, ignorância e incredulidade, de maneira a criar no setor agrícola uma mentalidade progressista.

CONCLUSÃO

Fica bastante evidenciado por toda esta apresentação e, particularmente, por seus capítulos dedicados ao "MOBRAL" e "Outras Entidades" que a política de educação de adultos adotada por este País espera reunir e coordenar todas as instituições que tratam desse problema, tornando possível uma interação produtiva de experiências que assegurarão o sucesso do empreendimento.

O principal enfoque é sobre a busca de novas soluções com organizações que desenvolvam nova tecnologia educacional que tornem possível, em um curto período letivo de fundamentação, mudar

as desigualdades convencionais do campo da alfabetização.

O mais significativo exemplo dessa política é o recente convênio entre o MOBRAL e o Projeto Minerva. Sob esse convênio, cerca de 100.000 alfabetizadores serão treinados através da Rede Nacional de Radiodifusão com cerca de 6.000 radiopostos.

Essa transformação nas desigualdades é imperativa a fim de promover a expansão, em curto período letivo, da Alfabetização de Adultos no Brasil, como também estabelecer um sistema adequado de educação permanente.

Os aspectos mais apurados dos futuros programas de alfabetização de adultos e educação permanente vão exigir nível mais alto e melhor treinamento da equipe de ensino, sendo esta a razão por que os experimentos novos tendem a enfocar o treinamento do professor com atenção prioritária. Além disso, elevando o nível profissional da equipe de ensino será atendida a necessidade de professores qualificados para educação supletiva — como ficou estipulado na Lei 5.692 — que, até agora, não são treinados especificamente para esse fim.

A educação de adultos deverá cau-

sar grande impacto na produtividade do sistema econômico do País. Acha-se estreitamente relacionada com as necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho e tornará possível o desenvolvimento de mecanismos para uma avaliação e medição cuidadosas da taxa de re-

torno dos investimentos no campo da educação.

A educação de adultos, em bases organizadas e continuadas, trará apreciáveis benefícios econômicos ao País e tornará a sociedade mais dinâmica, moderna e democrática.

Tendo em vista a 3ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a UNESCO preparou Informe retrospectivo, com base nos relatórios enviados pelos Estados-Membros, em resposta a questionário expedido.

Destacamos desse Informe, o capítulo 8º, relativo à Pesquisa:

1. A posição em 1960

1.1. Por ocasião da Conferência de Montreal, poucas pessoas, dentro ou fora das universidades, demonstraram especial interesse pelas investigações sobre a teoria e prática da educação de adultos. Na realidade, entre os educadores profissionais de adultos predominava o sentimento de que a pesquisa era um empreendimento esotérico que pouco ou nada podia oferecer-lhes em termos de resultados práticos.

1.2. A falta de interesse não era surpreendente, por três razões principais:

a) O campo da educação de adultos ainda se apresentava mal definido.

b) O número total de educadores profissionais de adultos, mesmo nos

países que possuíam significativa tradição de serviços de educação de adultos, era pequeno, e esses profissionais estavam tão ocupados nas tarefas quotidianas de administração ou ensino que não dispunham de tempo para pensar em pesquisa. De modo geral, quase nenhum deles havia recebido formação profissional preparatória nem instrução específica sobre métodos de investigação.

c) Os especialistas em teoria e prática da educação em geral, para não falar dos especialistas em outras disciplinas académicas como Sociologia e Psicologia, ou eram indiferentes ou não se davam conta da existência da educação de adultos como setor potencial de investigação.

1.3. No entanto, desde Montreal, a necessidade urgente de pesquisa foi sentida por um número crescente de profissionais da educação de adultos e também por alguns funcionários públicos e homens de negócios interessados em desenvolver os recursos humanos na indústria e no comércio. O resultado foi

* Tradução do texto em espanhol, realizada pela profª Euterpe Gonzalez Gil Dieguez, desta Redação.

um notável aumento no total de pesquisas empreendidas por professores universitários e profissionais em atividade.

2. Razões do novo interesse pela pesquisa

2.1. Várias razões, inter-relacionadas explicam esse novo interesse. As três principais são:

a) Muitos profissionais da educação de adultos concluíram que somente empreendendo por si mesmos estudos empíricos ou encarregando outros de os fazer podem valorizar devidamente a eficácia de seus objetivos e meios utilizados para alcançá-los.

Não podemos contentar-nos com a aplicação de respostas pré-fabricadas a situações individuais; desejamos saber o que significa, na prática, a educação de adultos, que soluções concretas serão adequadas para determinada aldeia, cidade, categoria social e pessoa.

Qual o lugar do indivíduo numa sociedade comunista no momento atual? Até que ponto deve-se prestar atenção ao papel do indivíduo? (Polônia)

b) Muitos educadores de adultos compreenderam também que não conseguiriam nunca o apoio público necessário para o pleno desenvolvimento de seu campo de atividade enquanto se mostrassem incapazes de apresentar provas decisivas de sua utilidade prática. Ainda que eles próprios estejam convencidos da importância que a educação de adultos teria para ajudar as sociedades contemporâneas a superar seus múltiplos problemas, só podem apresentar débeis provas objetivas em apoio de suas convicções.

Não é possível indicar os principais objetivos sociais, econômicos e políticos, que têm sido fortemente apoiados pela educação de adultos. A complexidade da sociedade moderna impede uma visão clara do caráter da relação existente entre educação de adultos e os principais objetivos do país.

O resultado está bem visível, mas o processo através do qual ele se produziu, o vínculo e a relação mútua, desafiam uma explicação precisa e ordenada. (Países Baixos)

537

Canadá se refere ao "resultado mais significativo" de um recente simpósio sobre investigações relativas à educação de adultos:

... há uma ausência quase universal de análise crítica das atividades educativas para julgar o impacto que estas causam sobre o desenvolvimento. A avaliação refere-se, com demasiada freqüência, a um processo a curto prazo, considerado do ponto de vista da pessoa ou organismo patrocinador, servindo amiúde apenas para apoiar, estatisticamente, as apreciações dos administradores sobre os efeitos previstos de seus programas de formação. (Canadá)

Em resumo, para conseguir dos fundos públicos maiores subvenções, devem os educadores de adultos estar em condições de apresentar resultados de pesquisas que impressionem as autoridades políticas, geralmente céticas.

c) Como foi indicado no Cap. V, o grande aumento do número de educadores de adultos determinou a criação de muitos órgãos de formação profissional, especialmente dentro das universidades. O pessoal designado para esses postos viu-se obrigado a empreender investigações como meio necessário de obter um conjunto de conhecimentos compro-

vados que possam ser transmitidos aos estudantes. Além disso, como parte do processo de formação, particularmente em nível superior, induziam os estudantes a aprender o modo de realizar pesquisas e de escrever dissertações ou teses baseadas em estudos específicos. Em muitos Estados-Membros, grande quantidades de investigações inéditas e considerável material publicado sobre educação de adultos foi trabalho de estudantes de pós-graduação.

2.2. Uma indicação do vivo interesse por pesquisas, desde 1965 aproximadamente, foi a frequência, com que se convocaram conferências e seminários nacionais e internacionais. Por exemplo, em 1966 a Associação de Educação de Adultos da África Oriental e Central dedicou sua conferência anual ao tema da pesquisa, e na sessão de encerramento foram aprovadas as seguintes resoluções:

a) Que é preciso dar à pesquisa maior destaque no planejamento da educação de adultos, uma vez que somente desse modo poder-se-á conseguir uma planificação e coordenação adequadas, bem como uma avaliação correta.

b) Que os participantes devem tomar medidas imediatas para a realização de projetos de pesquisa. Para iniciar, é básico o levantamento de bibliografia de artigos importantes de pesquisa sobre educação de adultos, a história do desenvolvimento local da educação de adultos, com a respectiva avaliação e descrição de organizações para identificar lacunas do serviço.

c) Que se poderia pressionar os governos para a inclusão de maiores informações sobre educação de adultos, nos censos nacionais.

d) Que se deve lutar pela operacionalidade dos institutos de pesquisas existentes, mais do que pela criação de novos organismos.

e) Que se deve obter a assistência exterior de instituições como a UNESCO, o Ministério de Desenvolvimento de Além-Mar do Reino Unido, e as universidades estrangeiras a fim de colaborar com pessoal e fundos para pesquisa, e que se deve aproveitar, quando possível, as vantagens advindas da ajuda de pessoas competentes que já tiveram experiência de trabalho em setores importantes da África.

3. Tipos de pesquisa

3.1. O mais importante, sem dúvida, é a pesquisa aplicada, isto é, a investigação destinada a responder a questões urgentes e a fornecer conclusões que possam ser aplicadas na prática, pelo educando, professor, administrador ou governante. Na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, por exemplo, o objetivo específico da pesquisa é aumentar a eficiência das escolas noturnas. Assim, o Instituto das Escolas Noturnas e de Ensino por Correspondência da Academia de Ciências da Educação, fundado em Leningrado em 1961, tem sob seu controle escolas experimentais em Leningrado, Moscou e Voronev. O Instituto estuda, no momento, os fenômenos de educação de adultos de todas as classes e já mudou seu nome para Instituto de Pesquisas Gerais sobre Educação de Adultos. Nele trabalha uma centena de pesquisadores representando diversas áreas de disciplinas e possui uma biblioteca de 200.000 volumes. Os Estados Unidos da América se referem ao "aumento de pesquisas sobre as necessidades práticas dos adultos".

3.2. A importância da pesquisa destinada a trazer resultados práti-

cos foi reconhecida no *Informe Final* do Congresso Mundial de Ministros de Educação para a Eradicação do Analfabetismo (Teerã, 1965):

Recomenda-se que, para conseguir os melhores resultados em matéria de alfabetização, se empreguem os melhores métodos de ensino com bases científicas, a saber:

i) Antes de iniciar um programa de ensino, deve ser feita uma análise profunda do meio social, do nível econômico e cultural e da espécie de experiência pessoal e profissional dos alunos adultos;

ii) Ao terminar os cursos de alfabetização, serão aplicados métodos precisos para avaliar os conhecimentos adquiridos, o grau de assimilação das técnicas de leitura e escrita, e o progresso geral dos alunos;

iii) Transcorridos vários anos, devem ser verificados, através de provas, os conhecimentos das pessoas alfabetizadas que não prosseguiram os estudos. Os informes sobre êxitos e fracassos serão de grande utilidade para evitar o retorno ao analfabetismo;

iv) Uma série de estudos deverão ser empreendidos sobre grupos homogêneos para comparar o custo e eficiência dos diversos meios e métodos utilizados na alfabetização, incluídos os meios audiovisuais;

v) Para tanto, será utilizada a experiência dos países que empreenderam com sucesso a eliminação do analfabetismo.

4. Pesquisa durante os trabalhos

A pesquisa durante o trabalho chegou a ser característica da alfabetização funcional e de outros progra-

mas. Implica a avaliação empírica de um programa operacional durante sua evolução, a fim de identificar os pontos fracos ou erros e indicar os meios de eliminá-los.

5. Pesquisa pura

A pesquisa pura ocupa um lugar secundário em relação à aplicada e à processada durante a ação, especialmente nos países em desenvolvimento. Nos países socialistas da Europa Oriental, e em menor medida na América do Norte, tentou-se formular teorias que possam ser submetidas à comprovação empírica.

