



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rosa Maria Garcia Monaco Paiva

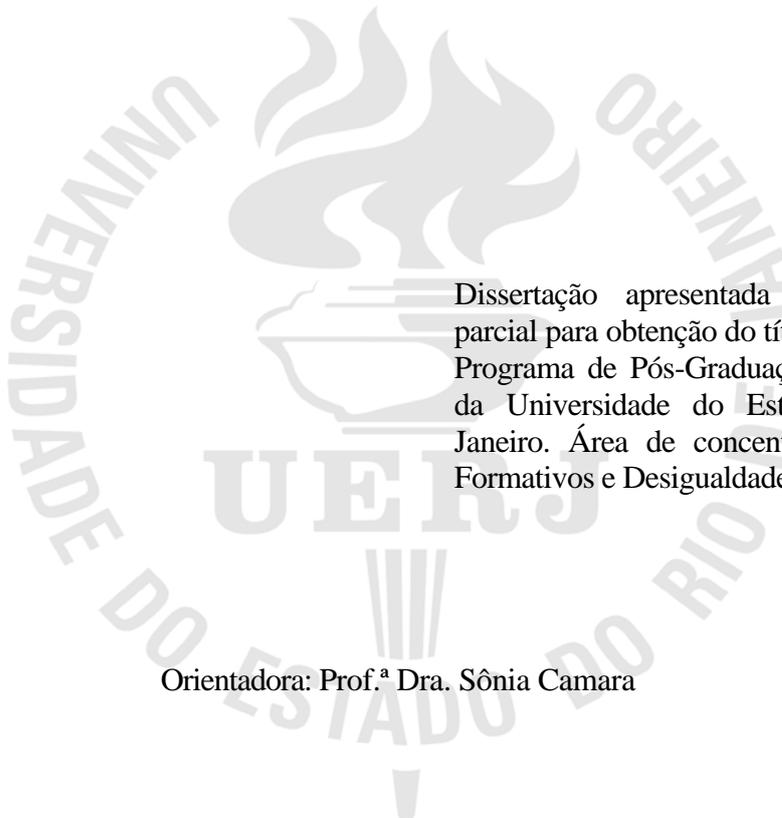
**O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para  
jovens e adultos (1976-1986)**

São Gonçalo

2017

Rosa Maria Garcia Monaco Paiva

**O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Camara

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P149 Paiva, Rosa Maria Garcia Monaco.  
TESE O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986) / Rosa Maria Garcia Monaco Paiva. – 2017.

141f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Câmara.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação – História. I. Câmara, Sônia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data



Rosa Maria Garcia Monaco Paiva

**O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em: 23 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Camara (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maurilane de Souza Biccas

Faculdade de Educação — USP

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga

Faculdade de Formação de Professores — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Ferreira de Farias

Faculdade de Formação de Professores — UERJ

São Gonçalo

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Pietro Monaco e Neli Garcia Monaco (*in memoriam*) e a minha irmã Maria Angela Garcia Monaco (Maninha), que me fizeram crer que na vida tudo (ou quase tudo) é possível, basta acreditar e batalhar. O meu reconhecimento sincero àqueles que me deram o que tinham para que eu me sentisse amada, cuidada e protegida. Eles me deram tudo! Sou grata. Eu os amo.

## AGRADECIMENTOS

Quando vamos perseguir sonhos e visões, estes nunca vêm sozinhos. Chegam acompanhados de pessoas mais que especiais que tomam um lugar de destaque em nossas vidas. Por isso, quero começar agradecendo a Deus pelo dom da vida em mim e em todos à minha volta que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a alcançar mais uma etapa do ciclo. O que há um tempo era somente um desejo, hoje se torna realidade.

Nesse sentido, agradeço a todos que me ajudaram, nos dois últimos anos, a “carregar o piano”. Ele é tão belo, pomposo e imponente! No entanto, só os que o seguram sabem o esforço que é preciso ser feito e reconhecem o peso que tem.

Agradeço de coração ao meu marido Paulo e aos meus filhos Thiago e Larissa. Eles são meus eternos propulsores de sonhos. Basta apenas um sorriso de cada um para que o meu dia se encha de brilho e esperança.

Muita gratidão à minha querida orientadora Sônia, é o que realmente sinto. Por mais que ela seja uma educadora tão inteligente, ética e profissional, nunca perdeu o seu lado humano e amoroso de lidar comigo e com os meus pares. Usando sua batuta, ela rege, com maestria, o orientando e o entorno; nada escapa aos seus olhos atentos. Sinto-me orientada, acolhida e amada.

Agradeço com o coração lisonjeado o aceite pelas professoras da banca Maurilane Biccas, Marcia Alvarenga e Mônica Ferreira. Dedicaram tempo, compartilharam conhecimentos, prepararam impressões, enfim, participaram conosco deste momento ímpar. Só me resta dizer: muito obrigada, eu nunca vou esquecer.