539

6. Prioridades na pesquisa

Os principais temas que atraíram ou estão atraindo a atenção dos pesquisadores são:

a) Estudo dos meios capazes de interessar os que não se beneficiam da educação de adultos. Polônia e Singapura destacam esse ponto. Pesquisas sobre a maneira de dar educação às pessoas que não participam ainda da educação de adultos e relação entre mobilidade social e educação permanente. (Singapura)

b) Tentativas para descobrir se tais inovações alcançaram ou não seus objetivos declarados. Tais tentativas chegaram a ser uma constante nos projetos experimentais, em especial aqueles financiados com ajuda de fundos bilaterais ou multilaterais.

c) Pesquisas sobre as motivações dos estudantes para aprender ou para resistir ao ensino.

d) Pesquisas sobre as razões dos estudantes para se afastarem dos programas.

e) Efeitos da velhice sobre a capacidade de aprender dos adultos.

f) Estudos sobre a eficácia de vários métodos de avaliação do trabalho dos estudantes, como por exemplo, a utilidade dos exames escritos finais no sistema de avaliação contínua.

g) Tentativas para comparar a eficácia de vários métodos e técnicas de comunicação.

h) Utilização dos meios de comunicação de massa para a educação e importância da teoria da comunicação de massa para a prática atual.

i) Problemas relativos à recuperação automática de informações.

7. Quem são os pesquisadores?

7.1. Ainda que as pesquisas que requerem profundos conhecimentos profissionais e instrumentos aperfeiçoados costumem realizar-se no âmbito das universidades ou em institutos especiais, também se fizeram estudos elementares, mas valiosos, em nível básico. Os cursos de formação para os trabalhadores de atividades fundamentais, agora, incluem normalmente uma introdução aos métodos de inquérito social para que, pelo menos, o educador profissional de adultos saiba fazer cuidadosos registros estatísticos e levantamentos locais. Na Iugoslávia, por exemplo, cada Universidade Popular ou de Trabalhadores tem um serviço de pesquisa e avaliação.

7.2. As principais tarefas de pesquisa ficam a cargo, principalmente, de indivíduos ou grupos de indivíduos das universidades. A partir de 1970 houve um aumento considerável do número de professores universitários e estudantes pós-graduados interessados na educação de adultos, não só na Europa e América do Norte como, mais recentemente, nos países em desenvolvi-

mento da África, Ásia e América Latina.

7.3. Anteriormente, os pesquisadores em outras disciplinas da área educacional, raramente atentavam para as questões de educação de adultos, mas agora tendem a fazê-lo. Essa tendência, unida ao desejo, por parte dos educadores de adultos, de se beneficiarem das orientações dos estudiosos de outras disciplinas, acentuaram o valor dos estudos interdisciplinares. A Conferência Mundial de Ministros de Educação sobre Eliminação do Analfabetismo recomendou que:

7.4. Com o apoio da UNESCO fosse instituído em Praga, em 1968, um Centro Europeu de Estudos sobre a Utilização do Tempo Livre para Fins Educativos. Esse Centro junto a outros institutos regionais recentemente estabelecidos, realiza importantes inquéritos sobre diversas culturas.

8. A educação de adultos como matéria acadêmica

8.1. A necessidade sentida pelos órgãos de formação de preparar programas para os cursos e o aparecimento de maior número de profissionais propiciaram uma reflexão mais profunda sobre a natureza do setor da educação de adultos. Consiste ela numa grande variedade de atividades diferentes, ou é apenas uma matéria que pode ser objeto de estudo, tal como a História e a Química?

Pode ser considerada como uma disciplina acadêmica? Dúvidas sérias ainda existem na mente de muitos educadores de adultos, mas, em um número cada vez maior de países, se defende a idéia de que a educação de adultos tem tanto direito a ser considerada como disciplina acadêmica como qualquer outra.

8.2. Em vários países deu-se à educação de adultos o nome de “andragogia” em contraposição a “pedagogia”. O emprego do termo “andragogia” indica que a capacidade de aprender, as atitudes, as necessidades e os problemas dos adultos são diferentes dos de crianças e jovens, nesse contexto.

9. Departamentos universitários de andragogia ou educação de adultos

Antes de 1960 havia poucos departamentos universitários dedicados exclusivamente a pesquisas e formação profissional em matéria de educação de adultos. Em 1972, já existe um bom número deles. Títulos superiores em educação de adultos podem agora ser conseguidos nas universidades de quase todos os Estados-Membros socialistas, na República Federal da Alemanha, Canadá, Estados Unidos da América, Itália, Países Baixos e Reino Unido. Vários Estados-Membros estão planejando oferecer títulos superiores adequados, em futuro próximo. Já existem projetos de estabelecer cátedras profissionais de educação de adultos na Bolívia e em Cuba.

10. Obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa

Apesar do considerável aumento no volume as pesquisas feitas desde 1960, parece predominar a idéia de que são ainda insuficientes em relação à escala às necessidades. Entre os obstáculos para o progresso das pesquisas deve-se citar a falta de fundos e de pesquisadores capacitados, a falta de comunicação dos estudiosos e profissionais entre si, a constante hostilidade ou indiferença à pesquisa, de muitos profissionais ativos, e a carência de procedimentos eficazes para reunir e difundir informações.

11. Documentação e bibliografia

11.1. O aumento explosivo do material relativo à educação de adultos determinou algumas tentativas sistemáticas de classificá-lo e catalogá-lo. O *Educational Resources Information Centre* (ERIC), sediado na Universidade de Siracusa (USA), desde 1965, não só proporciona uma bibliografia cumulativa sobre o material escrito existente hoje em dia, como procedeu à análise e classificação de grande quantidade de publicações. Centros de documentação foram estabelecidos na Alemanha Ocidental e nos países nórdicos.

541

11.2. No Reino Unido, a *Bibliography of Adult Education* (T. Kelly, ed., 1962) está quase em dia, sendo completada durante esse trabalho com listas anuais de pesquisas em processo e publicações já concluídas no anuário do NIAE. Também têm aparecido bibliografias detalhadas de educação de adultos no Canadá e na África (Llage Bown, ed., *A preliminary Bibliography of African Adult Education*, mimeo, 1967). Uma bibliografia geral de educação de adultos na Europa Ocidental estava prevista para fins de 1972.

O Instituto de Métodos de Alfabetização de Adultos de Teerã não só realiza estudos comparativos sobre a eficácia dos diversos métodos de alfabetização como também publica, com regularidade, bibliografias e resumos analíticos. Juntamente com o ERIC, o NIAE e o Escritório Europeu de Educação de Adultos, o Instituto oferece, também, um serviço de resumos analíticos.

11.3. Nota-se freqüentemente que, por ser a educação de adultos um campo interdisciplinar, há em disciplinas como Sociologia e Psicologia uma série de publicações cada vez

mais numerosas que esbarram com essa esfera de atividade. Atualmente, acredita-se que um educador de adultos, que deseje dominar o assunto, deve ao menos saber como procurar informações em setores vizinhos.

12. Publicações sobre educação de adultos

542 Já se começou a acumular em grande quantidade publicações sobre educação de adultos. A produção adota as seguintes formas: publicações oficiais de organismos internacionais e nacionais, estudos teóricos; amplos estudos descritivos; artigos, resumos e notas em revistas; informes sobre resultados de pesquisas; informes inéditos sobre resultados de pesquisas, principalmente em forma de teses e dissertações.

13. Publicações oficiais

As publicações oficiais já se contam em grande número. O próprio catálogo da UNESCO é extenso e especialmente denso no setor de comunicação. O Departamento de Saúde, Bem-Estar e Educação dos Estados Unidos publicou uma série de informes especiais. Os Ministérios de Educação, Assuntos Sociais e Agricultura de certos países em desenvolvimento frequentemente publicam informes.

Um número crescente de organismos especializados, como os conselhos de educação de adultos e os departamentos universitários de educação de adultos, publicam informes e estudos, que geralmente estão à disposição de educadores e estudiosos de outros países que manifestem interesse.

14. Estudos teóricos

14.1. Obras teóricas sobre educação de adultos têm aparecido em certa

quantidade nos países socialistas da Europa Oriental. Em 1966 um grupo de estudiosos iugoslavos elaborou um importante estudo teórico: *Essentials of Androgogy* (Sarajevo) Uma introdução à educação de adultos como matéria de estudo, intitulada *Adult Education* (1964), de autoria do prof. C. Verner e do dr. A. Booth, já se encontra em quinta edição. Também em 1964 apareceu *Adult Education; outlines of an emerging field of university study*, sob a direção do prof. G. Jensen, A. A. Liveright e W. Hallemebeck. Na Grã-Bretanha foi lançada uma nova série de "Studies on Adult Education" sob o patrocínio da Universidade de Leeds. Em 1969, publicou-se *Lifelong Learning*, simpósio editado por Frank Jessup, e em 1970, Ano Internacional da Educação, a UNESCO publicou *Introduction à l'éducation permanente*, de Paul Lengrand. Em 1970, apareceram quatro informes detalhados sobre educação de adultos: D. Whittlock, ed., *Adult Education in Australia*; D. O. W. Hall, *Adult Education in New Zealand*; J. Lowe, *Adult Education in England and Wales*; R. Smith, R. J. Kidd e J. Akers, *Handbook of Adult Education in the United States*.

14.2. Quanto aos países em desenvolvimento, apareceram dois livros com títulos quase idênticos mas com enfoques divergentes: *Adult Education for Developing Countries*, de R. C. Prosser, e *Adult Education in Developing Countries* de E. Townsed Coles. Despertou-se o interesse pelos estudos comparados. Uma metodologia possível foi esboçada em *The Exeter Papers* por A. A. Liveright e N. Haugood (eds.) *Adult Education in France*, do dr. C. Titmus, teve boa acolhida como estudo de vanguarda sobre educação de adultos em determinado país. *Adult Education and Nation-Building*, publicado sob a dire-

ção do dr. J. Lowe, é um estudo da estrutura, das deficiências e perspectivas da educação de adultos de um grupo representativo de países em desenvolvimento.

15. Publicações periódicas

15.1. Houve um brusco aumento do número de revistas referentes à educação de adultos. Além das já veteranas *Adult Education* (Reino Unido) e *Adult Education* (Estados Unidos), temos agora as seguintes: *Notes and Studies* (European Bureau of Adult Education, Países Baixos); *Continuous Learning* (antes *Food for Thought*, Canadá); *Adult Education* (Iugoslávia); *Erwachsenenbildung in Osterreich* (Educação de adultos na Austria), (Bundesministerium für Unterricht, Viena); *Oswiata doroslych* — Educação de adultos, (Ministerstvo Oswiaty, Varsóvia); *La cultura popolare* (Milão); *Adult Education in Finland* (Kansanvalistusseura — Sociedade de Cultura Popular, Helsinki); *Professional 'notchniceshoc obrazavanic* — Educação Profissional Técnica (Vyssaja Skola, Moscou); *Andragogija* (Redakcija casapisa "Andragogija", Zagreb); *Alba* (Direção Geral de Ensino Primário, Campanha Nacional de Promoção Cultural de Adultos, Madri); *Techniques d'instruction*, Genebra); *Osveta* (Sozia listiche Akademick und Volksbildung Institut, Bratislava, Tchecoslováquia); *Education Permanente* (França); *The Journal of Australian Adult Education*; *Convergence* (Canadá); *African Adult Education* (esta revista não está sendo publicada, no momento, mas espera-se sua reaparição em futuro próximo); *Adult Leadership*; *Teaching Adult* (Reino Unido); *Studies in Adult Education* (Reino Unido, 1969). Não estão incluídas nessa lista as revistas que tratam de matérias conexas, em especial as que se

referem ao desenvolvimento da comunidade.

15.2. Uma inovação digna de nota é a decisão de duas revistas que, preferentemente, se dedicam a publicar material de pesquisas recentes. Assim, *Adult Education* (Estados Unidos) deixou de ser uma tribuna para artigos fundamentais descritivos e oferece agora, uma saída para os informes de pesquisadores, principalmente os derivados de pesquisas quantitativas. A nova revista britânica, *Studies in Adult Education*, dedica também seu espaço a material científico.

543

16. Principais estudos de pesquisa

16.1. Em geral é difícil convencer os editores a aceitarem alentados estudos de pesquisa sobre educação de adultos, já que consideram o mercado potencial muito pequeno para fins comerciais. A situação é bem melhor nos Estados Unidos mas, ainda assim, valiosos estudos ficam inéditos, nesse país.

A pesquisa mais notável que se publicou desde 1960 é a de Johnstone e Rivera, *Volunteers for Learning* (1964), estudo geral das características dos participantes e dos não participantes nos Estados Unidos. O *National Institute for Adult Education* do Reino Unido se encarregou de publicar várias e importantes pesquisas, sem esquecer seus próprios estudos sobre pessoal e formação, e suas avaliações do serviço nacional de educação de adultos. A UNESCO continua publicando monografias e informes profissionais relativos, principalmente, a países em desenvolvimento.

16.2. O material publicado representa somente uma parte das pesquisas concluídas. Nos Estados Uni-

dos sempre há algumas centenas de estudantes pós-graduados que preparam teses de doutorado, sem falar do número desconhecido de profissionais da educação de adultos que também realizam pesquisas.

No Reino Unido, as pesquisas em andamento aumentaram de mais de dez vezes desde 1965.

544

17. Estudos comparativos sobre educação de adultos

Somente a partir de meados da década de sessenta é que os estudos comparativos de educação de adultos começaram a interessar; mas, uma vez estimulados, o interesse por esses estudos aumentou consideravelmente.

Uma boa parte do crescente caudal de publicações sobre educação de adultos contém apreciáveis contribuições sobre temas relacionados com a interação de culturas. A revista *Convergence* foi fundada em 1968, expressamente para acolher artigos e comentários sobre temas internacionais. Os departamentos universitários de educação de adultos da República Federal da Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Nigéria, Reino Unido e Iugoslávia estabeleceram cursos de pós-graduação sobre educação comparada de adultos. A Universidade de Liverpool estabeleceu um sistema de professores visitantes. Desenvolvem-se esforços sistemáticos para reunir da-

dos comparativos. Grupos de educadores de adultos, sobretudo, procuram estabelecer uma metodologia para estudar a educação de adultos. O já desaparecido *Center for the study of the Liberal Education of Adults* estimulou estudos de vanguarda, ultimamente, em conjunto com a Universidade de Siracusa. Estímulos foram também proporcionados pelo Congresso Internacional de Ensino Universitário de Adultos e pelo *Institute for Educational Studies*, de Ontário. Indiretamente, sob os auspícios do citado Congresso, realizou-se em 1966 um seminário em Exeter, New Hampshire, Estados Unidos da América, em que um dos objetivos era construir modelos práticos que pudessem ser utilizados por todos os estudiosos (veja-se A. A. Liveright e N. Haygood eds., *The Exeter Papers* (1967)). Na segunda conferência quinquenal do Congresso, realizada em 1970, resolveu-se constituir uma seção de educação comparada. Mas o impulso mais decisivo para promover os estudos comparativos foi dado pelo departamento de educação de adultos do Instituto de Ontário sob a direção lúcida do dr. Roby J. Kidd, que presidiu a Conferência de Montreal.

Além de publicar *Convergence*, esse departamento organizou importantes seminários sobre metodologia, especialmente em 1970, no *Pungwash Centro de Nova Escócia*, Canadá.

RECOMENDAÇÕES DA
3.ª CONFERÊNCIA
INTERNACIONAL SOBRE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS *

545

Convocada pela UNESCO, a Conferência realizou-se em Tóquio, de 25 de julho a 7 de agosto de 1972, com estes objetivos: 1º) examinar as tendências da educação de adultos durante o último decênio; 2º) considerar as funções da educação de adultos no contexto da educação permanente; 3º) examinar as estratégias do desenvolvimento educativo no que diz respeito à educação de adultos.

Participaram da Conferência delegações de 82 Estados-Membros da UNESCO e observadores de 37 organizações não-governamentais.

Resultaram dos trabalhos estas recomendações:

Recomendação 1

Políticas nacionais de educação de adultos

A Conferência,

Convencida de que a educação de adultos constitui parte integrante da educação permanente e é inseparável do objetivo de ampliar as oportunidades de educação para todos,

Reconhecendo que a educação é o meio pelo qual toda pessoa pode adquirir conhecimentos para compreender as mudanças sociais, delas participar e melhorar a qualidade da vida humana,

Considerando que o planejamento, a administração e o financiamento da educação de adultos devem se realizar dentro dos limites das políticas e objetivos nacionais,

Considerando o papel das organizações de trabalhadores no desenvolvimento econômico, social e cultural,

Recomenda que os Estados-Membros adotem uma política geral de educação de adultos que suscite nos adultos uma consciência crítica do mundo histórico e cultural em que vivem para que possam, através de ação criadora, mudar o mundo;

Recomenda que, na formulação dessa política e dos programas correspondentes, os Estados-Membros levem em conta os seguintes fatores:

1. que o acesso público à educação de adultos, incluída a alfabeti-

* Tradução do texto em espanhol, realizada pela prof.^a Euterpe Gonzalez Gil Dieguez, desta Redação.

zação, deve ampliar-se de maneira que proporcione oportunidades de aprender a todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor, credo, sexo, idade, posição social ou nível de educação;

2. que dentro do contexto da educação permanente, deve-se reconhecer a educação de adultos como componente específico e indispensável da educação escolar e que devem ser tomadas medidas legislativas, e outras, em favor do desenvolvimento de serviços de educação de adultos com ampla base;

3. que a educação escolar deve orientar-se até a preparação dos jovens, de maneira que saibam dirigir, eles mesmos, sua educação permanente;

4. que o conteúdo e o método dos programas de educação de adultos devem ser concebidos de forma que respondam às necessidades e interesses de cada educando e que favoreçam o bem-estar da comunidade em seu conjunto, lutando pela participação da comunidade através de métodos não formais, especialmente a formação de grupos de educação mútua, grupos de discussão e educação de adultos dentro da situação profissional;

5. que os objetivos de educação de adultos devem incluir a participação ativa e a intervenção do educando em cada etapa de programação, execução e avaliação;

6. que devem realizar-se inquéritos e estudos para identificar e avaliar os fatores que levam os adultos a cuidar de sua educação em forma continuada;

7. que, uma vez que os programas de educação de adultos podem iniciar-se de várias maneiras, deve promover-se a democratização da

educação através da participação de várias organizações interessadas, tais como sindicatos, associações de empregadores, serviços governamentais, organizações voluntárias e sociais que se dediquem à educação de adultos, nas decisões sobre a organização, a execução, o conteúdo dos programas e a seleção de métodos de instrução;

8. que medidas devem ser tomadas para estimular a assinatura de convênios coletivos relacionados com a educação de adultos;

9. que os serviços públicos de extensão devem assumir os objetivos e os métodos característicos da educação de adultos a fim de suscitar nos usuários novas atitudes, valores e aspirações;

10. que, além de insistir no desenvolvimento sócio-econômico, a alfabetização funcional deve objetivar também o despertar da consciência social entre os adultos analfabetos para que cheguem a ser agentes ativos na construção de uma sociedade nova e melhor.

Recomendação 2

Finalidade da educação de adultos

A Conferência,

Levando em conta que alguns Estados recorrem ainda à guerra para tratar de resolver problemas internacionais e que o talento humano e os recursos materiais são utilizados nocivamente, com freqüência, para acumular armamentos,

Observando que a paz, a participação democrática, e um ambiente favorável são condições essenciais para todo desenvolvimento humano,

Assinalando que o desnível existente entre ricos e pobres tende a aumen-

tar tanto em caráter internacional como nacional,

Recordando que a Conferência Intergovernamental sobre as Políticas Culturais na Europa (Helsinki, 1972) recomendou aos Estados-Membros que criassem condições econômicas e sociais para assegurar a toda a população livre e igual acesso à cultura e suscitassem as condições materiais necessárias para o completo desenvolvimento cultural e o livre exercício da atividade criadora,

Comprovando a utilização abusiva e a contaminação do meio ambiente, que põem em perigo a existência do homem,

Convencida de que uma função vital da educação de adultos, assim como da educação em geral, é divulgar entre o público o conhecimento dos fatores econômicos, sociais e políticos subjacentes a essas condições e incentivar a vontade e a capacidade para modificá-las,

Assinalando que não basta os educadores de adultos concentrarem parcialmente sua atenção sobre a oportunidade, metodologia e técnicas, mas que é essencial que atribuam a devida importância aos objetivos e ao conteúdo da educação,

Recomenda que os Estados-Membros e a UNESCO, nos programas de educação de adultos, lutem por:

1. uma educação para o desenvolvimento dos valores espirituais, paz, compreensão e cooperação internacionais, assim como na supressão de todas as formas de dominação nas relações internacionais;

2. uma educação para a igualdade econômica, social e cultural em níveis nacionais e internacionais, com

especial atenção no estabelecimento de uma solidariedade entre os países desenvolvidos e os que se encontram em desenvolvimento;

3. uma educação para proteger e melhorar o meio ambiente e torná-lo mais propício para o desenvolvimento cultural;

4. uma educação para estimular os povos a participarem e influírem nos rumos que suas sociedades tenham que tomar e para desenvolver atitudes e conhecimentos que dêem maior significado e eficácia a essa participação.

Recomendação 3

Igualdade de acesso das mulheres à educação

A Conferência,

Consciente dos obstáculos sociais e de outra ordem que em muitos países inibem as mulheres de desempenhar, plenamente, seu papel na sociedade,

Reconhecendo que a igualdade de acesso das mulheres à educação é essencial para a democratização do processo educacional,

Recomenda aos Estados-Membros que dêem grande prioridade em seus planos de desenvolvimento à ampliação do acesso das mulheres às possibilidades da educação e, em particular, à educação extra-escolar.

Recomendação 4

Oportunidades de educação para os menos favorecidos

A Conferência,

Avaliando que, depois de um decênio em que se evidenciaram novas tendências na educação de adultos,

torna-se necessário, no Segundo Decênio das Nações Unidas para o Desenvolvimento, firmar posição no sentido de maior democratização e na criação de oportunidades de educação para todos,

Observando que os recursos educativos são distribuídos desigualmente entre os grupos favorecidos e os menos favorecidos,

548 *Observando* por isso mesmo as necessidades, em matéria de educação de adultos, dos que tiveram acesso relativamente limitado à educação,

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que se unam na procura de novas estratégias educativas destinadas a promover relações mais equitativas entre os grupos sociais;

2. que intensifiquem seus esforços para a democratização da educação de adultos e revisem a distribuição dos recursos nesse sentido;

3. que prevejam, dentro dos planos nacionais de desenvolvimento, a criação de oportunidades de emprego adequadas ao nível de instrução de trabalhadores e jovens, prestando especial atenção às necessidades dos grupos mais desfavorecidos;

4. que reconheçam plenamente os diplomas e qualificações obtidos fora do sistema de educação escolar.