Sem palavras para agradecer aos companheiros do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI), principalmente ao grupo de estudos das segundas-feiras. Muito obrigada aos queridos: Jodar, Claudio, Leonardo, Marcela, Simone, Thais Rosa, Cinthya, Alessandra, Bruna, Fernanda, Marcelle, Thais Sales e André. As discussões com vocês fizeram toda a diferença na minha forma de pensar, escrever e me relacionar. Só levo boas recordações dos debates, dos embates, dos elogios, das broncas, dos lanches e de tudo mais.

Agradeço também a três doces amigas: Marcela, Fabiana e Fabi Mariano. Com simpatia e solicitude, a Marcelinha revisou meu trabalho em meio a muitas palavras de ânimo e encorajamento. Com sinceridade e lealdade, a Fabiana durante os 24 meses de curso me emprestou os seus ouvidos quando dividimos angústias e anseios: foram horas de mensagens

e ligações telefônicas. A Fabi Mariano me deu um suporte de última hora que não tem preço! Vocês foram incríveis. Obrigada, de verdade.

À equipe CEJARJ-CECIEJ na qual compartilho a função de coordenação de disciplina, eu só tenho a agradecer a parceria e o interesse de cada um: a coordenadora geral – Marianna Bernstein –, a coordenadora pedagógica – Julia Lopes –, e aos colegas de ofício. Trocamos todos os dias um pouco sobre a educação e sobre a vida. Foram vocês os meus maiores inspiradores para minha chegada até aqui.

Deixo aqui também os meus sinceros agradecimentos à Secretaria Especial de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) do Estado do Rio de Janeiro, na pessoa do presidente da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIEJ), o Sr. Carlos Eduardo Bielschowsky. Obrigada pela autorização para a realização da pesquisa no antigo Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói, atual Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Niterói, sem a qual esta pesquisa não poderia ser realizada.

Meus mais sinceros agradecimentos às professoras Silvia Maria Vasco de Figueiredo e Marina Peixoto de Mendonça Nery, egressas do CES de Niterói, por terem sido grandes incentivadoras da pesquisa desde o primeiro dia em que dividi com elas o meu apreço pelo tema. Os cafezinhos com bolo não serão esquecidos, meu muito, muito obrigada.

Agradeço o carinho com que sempre me receberam no Centro de Estudos de Niterói, no *status* de pesquisadora, às estimadas diretora geral Verônica Lutterback e diretoras adjuntas Patricia Guanabara e Marcela Saraiva. Vocês foram muito importantes em todo o processo de levantamento de dados e de pesquisa. Muito obrigada pelos cafezinhos adoçados com afeto.

Mas será que é somente uma dissertação e um título que se leva ao final do processo *stricto sensu*? Posso garantir que não, saio de uma forma muito melhor do que aquela como eu entrei, não somente como educadora e pesquisadora, mas também como “gente”. Saio com a bagagem mais pesada do que a que trouxe ao chegar: adquiri conhecimentos, troquei experiências e conquistei amizades. Saio com o coração agradecido a cada um(a), na certeza de que trabalhamos em parceria, combatemos o bom combate, acabamos a carreira, guardamos a fé (II Timóteo 4:7).

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

MONACO, Rosa Maria Garcia. **Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. 141p.

Um dos desdobramentos do ensino do segundo ciclo de suplência do 1º Grau, a partir da Lei de Reforma Educacional nº 5.692/71, foi a criação dos centros de estudos supletivos (CES) e, entre eles, do Centro de Estudos Supletivos na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, inaugurado em setembro de 1976. Esta instituição pública, utilizando-se do método semipresencial da modalidade da educação à distância (EAD), já era uma realidade no Brasil e no exterior. A entrada de capital estrangeiro no país dava-se através da instauração de indústrias e fábricas, o que trazia demanda por mão de obra. Com este propósito, a política pública educacional organizada nos anos da ditadura militar (1964-1985) investia na educação de jovens e adultos para o mercado de trabalho. Esta dissertação pretende analisar o processo de criação, organização e funcionamento do CES de Niterói em seu primeiro decênio (1976 a 1986). Interessa-nos, sob a alegação da pergunta central, compreender a criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói e o seu cenário para o público alvo que a ele se destinava. Iremos tensionar as motivações pelos quais os CES foram gerados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A micro-história será a balizadora teórico-metodológica, nos revelando a proposta dos centros de estudos supletivos.

Palavras-chave: Centro de Estudos Supletivos de Niterói. Ensino semipresencial. Educação de jovens e adultos. História da Educação.