Recomenda à UNESCO:

1. que dê prioridade em seu programa e orçamento à promoção de políticas de educação destinadas a satisfazer as necessidades dos grupos menos favorecidos;

2. que obtenha a cooperação dos organismos especializados do siste-

ma das Nações Unidas na coordenação e execução de programas destinados a esses grupos;

3. que, com a ajuda de seus institutos, faça um inquérito completo sobre os trabalhos que as organizações regionais e internacionais estão realizando neste setor;

4. que estude a possibilidade de:
a) compilar e distribuir informação sobre as estratégias educativas aplicáveis aos desfavorecidos, inclusive estudos comparativos de caráter temático sobre problemas como: fome, moradia, saúde, vida nas cidades, automatização etc.; b) organizar seminários e intercâmbios entre os países mais e menos desenvolvidos e com aqueles que se dedicam a atividades de desenvolvimento entre os menos favorecidos, a fim de conceber e aplicar novas estratégias educativas.

Recomendação 5

Educação extra-escolar dos jovens

A Conferência,

Reconhecendo a distância atual entre educação escolar e educação de adultos, e que em muitos países essa distância aumenta pela tendência de crianças e jovens a abandonar a escola,

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que ampliem e melhorem os serviços de educação para o trabalho por conta própria e de educação extra-escolar dos jovens;

2. que aumentem os fundos destinados à educação visando aplicar uma metodologia adequada para fazer frente ao abandono dos estudos.

Recomendação 6

Medidas para promover a educação dos trabalhadores

A Conferência,

Considerando que, por ser a educação de adultos parte integrante da educação permanente, a grande maioria dos países devem empreender uma profunda reforma do ensino dentro das características democráticas das culturas e do interesse nacional,

Concebendo a educação permanente como o conjunto dos meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender cada vez melhor o mundo em evolução e de estar, assim, em condições de participar de sua transformação e do progresso universal,

Considerando que os numerosos elementos que integram a cultura formam um todo e estão dialeticamente vinculados, não correspondendo a nenhum deles privilégios especiais, e que em nossa época, caracterizada pela revolução científica e técnica, a ciência forma parte integrante da cultura,

Convencida de que a educação de adultos deve beneficiar, em primeiro lugar, a quem ainda está, com mais freqüência, privado dela, ou seja, os trabalhadores da cidade e do campo,

Observando que a primeira necessidade que sentem os trabalhadores é a de poder exercer um ofício adequado a sua vocação e dotes pessoais, remunerado em função do valor do trabalho e que ofereça possibilidades de promoção, sendo este fato o ponto de partida para se chegar aos demais aspectos de uma educação de adultos que responda às aspirações globais do homem como cidadão,

Comprovando que as condições sociais e econômicas impostas aos trabalhadores, continuam sendo o principal obstáculo para o desenvolvimento da educação,

Recomenda que os Estado-Membros tomem com urgência as medidas necessárias:

1. para melhorar a situação e as condições de vida e de trabalho das classes trabalhadoras, oferecendo-lhes um sistema de educação em constante desenvolvimento;

2. para prever, na planificação nacional, a criação progressiva de empregos em número suficiente, de acordo com o nível de instrução alcançado pelos trabalhadores e jovens, o que contribuirá, em numerosos países, para a solução dos problemas que determinam emigração de pessoal capacitado, contrária ao interesse nacional;

3. para que as categorias mais desfavorecidas, entre outras as dos trabalhadores imigrados, trabalhadores agrícolas sem qualificação profissional, deficientes que trabalham, mulheres e jovens, desempregados etc., possam participar de atividades educativas que estejam em consonância com suas necessidades;

4. para que os trabalhadores manuais e intelectuais possam obter, como já ocorre em certo número de países,

- a) o reconhecimento por meio de textos legislativos do direito à educação permanente e a receber uma formação — seja profissional ou geral — durante as horas de trabalho independentemente de entrada no serviço, como também a concessão de licenças remuneradas para prosseguir em seus estudos;
- b) o reconhecimento de diplomas e qualificações adquiridos no nível de educação de adultos e sua

- inclusão nas cláusulas obrigatórias das convenções coletivas;
- c) a promulgação de uma legislação que sancione o direito dos trabalhadores sem emprego, de receber uma formação profissional remunerada como tempo de serviço;
- d) o pagamento pelos poderes públicos dos gastos de educação dos adultos, juntamente com o pleno direito das organizações sindicais representativas dos trabalhadores, de participarem na definição e na preparação dos programas, no controle da administração das verbas alocadas e na execução das atividades da educação de adultos;

5. para que se dê lugar prioritário e privilegiado à formação dos educadores e animadores da educação de adultos, procedentes da classe operária e das cúpulas trabalhadoras, convocadas para exercer atividades nesses meios;

Recomenda que os Estados-Membros e a UNESCO, em atenção às grandes dificuldades encontradas pelos países em desenvolvimento, países até ontem em regime de colônia e movimentos de libertação de povos ainda submetidos à dominação colonial, apliquem as recomendações anteriores, intensifiquem a ajuda multiforme que prestam a esses povos, a fim de que possam estabelecer as estruturas da educação de adultos no futuro mais próximo possível.

Recomendação 7

Preparação de uma recomendação aos Estados-Membros sobre a educação de adultos

A Conferência,

Inspirada nos princípios da Carta das Nações Unidas, da Constituição

da UNESCO e da Declaração Universal dos Direitos Humanos,

Acreditando que o direito do indivíduo e dos povos à educação, seu direito a aprender e seguir aprendendo, devem ser considerados em pé de igualdade com outros direitos fundamentais, como o direito à saúde, à higiene e à segurança, para desfrutar as liberdades públicas em todas as suas formas etc.,

Observando que, enquanto a educação de adultos traz aos países desenvolvidos problemas de promoção e de adaptação às condições da vida científica, técnica, econômica e social do mundo moderno, em constante mutação evolutiva, o analfabetismo total continua afligindo quase um terço da humanidade, oriundo em sua maior parte, da Ásia, África e América Latina,

Recordando que, enquanto o problema da educação de adultos continua sendo um problema grave para os povos desenvolvidos e sociedades evoluídas, para os povos do Terceiro Mundo é um problema de trágicas proporções que resiste aos esforços de desenvolvimento e de promoção,

Acreditando que os problemas e destino da humanidade são comuns, impondo a todos os países e povos uma solidariedade ativa, coordenando esforços e recursos na busca de soluções adequadas para garantir a plena expansão do homem,

Acreditando ainda que a comunidade internacional, que consagrou definitivamente a justa causa da descolonização como fator de paz e de progresso de toda a humanidade, tem o dever de concluir o processo de descolonização buscando caminhos e meios adequados para prestar ajuda a mais de um terço da humanidade que continua lutando

para libertar-se dos entraves de um analfabetismo total,

Sublinhando que a descolonização não poderá alcançar seu objetivo se uma terça parte da humanidade, por ser analfabeta, não só continua à margem do desenvolvimento dos outros dois terços como, ainda, não participa da busca do progresso e não usufrui os benefícios do progresso universal,

Considerando que a cooperação internacional é fator decisivo do fomento da educação e que, nesse campo, a prestação de assistência à grande maioria dos povos do Terceiro Mundo constitui um imperativo tanto como um ato de justiça, de prudência e reparação histórica.

Assinala que o reconhecimento da importância da educação de adultos para satisfazer as aspirações individuais, o desenvolvimento econômico e cultural e o progresso social, ainda está muito longe de se traduzir, na medida necessária, em ações práticas levadas a termo pelos poderes públicos em conjunto com as organizações sociais;

Recorda que, qualquer que seja sua fase de evolução, os países não podem alcançar os objetivos de desenvolvimento que fixaram e ajustar-se às mudanças de todo tipo que estão ocorrendo em todas as sociedades em ritmo cada vez mais acelerado, sem prestar à educação de adultos uma atenção crescente e constante e sem dotá-la dos necessários recursos humanos e materiais;

Reitera que uma verdadeira renovação da educação e o estabelecimento de condições para a educação permanente requerem que se estabeleçam requisitos com os quais possam os adultos encontrar resposta para seus problemas, no contexto de suas próprias vidas, escolhendo

entre uma gama de ações educativas cujos objetivos e conteúdo tenham contribuído para definir;

Espera que a elaboração e aprovação de um instrumento internacional sobre os princípios e os problemas fundamentais aqui mencionados contribuam no sentido de indicar soluções para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação de adultos em seu conjunto, e mais especialmente para a eliminação do analfabetismo e, em consequência,

551

Recomenda que a UNESCO estude a possibilidade de preparar, no prazo mais breve possível e de conformidade com o Regulamento sobre as Recomendações aos Estados-Membros e as Convenções Internacionais previstas no parágrafo 4 do artigo IV da Constituição, uma recomendação aos Estados-Membros sobre o desenvolvimento da educação de adultos, relacionado com a libertação total do homem.

Recomendação 8

Reconhecimento da educação de adultos como um setor essencial do sistema educacional e identificação da ação da UNESCO nesta esfera

A Conferência,

Reconhecendo a importância das políticas e dos objetivos nacionais para o fomento da educação de adultos em todos os seus aspectos.

Comprovando que a educação de adultos constitui um instrumento de unidade e de desenvolvimento de uma nação mas que, na maioria dos casos, os planos nacionais de desenvolvimento não insistem o suficiente na função que desempenha a educação de adultos no processo global do desenvolvimento,

Convencida de que a educação em geral e a educação de adultos em particular não devem ser consideradas como serviço social como até então, porém como inversão nacional necessária,

Considerando que não cabe conceber a educação de adultos isoladamente, mas sempre no contexto do sistema global de educação,

552 *Considerando* ainda que, das investigações empíricas levadas a efeito, se deduz que o fato de participar em atividades educativas, em especial as de educação de adultos, depende em grande parte da educação pré-escolar e escolar, bem como de sua democratização.

Observando que, durante o último decênio, a UNESCO desempenhou importante papel na elaboração do conceito de educação permanente e que deveria continuar nesse caminho durante os próximos anos.

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que reconheçam devidamente a educação de adultos como um setor essencial de seu sistema de educação;
2. que planifiquem os programas de educação de adultos em uma perspectiva de desenvolvimento comunal e os vinculem com as necessidades presentes e futuras de pessoal, a fim de que toda atividade de educação de adultos possa ter efeitos imediatos sobre o desenvolvimento econômico e social do país;
3. que integrem o planejamento e a execução dos programas de educação de adultos na planificação nacional global da educação;
4. que alertem os encarregados de planificar a educação de adultos quanto às diversas prioridades da

planificação do desenvolvimento em seus respectivos países, e com essa finalidade procurem manter estreitas relações com o órgão oficial encarregado do plano nacional econômico e social;

5. que fixem uma percentagem suficiente do orçamento nacional, e em particular do orçamento de educação, à educação de adultos;

6. que, entre outras medidas fiscais, convidem as empresas, que obtêm benefícios consideráveis dos programas de educação de adultos, a contribuir para os custos desses programas em grau razoável;

7. que façam sentir aos diferentes ministérios e serviços governamentais de que a educação de adultos diz respeito a todos de algum modo e que, portanto, devem apoiar o órgão central da coordenação geral dessa educação.

Recomenda à UNESCO:

1. que intensifique seus esforços de promoção do conceito de educação permanente e que adapte, em consequência, as estruturas de sua Secretaria;
2. que reforce consideravelmente seu programa de educação de adultos, particularmente no âmbito do Escritório Internacional de Educação, do Instituto Internacional de Planejamento da Educação e do Instituto de Educação da UNESCO, assim como do Comitê Executivo Internacional de Educação Extra-Escolar, cujo papel deverá ser mais flexível e dinâmico;
3. que ajude os Estados-Membros, que o solicitem, a promover atividades destinadas a integrar a educação de adultos no sistema de educação;

4. que reforce seu papel de centro internacional de informação para os organismos governamentais e não governamentais de educação de adultos;

5. que publique e difunda regularmente toda documentação útil;

6. que elabore uma síntese dos trabalhos feitos até hoje por organizações e institutos regionais e internacionais, na esfera da educação permanente integrada;

7. que favoreça os contatos diretos, os intercâmbios de material e de informação e a cooperação entre as instituições que realizam atualmente esse tipo de trabalho.

Recomendação 9

Organização da educação de adultos

A Conferência,

Considerando que a educação de adultos é para o cidadão instrumento de libertação em uma sociedade, a que está chamada a construir, a partir de sua essência, transformando-a,

Reconhecendo que a educação de adultos, pelas qualificações que alcança e influência que exerce, pode contribuir para modificar atitudes da população nas regiões em desenvolvimento, assim como desempenhar o papel de potente catalisador no processo de desenvolvimento,

Considerando a importância vital de aumentar a participação dos adultos interessados e de seus representantes na determinação do conteúdo, aplicação e administração dos programas,

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que elaborem, na medida necessária, vastos programas de formação

para o desenvolvimento integral da personalidade no tocante a mudanças de estruturas sócio-econômicas;

2. que melhorem os conhecimentos práticos da população rural;

3. que favoreçam a participação das organizações não governamentais nos programas nacionais de educação de adultos;

4. que estudem a possibilidade de criar associações nacionais de educação de adultos, a fim de que as diferentes organizações participem da elaboração de políticas e programas dessa educação;

5. que, visando promover a informação e os conhecimentos sobre a educação de adultos, criem institutos nacionais de educação de adultos que sirvam de centros nacionais de documentação e intercâmbio de informação em nível nacional e internacional, para coordenar suas atividades no país e para conseguir estreita cooperação entre organismos governamentais, universidades e instituições privadas nessa área.

Recomendação 10

Maior prioridade na educação de adultos no programa da UNESCO e na ajuda internacional

A Conferência,

Considerando que a educação de adultos desempenha função essencial devido a sua influência positiva sobre o desenvolvimento econômico, social e cultural de um país,

Considerando a grande rentabilidade do capital investido em programas de educação de adultos,

Considerando que o fomento da educação de adultos tem importância

cia capital como mecanismo de promoção social e de melhoria do nível de vida das populações interessadas,

Recomenda à UNESCO:

554

1. que conceda maior prioridade aos programas de educação de adultos na distribuição dos recursos que lhe são próprios e que estimule os organismos especializados do sistema das Nações Unidas a procederem da mesma forma;

2. que, dentro das atividades de educação de adultos, dedique maior proporção e recursos à ajuda aos grupos menos favorecidos;

3. que continue estimulando a cooperação entre as instituições do sistema das Nações Unidas interessadas em educação de adultos, que peçam insistentemente às instituições que se ocupam do financiamento bilateral e multilateral, em particularmente o Banco Mundial, que concedam suficiente prioridade ao financiamento dos programas nacionais de educação de adultos e que tenham presente os gastos ordinários nos programas concretos.

Recomendação 11

Educação para o pleno desenvolvimento cultural

A Conferência,

Considerando a importância da educação artística e da ampla utilização do livro na educação de adultos,

Observando que, na maioria dos países, museus e bibliotecas são, ainda, utilizados unicamente por uma minoria privilegiada,

Recomenda que os Estados-Membros, em cooperação com o Conselho Internacional de Museus, a Federação Internacional de Associa-

ções de Bibliotecários, e outras organizações internacionais que se ocupam de artes e letras, intensifiquem esforços para estabelecer um método de popularização da cultura e de incentivo à leitura, que permita a participação criadora das massas e seu pleno desenvolvimento cultural;

Recomenda que a UNESCO, ao estabelecer seu próximo programa de educação de adultos, tenha presente as recomendações formuladas pelas conferências intergovernamentais sobre políticas culturais (Venezuela, 1970; Helsink, 1972).

Recomendação 12

Educação dos pais

A Conferência,

Convencida de que o êxito de todo intento de reformar o sistema de educação depende em grande parte da compreensão e da participação ativa dos pais,

Salientando que a aceitação da idéia de educação permanente dependerá da cooperação ativa daqueles cujos filhos integrarão os estabelecimentos docentes do futuro,

Recomenda à UNESCO que dê prioridade, em seu programa, ao problema da educação dos pais, mediante a execução de projetos experimentais de efetivo alcance.

Recomendação 13

Intercâmbio de experiências relativas aos novos sistemas integrados de educação

A Conferência,

Considerando o importante papel que cabe à educação de adultos nos sistemas integrados de educação, no

contexto da educação permanente, como fator de democratização da educação e desenvolvimento econômico, social e cultural,

Reconhecendo que continuam sem solução problemas básicos, tanto para aplicar o conceito de educação permanente, como para democratizar o ensino, e que se impõe uma cooperação internacional para a solução de problemas,

Recomenda à UNESCO:

1. que organize intercâmbio de experiências entre diferentes países em relação ao planejamento e à pesquisa sobre educação de adultos e fomenta a execução de estudos minuciosos referentes à aplicação de novos sistemas integrados de educação, adaptados às condições específicas de cada país;

2. que ponha em destaque nos estudos como se articulam os diversos subsistemas; ensino escolar, formação, educação complementar, orientação profissional, ensino rural etc.;

3. que ajude os Estados-Membros que desejem estabelecer modelos de educação permanente, tomando-se em consideração as condições específicas, o contexto cultural e as necessidades de desenvolvimento econômico e social.

Recomendação 14

Recompilação e tratamento de dados

A Conferência

Considerando a impossibilidade atual de inventariar com precisão as atividades educativas, com os instrumentos conceituais e técnicos utilizados correntemente; a inexistência de uma metodologia para

enumerar as formas de educação de adultos, e a imperiosa necessidade de dispor de dados estatísticos para poder elaborar e por em prática planos de educação de adultos,

Recomenda à UNESCO:

1. que suscite pesquisas sistemáticas para definir critérios aplicáveis à classificação das atividades de educação de adultos;

2. que convide os Estados-Membros a se associarem a esse esforço de investigação;

3. que faça um primeiro ensaio de recompilação de dados a fim de estabelecer, depois de análise crítica e de reajuste procedentes, um sistema permanente de levantamento e tratamento de informações estatísticas sobre a educação de adultos, indispensáveis para as fases de avaliação e de previsão.

Recomendação 15

Seminários regionais sobre planejamento, administração e financiamento da educação de adultos; fomento de estudos comparados

A Conferência,

Considerando que o planejamento da educação, como todo planejamento, impõe uma racionalização das opções orçamentárias e que os imperativos da educação permanente implicam o planejamento coordenado dos sistemas de ensino e de educação de adultos,

Considerando ainda que as dificuldades encontradas no planejamento da educação de adultos procedem da insuficiente compreensão por parte dos responsáveis, da escassez de especialistas e da falta de dados comparáveis,

Recomenda à UNESCO:

1. que organize, com a maior frequência possível, seminários regionais abertos às diversas categorias de participantes em planejamento, administração e financiamento da educação de adultos;

2. que favoreça a realização de reuniões internacionais de grupos restritos para o estudo comparado da educação de adultos.

556

Recomendação 16

Ação internacional contra o analfabetismo

A Conferência,

Observando que na maioria dos países do Terceiro Mundo, a percentagem de analfabetismo entre os adultos continua em proporções alarmante,

Assinalando que o analfabetismo divide, praticamente, a população em dois setores diferentes, o que pode ser um dos fatores do baixo crescimento econômico, de tensões sociais e de instabilidade política não só em cada um dos Estados, como também em todo o mundo,

Considerando que a solução deste problema requer amplos recursos humanos e financeiros nos países em desenvolvimento, que já estão destinando à educação grande parte do produto nacional bruto,

Recomenda à UNESCO que, a pedido dos Estados-Membros e em cooperação com outras organizações do sistema das Nações Unidas, ou recorrendo a fundos fiduciários:

1. preste crescente assistência à formação de pessoal profissional administrativo e técnico de educa-

ção de adultos através das instituições locais;

2. ajude as universidades a desempenhar papel mais dinâmico na área da pesquisa, da formulação de melhores métodos, do emprego dos modernos meios de informação e dos meios auxiliares visuais na educação de adultos, e incremente o intercâmbio de profissionais entre as universidades;

3. promova a realização de investigações sobre problemas concretos de educação de adultos pelas instituições locais;

4. estimule a alfabetização nas línguas locais a fim de promover a consciência da situação sócio-econômica, assim como de melhorar a qualificação dos trabalhadores, para dar significado pleno aos programas de alfabetização total graças à participação ativa deles próprios em sua alfabetização;

5. aumente a assistência às atividades de produção e impressão de livros.

Recomendação 17

Institutos regionais de alfabetização e educação de adultos

A Conferência,

Havendo examinado os consideráveis esforços realizados desde a Conferência de Montreal, tanto no plano internacional como no nacional, para ampliar a escolarização de crianças e adolescentes e combater o analfabetismo entre os adultos,

Observando que a percentagem de analfabetos diminuiu embora o balanço global demonstre que seu número continua crescendo,

Observando com apreensão que o problema de analfabetismo nos países em desenvolvimento ainda constitui grave obstáculo ao progresso,

Observando que o incremento da cooperação internacional na esfera da educação de adultos nos últimos anos está longe de ser satisfatório.

Levando em conta que a alfabetização é considerada como parte integrante da educação de adultos, particularmente nos países em desenvolvimento, onde os programas destinados à população adulta incluem obrigatoriamente atividades de alfabetização, com especial ênfase na alfabetização funcional ligada ao desenvolvimento social, político, econômico e cultural,

Apreciando o valioso apoio prestado pela UNESCO aos centros regionais de alfabetização funcional nas zonas rurais dos Estados árabes (ASFEC*) e da América Latina (CREFAL**), assim como o Instituto Internacional para o Estudo de Métodos de Alfabetização (Teerā),

Reconhecendo que tanto o ASFEC como o CREFAL devem desempenhar importante papel em matéria de formação, pesquisa, comunicação e produção de materiais didáticos para o emprego na educação de adultos em geral e na alfabetização funcional em particular, e que ambos os centros deverão assumir mais obrigações nesse difícil terreno, incluída a possibilidade de organizar cursos a longo prazo,

Recomenda à UNESCO:

1. que articule o ASFEC, o CREFAL e o Instituto Internacional para o Estudo de Métodos de Alfa-

- * Centro de Sirs-el-Layyan, no Egito, para os Estados Árabes.
- ** Centro Regional para Educação Fundamental na América Latina.

betização (Teerā), em colaboração com outras instituições regionais que não tenham relação direta com a UNESCO, como o ICEDU (Costa Rica), SENAI e SENAC (Brasil) e SENA (Colômbia), para que vinculem suas atividades de alfabetização à educação de adultos no contexto da educação permanente e atuem, em suas respectivas regiões, como agentes tanto de difusão das novas tendências em matéria de educação de adultos resultantes desta Conferência como da execução de suas recomendações;

2. que diligencie, de acordo com os Estados-Membros das regiões interessadas, o apoio econômico do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento aos dois Centros até que os Estados-Membros dessas regiões assumam gradualmente a responsabilidade financeira;

3. que estude a possibilidade de estabelecer um centro regional de alfabetização na África;

Registra a aspiração expressa pelos Estados-Membros interessados em que a UNESCO continue a ajuda econômica ao ASPEC, CREFAL e Instituto Internacional para o Estudo de Métodos de Alfabetização (Teerā), a fim de lhes permitir executar suas funções na área da educação, dando ênfase especial à alfabetização integral.

Recomendação 18

Centros polivalentes de educação de adultos

A Conferência,

Considerando os resultados satisfatórios que os centros polivalentes criados sob os auspícios da UNESCO conseguiram na promoção integral dos trabalhadores de várias empresas e de outros setores da população,

Recomenda que a UNESCO continue ajudando a criar nos países em desenvolvimento que o solicitem, e na medida dos recursos que se possam coordenar com essa finalidade, centros de educação polivalente, como iniciativa inovadora que favorece a expansão da educação de adultos.

Recomendação 19

558 Cooperação internacional para criar um sistema de unidades de valor e estabelecer programas de multimeios

A Conferência,

Observando que o setor da educação de adultos se presta particularmente à cooperação internacional,

Considerando que a preparação de programas de ensino é especialmente onerosa e difícil,

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que, por intermédio da UNESCO, se ponham de acordo para preparar e introduzir normas internacionais nos setores mais importantes, tais como o ensino de idiomas e estudos básicos, a fim de contribuir para a criação de um sistema universalmente aceito de unidades de valor (créditos);

2. que empreendam esforços comuns para estabelecer programas nos quais se empreguem multimeios, visando reduzir o elevado custo do elemento intelectual (*software*).

Recomendação 20

Pesquisas sobre os obstáculos que se opõem à difusão e utilização dos documentos audiovisuais

A Conferência,

Considerando que a utilização dos modernos meios de comunicação na educação de adultos está limitada pelos custos de produção e de aquisição de seus programas,

Considerando que essa questão está estreitamente vinculada com a dos direitos autorais, da qual a UNESCO já se ocupou no tocante às obras impressas,

Recomenda à UNESCO e aos Estados-Membros que realizem, em colaboração com as organizações nacionais e internacionais interessadas, estudos e investigações sobre todos os aspectos do problema, tomando medidas para eliminar os obstáculos à difusão e utilização dos documentos audiovisuais tanto entre os diversos Estados-Membros como em cada um deles.

Recomendação 21

Mobilização para eliminar o analfabetismo

A Conferência,

Considerando a importância básica da alfabetização na educação de adultos e tendo presente a experiência histórica dos Estados-Membros que conseguiram resolver o problema do analfabetismo,

Recomenda que os Estados-Membros, onde a taxa de analfabetismo ainda é muito elevada, empreendam amplas campanhas para uma rápida eliminação do analfabetismo, mobilizando para isso a parte alfabetizada da população e dando-lhe instruções metodológicas e formação adequadas.

Recomendação 22

Estudo de novas técnicas para a educação de populações nômades

A Conferência,

Reconhecendo os problemas que entravam o ensino dos grupos de população adulta nômade e a possível utilidade das novas técnicas para realizar essa tarefa,

Recomenda que a UNESCO, em colaboração com outros organismos especializados interessados, estude esses problemas para sugerir soluções eficazes.

Recomendação 23

Normas internacionais sobre material e equipamento de ensino

A Conferência,

Considerando que uma parte essencial dos gastos de educação é dedicada à aquisição e utilização de modernos meios auxiliares técnicos.

Observando que, devido à inexistência de normas internacionais aplicáveis ao equipamento e à complexidade dos materiais de ensino, tende a aumentar o custo da educação.

Tendo presente o trabalho que diversos organismos, nacionais e internacionais, realizam atualmente no sentido de compilar material aplicável em escala internacional,

Recomenda:

1. que a UNESCO solicite à Organização Internacional de Unificação de Normas que dê grande prioridade ao estabelecimento de normas internacionais aplicáveis ao material e equipamento de ensino, a fim de conseguir a compatibilidade desses meios técnicos;

2. que a UNESCO organize reuniões consultivas de peritos em plano regional, visando coordenar

as atividades desses organismos para elaborar um registro sistemático de materiais educativos de importância internacional.

Recomendação 24

Fomento de livros e outros materiais impressos

A Conferência,

Reconhecendo o valor dos novos meios utilizados na educação de adultos, 559

Ressaltando o papel insubstituível de livros e outros materiais impressos relativos a esse trabalho,

Recomenda aos Estados-Membros que tomem todas as medidas adequadas, entre outras a concessão de subvenções, para ampliar a publicação, a preço reduzido e apresentação atraente, de livros e outros materiais de educação de adultos para grupos especiais de destinatários cuja finalidade seja esse tipo de educação e de auto-instrução, em todos os graus, em consonância com a diversidade e evolução das necessidades;

Solicita à UNESCO que amplie seu apoio aos Estados-Membros 1) para o desenvolvimento da produção local de materiais de leitura e de ensino utilizáveis em todos os níveis e categorias da educação de adultos, 2) o estabelecimento de sistemas eficazes de distribuição, entre eles as bibliotecas públicas, e 3) a formação de autores, ilustradores e demais pessoas que intervêm na produção, distribuição e utilização eficaz dos materiais impressos.

Recomendação 25

Relações entre a educação institucionalizada de adultos e a aprendizagem informal de

adultos, com especial referência ao emprego dos grandes meios de informação com fins educativos

A Conferência,

Considerando a necessidade de coordenar os esforços nacionais na educação de adultos em todos os níveis, desde a formulação de políticas até a produção, a fim de conseguir a maior eficácia possível, e reconhecendo a escassez dos recursos humanos e materiais,

560

Considerando também a importância crescente da educação extra-escolar para o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de atitudes públicas, particularmente entre os adultos, e a necessidade de estabelecer relações mais estreitas entre a educação de adultos institucionalizada e a aprendizagem informal dos adultos,

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que estimulem o estabelecimento de relações de trabalho entre educadores profissionais de adultos e de planeamento nos diferentes meios de informação extra-escolar, particularmente rádio, televisão e cinema, a fim de dar a devida prioridade aos diversos meios de informação com fins educativos e culturais e coordenar sua programação;

2. que considerem a conveniência de prestar assistência financeira às organizações de rádio e televisão para que possam constituir pessoal especializado competente para os programas educativos;

3. que empreendam e apoiem os esforços conjuntos de governos, empresas de radiodifusão e educandos, para conhecer e compreender melhor as necessidades destes, aplicar

os resultados ao planeamento de programas e elevar a qualidade da produção combinando diversos conhecimentos profissionais;

4. que desenvolvam a capacidade dos educandos adultos para aprender a selecionar programas de rádio e televisão mais adequados às próprias necessidades e para utilizar plenamente os conhecimentos adquiridos;

5. que promovam, por meio de atividades de coordenação, a concepção de diversos sistemas de educação de adultos ou instrução autónoma que recorram a diferentes meios, entre eles planos para serviços de jovens, educação por correspondência e ensino a distância:

6. que instituem os fundos necessários para que as autoridades públicas, as organizações de radiodifusão e as associações particulares de ensino possam organizar sistemas de comunicação bem estruturados que permitam aos educandos adultos participar do desenvolvimento do programa e dar a conhecer suas reações;

7. que incluam, como partes essenciais da educação de adultos, a aplicação dos meios modernos às condições locais e aos esforços nacionais para realizar atividades nos setores rurais, e que facilitem, através de medidas fiscais e de outra índole, a disponibilidade de equipamentos e materiais ao preço mais reduzido possível;

8. que organizem, em nível nacional ou regional, seminários e reuniões de trabalho para a formação de pessoal com o fim de atualizar e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos dos educadores de adultos sobre os novos métodos e técnicas, tais como o método de sistemas;

Recomenda que a UNESCO promova a colaboração e coordenação neste setor, convocando um seminário internacional sobre as relações entre a educação institucionalizada de adultos e sua aprendizagem informal, estudando a necessidade e a viabilidade de estabelecer mecanismos de coordenação para o emprego dos grandes meios de informação, com fins educativos e tomando todas as medidas apropriadas para promover, apoiar e aplicar estas recomendações.

Recomendação 26

Transferência da tecnologia educativa aos países em desenvolvimento

A Conferência,

Levando em conta o extraordinário progresso alcançado recentemente no emprego dos métodos, técnicas e meios de comunicação social, particularmente nos chamados países desenvolvidos,

Considerando que os métodos, técnicas e meios de comunicação social desempenham papel fundamental na educação moderna e por conseguinte na educação de adultos,

Reconhecendo que em um mundo de homens, culturas e povos interdependentes se coloca o problema da transferência de tecnologia educativa dos países desenvolvidos aos países do Terceiro Mundo,

Advertindo que uma transferência indiscriminada pode acarretar progressiva penetração cultural que deforme os princípios de libertação cultural, que não significa repulsa aos valores culturais de outros povos do mundo, mas sua assimilação seletiva e o maior aproveitamento na medida em que as características e

níveis de desenvolvimento econômico, social e cultural das respectivas sociedades nacionais o permitam,

Reconhecendo que os diferentes povos do mundo, de acordo com cada uma de suas características nacionais e estruturas político-sociais, dão importância ao emprego satisfatório de novos métodos, técnicas e meios de comunicação social, particularmente em conexão com a educação de adultos,

561

Recomenda que a UNESCO realize estudos e pesquisas sobre todos os aspectos do problema de transferência de tecnologia educativa que se produz em nossos dias e apóie os esforços e projetos nacionais de pesquisa em matéria de tecnologia educativa, particularmente quanto à educação de adultos nos países do Terceiro Mundo, de conformidade com os princípios de participação democrática e de libertação cultural.

Recomendação 27

Métodos e técnicas: pesquisa, desenvolvimento e experimentação

A Conferência,

Considerando a diversidade e a complexidade das necessidades dos educandos adultos,

Considerando também o rápido aumento do número e dos tipos de métodos e meios auxiliares de educação de que se dispõe atualmente,

Observando a relativa escassez de conhecimentos sobre a transferência e aplicações adequadas e eficazes, com especial referência às necessidades dos educandos em diversos contextos ecológicos, o que com frequência leva à perplexidade tanto educadores quanto educandos,

Observando ainda que é essencial a utilização de técnicas apropriadas com educandos adultos nos sistemas de educação permanente, onde se atendem, em conjunto e não separadamente, às necessidades dos adultos e dos jovens,

Recomenda que os Estados-Membros atribuam grande prioridade às atividades de pesquisa e desenvolvimento, à realização de experimentos e à divulgação dos resultados obtidos sobre o emprego de novos meios na educação de adultos, bem como à introdução de inovações nas estruturas institucionais, particularmente através de:

1. pesquisas na ciência da educação de adultos, chamada por alguns Andragogia, que levem em conta os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos dos problemas de aprendizagem dos adultos, visando servir de base para o estabelecimento de novos métodos e técnicas;

2. estudos experimentais em determinadas zonas, preferentemente nos países em desenvolvimento, utilizando a experiência e conhecimentos técnicos já adquiridos em outros lugares, com o objetivo de estabelecer novos métodos e técnicas assim como possíveis modelos para sua integração em diversos tipos de sistemas de educação;

3. melhorias na escola tradicional desenvolvendo simultaneamente tipos de formação integrados nas atividades quotidianas dos adultos e caracterizadas por sua natureza funcional e coletiva, pela livre iniciativa dos interessados na transformação da metodologia;

4. experimentos sobre o emprego, nas regiões em desenvolvimento, de novos meios, como unidades móveis de gravação em vídeo-tape, em diferentes grupos de população rural

e urbana, com ajuda de organismos governamentais ou não governamentais;

5. centros experimentais onde se apliquem sistemas de meios adaptados a cada indivíduo para o estudo autodirigido;

Solicita ainda aos Estados-Membros que tenham realizado projetos experimentais e de pesquisa desse tipo que dêem a maior divulgação possível aos métodos de investigação utilizados e aos resultados obtidos sobre os programas de ensino, os procedimentos para conhecer a reação e a motivação dos usuários, os sistemas empregados e sua eficácia;

Pede à UNESCO que tome as medidas adequadas para participar das atividades experimentais e de investigação nesses campos, e para lhes prestar apoio.

Recomendação 28

O papel das universidades na educação de adultos

A Conferência,

Observando a escassez de pessoal competente para a educação de adultos,

Considerando que a educação de adultos não pode se desenvolver de conformidade com o princípio de educação permanente a não ser que seja consideravelmente aumentado o número de especialistas inteiramente dedicados a ela,

Destacando que são necessários serviços de formação mais amplos para aumentar o número de tais especialistas,

Tendo presente os benefícios que traz para a comunidade e para as universidades a intervenção destas

em todos os tipos de educação de adultos,

Advertindo que em muitos países não se dá, nos meios oficiais e universitários, a devida valorização à educação de adultos,

Advertindo ainda que, durante os anos setenta, a educação deverá estar orientada para o desenvolvimento,

Considerando que cabe às universidades e outros centros de ensino superior importante papel nesses programas de educação orientados para o desenvolvimento,

Recomenda aos Estados-Membros que estimulem as universidades e outros centros de ensino superior:

1. a reconhecer a educação de adultos como uma disciplina e a empreender estudos e pesquisas nesse campo, como um aspecto importante e necessário de suas funções;
2. a estabelecer, como fase necessária para o desenvolvimento da educação de adultos, cursos de formação de educadores de adultos, que compreendam pequenos cursos destinados ao pessoal na ativa e cursos mais longos que permitam obter títulos, diplomas ou certificados;
3. a participar em programas bem concebidos de educação de adultos e a adotar amplamente os cursos de extensão e de aperfeiçoamento;
4. a estabelecer, de acordo com as possibilidades das escolas de educação ou unidades equivalentes, cursos para formação de instrutores e especialistas em educação de adultos e a organizar cursos intensivos de curta duração para a formação urgente desse tipo de pessoal;
5. a manter vínculos especiais com

as instituições existentes de educação de adultos para o intercâmbio entre professores e técnicos visitantes, bem como permuta de revistas e outras publicações;

Com essa finalidade, deveriam cooperar plenamente com as instituições existentes de educação de adultos e outros organismos que se dedicam a esse trabalho;

Recomenda que a UNESCO promova maior cooperação entre as universidades e as organizações não governamentais a fim de alcançar os objetivos mencionados. **563**

Recomendação 29

Formação do pessoal de educação de adultos

A Conferência,

Considerando que a educação de adultos constituirá no futuro, mais que na atualidade, parte permanente do sistema de educação, com importância crescente para quase todos os aspectos da sociedade, como também para elevar a educação geral e o nível cultural do povo,

Reconhecendo que a formação de pessoal necessário para essa importante parcela do sistema de educação requer medidas a curto e a longo prazo para ampliar e atualizar os conhecimentos teóricos, práticos e técnicos do pessoal que trabalha nesse campo,

Recomenda que os Estados-Membros dêem grande prioridade à formação de pessoal de educação de adultos e com esse fim:

1. se incluam os estudos de educação de adultos nos planos de formação de pessoal docente, de bibliotecários e demais encarregados dos serviços de educação;

2. se estabeleçam programas para a formação de pessoal especializado em educação de adultos, coordenando devidamente tais programas com o sistema de formação de magistério para a educação de terceiro grau;

3. os seminários e cursos para o pessoal de educação de adultos sejam parte integrante do sistema de educação, incluindo cursos de curta duração para a formação de instrutores, pessoal instrutor de tempo integral para a indústria, educadores de adulto e administradores;

4. que rádio, televisão, material impresso, cursos por correspondência e recursos audiovisuais para a formação do pessoal de educação de adultos sejam utilizados de maneira integrada.

Recomenda à UNESCO:

1. que crie serviços de consultoria à disposição dos Estados-Membros que os requisitem, para organizar programas de formação e convoque, quando oportuno, reuniões de trabalho e seminários;

2. que, visando dar maior eficiência à formação do pessoal, preste assistência ao fomento de pesquisas sobre problemas de motivação e de não participação.

Recomendação 30

Medidas para o desenvolvimento da cooperação internacional na educação de adultos

A Conferência,

Havendo anotado as principais tendências evolutivas enunciadas no documento de trabalho desta Conferência para melhorar a cooperação internacional já existente na educação de adultos,

Considerando que uma informação mais rápida sobre os avanços conseguidos na educação de adultos contribuiria para reforçar os laços de amizade entre os povos do mundo,

Recomenda aos Estados-Membros:

1. que estabeleçam centros de pesquisa e de documentação que se ocupem da educação de adultos a fim de facilitar a investigação e divulgação internacionais de informação profissional;

2. que incentive a criação de associações de educação de adultos a fim de que seus membros possam manter-se bem informados mediante programas sistemáticos, seminários e bibliotecas especializadas;

3. que assegurem representação adequada aos interesses da educação de adultos nas comissões nacionais da UNESCO;

4. que organizem reuniões internacionais de educadores de adultos na forma de universidades de verão ou por qualquer outro meio apropriado;

5. que convidem as organizações de jovens, trabalhadores e camponeses, e ainda as associações familiares, que se beneficiam da educação extra-escolar e que tenham experiência nesse setor, a participar de conferências e comitês internacionais encarregados de preparar, executar e avaliar programas de educação extra-escolar e de educação de adultos,

Recomenda que a UNESCO preste ajuda adequada a essas atividades e também nas traduções de publicações sobre a educação de adultos que não existam em uma das línguas oficiais da UNESCO.

Recomendação 31

Mobilização de recursos educativos da comunidade para a educação de adultos

A Conferência,

Considerando a imensidade da tarefa de educação de adultos em todos os países e a crescente necessidade de por em dia conhecimentos e técnicas resultantes do desenvolvimento cada vez mais rápido da ciência e da tecnologia,

Observando que os métodos existentes de organização e financiamento da educação de adultos e da educação geral não podem, ainda que com a assistência de meios modernos de comunicação, satisfazer às crescentes necessidades,

Observando a quantidade extraordinária de recursos educativos da comunidade que ainda estão sem ser aproveitados e a necessidade de mobilizá-los para a educação de adultos,

Reconhecendo que a participação dos jovens é essencial para mobilizar os recursos da comunidade a serviço da educação de adultos,

Observando que a industrialização reduz as possibilidades de auto-expressão do indivíduo,

Observando, com base em experimentos e programas existentes, que, com frequência, os que se encontram mais próximos dos menos privilegiados mais facilmente ajudam estes — no sentido cultural e educativo —, partilhando também de suas preocupações diárias,

Acreditando ser necessário intensificar os esforços destinados a mobilizar coletivamente os recursos humanos para a educação de adultos, com

base numa estratégia incluída nos planos nacionais de desenvolvimento econômico, social e cultural,

Ressaltando que aqueles que já receberam instrução — administradores, animadores, auxiliares ou dirigentes voluntários — em cooperação com educadores profissionais, podem ensinar de imediato, em seu próprio ambiente, e desempenhar importante papel no sentido de difundir a educação,

565

Recomenda aos Estados-Membros que levem em conta os seguintes fatores ao estabelecer sistemas de formação para o pessoal de educação de adultos:

1. a necessidade de formar educadores de adultos como dirigentes sociais, que compreendam plenamente os aspectos sociais de sua função e tenham capacidade de estimular e mobilizar os recursos humanos da comunidade visando a uma participação responsável na tarefa da educação de adultos;

2. a necessidade de proporcionar aos jovens oportunidades de se ocuparem diretamente dos problemas educativos e sociais dos indivíduos, a fim de que possam receber da comunidade estímulo que enriquecerá também sua formação geral e profissional;

3. a necessidade de esforços sistemáticos para descobrir, recrutar e formar educadores de adultos entre os dirigentes locais, naturais ou em potencial, mesmo que requeiram instrução escolar;

4. a necessidade de formar educadores de adultos que estejam em condições de preparar seus programas de educação de adultos, materiais e métodos adaptados e relacionados com as tradições e costumes locais;

Recomenda à UNESCO que elabore um esquema de educação de adultos a fim de que os indivíduos não só aprendam, mas ensinem eles próprios outras pessoas e que proporcione assistência aos Estados-Membros, que a solicitem, para levar à prática essa concepção.

Recomendação 32

Cooperação internacional para a formação de pessoal de educação de adultos

A Conferência,

Reconhecendo que, apesar da necessidade de continuar recorrendo à colaboração voluntária em futuro próximo, terá que ser aumentado, rápida e consideravelmente, em cada país, o pessoal profissional dedicado à educação de adultos em tempo integral,

Reconhecendo ainda que as diferenças nacionais e regionais exigem variedade de estilos, de métodos e de enfoques caracterizados no objetivo comum de melhorar os serviços de educação de adultos para que estes possam aprender dentro e fora das instituições de ensino estabelecidas,

Recomenda aos Estados-Membros: que ampliem e intensifiquem esforços para melhorar as possibilidades de formação do pessoal de educação de adultos em todas as categorias;

Solicita à UNESCO:

1. que apóie e fomete seminários, reuniões de trabalhos práticos e outros programas de formação, regionais e internacionais, que permitam compartilhar das experiências bem sucedidas e dos conhecimentos úteis adquiridos nesse setor, prestando apoio e estimulando não só os Esta-

dos-Membros como também as organizações não governamentais, compreendidas as associações nacionais e regionais de educação de adultos e as organizações juvenis;

2. que estude a possibilidade de estabelecer centros regionais encarregados de executar programas de formação de pessoal de categoria superior em colaboração com instituições, universidades e associações de adultos de cada país.

Recomendação 33

A educação de adultos como tema de conferências internacionais de educação

A Conferência,

Considerando a crescente importância da educação de adultos, a rápida evolução que está ocorrendo neste campo e a conseqüente necessidade de intercâmbio internacional de experiência e idéias,

Solicita à UNESCO:

1. que estude a possibilidade de promover conferências internacionais sobre educação de adultos com maior freqüência do que tem ocorrido até agora e que organize a próxima em um país em desenvolvimento;

2. que inclua os aspectos pertinentes à educação de adultos na agenda das conferências regionais de ministros da educação e das conferências bienais do Bureau Internacional de Educação;

3. que organize conferências regionais periódicas sobre educação de adultos, especialmente nas regiões em desenvolvimento.

RESUMOS

CHAGAS, Valnir. Ensino supletivo. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59** (131): 371-409, jul./set. 1973.

Parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Apresenta uma perspectiva da evolução histórica do ensino supletivo no Brasil.

Com base na Lei 5.692, situa o âmbito do ensino supletivo, conforme as necessidades, abrangendo desde a iniciação ao ensino de ler, escrever, contar, e a formação profissional, até o ensino intensivo de disciplinas do ensino regular, bem como atualização de conhecimentos.

Define as funções do ensino supletivo (suplência, suprimento, aprendizagem, qualificação), e as suas características em relação aos cursos, duração, currículo, aferição de resultados, seqüência de graus, metodologia, alunos, professores, estabelecimento, controle.

CDU 374

CHAGAS, Valnir. Ensino supletivo. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59** (131): 371-409, jul./set. 1973.

This is an opinion approved by the Federal Council of Education. It presents a perspective of the historical evolution of compensatory education in Brazil.

Based on Law no. 5.692, the scope of compensatory teaching is situated according to its necessities, covering from initial reading, writing and arithmetic and professional formation, to the intensive teaching of the courses of regular study, as well as the bringing up to date of knowledge.

It defines the functions of compensatory study (compensation, supplementing, learning, qualification), and its characteristics in relation to courses, duration, curriculum, comparison of results, sequence of levels, methodology, students, professors, establishment, control.

CDU 374

CHAGAS, Valnir. Ensino supletivo. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59** (131): 371-409, jul./set. 1973.

Avis approuvé par le Conseil Fédéral de l'Éducation, présentant une perspective de l'évolution historique de l'enseignement "supplétif" au Brésil.

Fondé sur la Loi 5.692, cet avis place l'enseignement "supplétif" d'accord avec les besoins, comprenant depuis l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul, et la formation professionnelle, jusqu'à l'enseignement intensif des matières de l'enseignement "régulier", ainsi que le recyclage des connaissances.

L'avis en question définit les fonctions de l'enseignement "supplétif" ("suppléance", apprentissage, qualification), et leurs caractéristiques par rapport aux cours, à la durée, aux programmes d'études, aux résultats, aux notes, à la méthodologie, aux élèves, aux maîtres, aux établissements, au contrôle.

L'avis établit les degrés de "suppléance", d'accord avec les rapports de l'enseignement "supplétif" avec l'enseignement "régulier", tout en suggérant un processus de circulation d'un système à l'autre.

C. V. A.

The levels of compensation are defined, according to the interrelationship of compensatory with regular study, suggesting a process of circulation from one system to another.

S. E. F.

Distingue graus de supletividade, de acordo com as inter-relações do ensino supletivo com o regular, sugerindo um processo de circulação de um sistema para outro.

J. M. B.

FURTER, Pierre. Educação de adultos e educação extra-escolar; nas perspectivas da educação permanente. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (131): 410-422, jul./set. 1973.

Analisa as tendências da educação de adultos no mundo, examinando hipóteses a partir de estudos e documentos internacionais, oriundos do Conselho da Europa, da Conferência de Tóquio, da Unesco e do Banco Mundial, assim como de programas nacionais.

Com base nessa documentação, estuda a problemática da educação extra-escolar ante as exigências da educação permanente, compreendendo os limites de sua expansão, relações dialéticas com a educação escolar, contradições de sua sistematização e perspectivas.

J. M. B.

FURTER, Pierre. Educação de adultos e educação extra-escolar; nas perspectivas da educação permanente. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (131): 410-422, jul./set. 1973.

The article analyzes the tendencies of adult education throughout the world, examining hypotheses from studies and international documents, stemming from the Council of Europe, the Tokyo Conference, UNESCO and the World Bank, as well as national programs.

Based on these documents, a study is made of the problems of out of school education in the face of the demands of the permanent education, comprehending the limits of its expansion, dialectic relationships with formal education, contradictions, of its systematization, and perspectives.

S. E. F.

FURTER, Pierre. Educação de adultos e educação extra-escolar; nas perspectivas da educação permanente. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (131): 410-422, jul./set. 1973.

L'auteur analyse les tendances de l'éducation des adultes dans le monde, examinant des hypothèses en partant d'études et de documents internationaux provenant du Conseil de l'Europe, de la Conférence de Tokyo, de l'Unesco et de la Banque Mondiale, ainsi que de programmes nationaux.

Fondé sur cette documentation, l'auteur étudie la problématique de l'éducation extrascolaire face aux exigences de l'éducation permanente, comprenant les limites de son expansion, les rapports dialétiques avec l'éducation scolaire, les contradictions de sa systématisation et de ses perspectives.

C. V. A.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Posicionamento da alfabetização de adultos em projetos de desenvolvimento integrado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 423-430, jul./set. 1973.

Examina o papel da alfabetização de adultos como fator de desenvolvimento, sua filosofia e implicações, a partir de dados colhidos em pesquisa realizada no mês de agosto de 1971. Baseia-se em amostra de 196 chefes de família num universo de 785 que compunha o Projeto de Assentamento de Iguatemi, implantado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Estado de Mato Grosso.

Os resultados indicam não haver associação significativa entre nível de alfabetização e as variáveis: escolha de melhores fontes de informações técnicas para a agricultura, aspirações de vida, utilização de lucros da produção, competência para resolver problemas do Projeto e outras.

J. M. B.

CDU 159.95:372.4-053.8

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Posicionamento da alfabetização de adultos em projetos de desenvolvimento integrado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 423-430, jul./set. 1973.

The article examines the role of the teaching of reading to adults as a factor of development, its philosophy and implications, starting with data collected during a research project made in August, 1971, with a base sample of 196 heads of household in a universe of 785 which composed the settling Project of Iguatemi, established by the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA), in the State of Mato Grosso.

The results indicate that there is not a significant association between reading level and the variables: choice of better services of technical information for agriculture, life aspirations, utilization of the production profits, competence for solving Project problems, and others.

S. E. F.

CDU 159.95:372.4-053.8

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Posicionamento da alfabetização de adultos em projetos de desenvolvimento integrado. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 423-430, jul./set. 1973.

L'auteur étudie le rôle de l'alphabétisation des adultes en tant que facteur de développement, sa philosophie et ses implications, en partant de données rassemblées par une recherche effectuée au mois d'août 1971. La recherche a pour base un échantillon de 196 pères de famille, dans un univers de 785, du Projet Iguatemi, mis en place par l'Institut National de Colonisation et Réforme Agraire (INCRA), dans l'état de Mato Grosso.

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de rapport significatif entre le niveau d'alphabétisation et les variables: choix des meilleurs sources d'informations techniques pour l'agriculture, aspirations de vie, utilisation des bénéfices de la production, et compétence pour résoudre des problèmes posés par le Projet et autres.

C. V. A.

SUCUPIRA, Newton. A universidade aberta. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 431-453, jul./set. 1973.

Relatório apresentado ao MEC sobre a experiência de Universidade Aberta na Inglaterra, iniciada em 1972. Trata-se da aplicação sistemática e institucionalizada dos meios de comunicação de massa combinados com os mais variados processos de instrução (rádio, TV, correspondência, classes tutorais, serviços de aconselhamento aos alunos nos centros locais de estudos e "escola de verão"), visando a formação universitária regular de grande contingente da população, maior de 21 anos, independente de certificado de escolarização anterior.

Focaliza a organização, o funcionamento, os cursos e o sistema de ensino, apresentando indicações sobre a possibilidade de realizar experiência semelhante em nosso País.

G. A. V.

CDU 378.4

SUCUPIRA, Newton. A universidade aberta. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 431-453, jul./set. 1973.

This is a report presented to the Ministry of Education and Culture on the experience of the Open University in England, begun in 1972. It deals with the systematic and institutionalized application of the media of mass communication combined with the most varied processes of instruction (radio, TV, correspondence, tutorial classes, counseling services to students in local study centers and "summer school"), having in view the regular university training of a great proportion of the population over 21, independent of certification of previous schooling.

The report focalizes on the organization, function, courses, and teaching system, presenting indications of the possibility of achieving a similar experience in Brazil.

S. E. F.

CDU 378.4

SUCUPIRA, Newton. A universidade aberta. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 431-453, jul./set. 1973.

Rapport présenté au Ministère de l'Éducation et de la Culture sur l'expérience de l'Université Sans Mur, en Angleterre, mis en place en 1972. Il s'agit de l'emploi systématique et institutionnalisé des moyens de communication de masses d'accord avec les procédés les plus différents d'enseignement (radio, TV, correspondance, enseignement privé, classes préceptoriales, services de conseil aux élèves dans les centres locaux d'études, et "écoles d'été"), ayant en vue la formation universitaire d'une grande partie de la population, agée de plus de 21 ans, indépendamment d'un certificat d'étude antérieur.

L'article traite de l'organisation, du fonctionnement, des cours et du système d'enseignement de l'Université Sans Mur, présentant des suggestions quant à la possibilité de faire une expérience semblable au Brésil.

C. V. A.

HORTA, José Silvério Baía. Rádio e educação no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 454-468, jul./set. 1973.

Analisa a utilização do rádio na área do ensino supletivo, examinando a legislação, entidades envolvidas e atividades realizadas no período 1970-73, bem como recursos financeiros e humanos.

Refletindo sobre as perspectivas do radioeducativo, destaca três conflitos básicos que desafiam as entidades atuantes:

1. rádio como meio e como fim; 2. qualidade x quantidade; 3. tecnologia da educação x educação da tecnologia.

Apresenta quadro ilustrativo das atividades de produção, transmissão e recepção de programas radioeducativos.

G. A. V.

HORTA, José Silvério Baía. Rádio e educação no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 454-468, jul./set. 1973.

An analysis is made of the utilization of the radio in the area of compensatory teaching, examining the legislation, the organizations involved and activities held in the period 1970-73, as well as financial and human resources.

Considering the perspectives of radio-education, one must note three basic conflicts which challenge the participating organizations:

- 1) radio as a means and as an end;
- 2) quality vs. quantity;
- 3) the technology of education vs. the education of technology.

An illustration is presented of the production activities, transmission, and reception of radio-educative programs.

S. E. F.

HORTA, José Silvério Baía. Rádio e educação no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, 59 (131): 454-468, jul./set. 1973.

L'auteur étudie l'utilisation de la radio dans le domaine de l'enseignement "supplétif", examinant la législation, les institutions qui pourvoient à ce type d'enseignement et les activités accomplies dans la période 1970/73, ainsi que les ressources financières et humaines.

Réfléchissant sur les perspectives de la radio éducative, l'auteur signale trois conflits principaux auxquels les institutions font face: 1. la radio en tant que moyen et en tant que finalité; 2. qualité x quantité; 3. technologie de l'éducation x éducation de la technologie.

L'auteur présente un tableau qui montre les activités de production, la transmission et la réception des programmes radio-éducatifs.

C. V. A.



Esta revista foi composta
e impressa nas oficinas
gráficas da
Editora Vozes Limitada
Rua Frei Luís, 100
Petrópolis, Estado do Rio
de Janeiro, Brasil.