## ABSTRACT

MONACO, Rosa Maria Garcia. **Center of Supplemental Education in Niterói: a proposal of education for youth and adults (1976-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. 141p.

One of the consequences of the teaching of the second cycle of supplementary education of the 1st Degree from the Education Reform Law no. 5,692 / 71, it was the creation of the Center of Supplemental Education (CES) and, among them, the Center of Supplemental Education in Niterói City, State of Rio de Janeiro inaugurated in September 1976. This public institution, using the semi-distance method of distance education (EAD), was already a reality in Brazil and abroad. The entrance of foreign capital in the country occurred through the establishment of industries and factories, which brought demand for manpower. To this end, the public educational policy organized in the years of the military dictatorship (1964-1985) invested in the education of young people and adults for the labor market. This dissertation intends to analyze the process of creation, organization and functioning of the Niterói CES in its first decade (1976 to 1986). We are interested, on the basis of the central question, to understand the creation of the Center of Supplemental Education in Niterói and its scenario before its audience. We will search for the motivations in which the ESCs were generated by the Ministry of Education and Culture (MEC). The micro-history will be the theoretical and methodological references, revealing the proposal of the adult education programs.

Keywords: Center of Supplemental Education in Niterói. Blended learning. Education of young people and adults. History of Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Fluxo escolar	31
Quadro 2: Problemas no território nacional	48
Figura 1: CES no Brasil	54
Quadro 3: Legenda (a)	55
Figura 2: CES no Estado do Rio de Janeiro	56
Quadro 4: Legenda (b)	56
Quadro 5: Módulos e testes por disciplina	78
Figura 3: Palácio do Ingá	87
Quadro 6: Organograma	95
Figura 4: <i>O Fluminense</i> – Clubes e Gente	102
Gráfico 1: Perfil dos alunos	107
Quadro 7: Localidades residenciais	108
Figura 5: Mapa de Niterói	108
Quadro 8: Atividades ocupacionais	109
Quadro 9: Percentual de concluintes	111
Gráfico 2: Matriculados e concluintes	113
Quadro 10: Exames de suplência	115
Gráfico 3: Ingressantes e concluintes/ano	118
Gráfico 4: Tempo de conclusão	119
Figura 6: <i>O Fluminense</i> – Encontro Mulher	120
Quadro 11: População de Niterói por gênero	121
Gráfico 5: Percentual dos alunos por gênero	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID – AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

AP – APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

CC – CURSO COMPLETO

CEDERJ – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CES – CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS

CETRERJ – CENTRO DE TREINAMENTO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CFE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONFITEA – CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

DES – DEPARTAMENTO DO ENSINO SUPLETIVO (RJ)

DSU – DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO

EAD – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULOS

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IEPIC – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ISMAEL COUTINHO

IERJ – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

MEC-USAID – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

NACES – NÚCLEO AVANÇADO DO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS

PRONTEL – PROGRAMA NACIONAL DE TELEDUCAÇÃO

SEE – SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO

SEEDUC/RJ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

SEPS – SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA DITADURA MILITAR (1964-1985): FIOS QUE TECEM OS ESTUDOS SUPLETIVOS</b>	<b>25</b>
1.1 Cursos supletivos à distância alternativos para jovens e adultos	25
1.2 O contexto histórico como moldura da educação brasileira	36
1.3 Os centros de estudos supletivos no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro	48
<b>2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NO BRASIL: LÃS QUE TRANSPASSAM EM PONTO DE CRUZ</b>	<b>58</b>
2.1 Discussões acerca da educação permanente e da autodidaxia	58
2.2 Formas e normas da educação semipresencial	69
2.3 Preparação e lançamento da proposta do Centro de Estudos de Niterói	80
<b>3 O AVESSE DO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI: COMO DESENNROLAR AS LINHAS DO NÓVELO?</b>	<b>92</b>
3.1 “Ninguém segura a juventude do Brasil”	92
3.2 Perfil dos alunos e saldo concluinte: fios presos e fios soltos	104
3.3 Tempo de conclusão, matriculados e gênero	114
<b>CONSIDERAÇÕES <i>FIONAIS</i></b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO 1 – Ficha cadastral</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO 2 – Ficha de inscrição e de controle de avaliação</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO 3 – Ficha de empréstimo de módulos</b>	<b>141</b>



## INTRODUÇÃO

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a vereda que nunca se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, apenas sulcos no mar (MACHADO, 1978, p. 200).

A educação pública sempre esteve presente em minha vida, quer seja como discente, quer seja como docente. Sou oriunda de família simples, sendo meu pai um imigrante italiano chegado ao Brasil no período pós-guerra e minha mãe natalícia da cidade de São Gonçalo, do bairro de Jardim Catarina, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), ambos semianalfabetos. Cursei o ensino fundamental em escola estadual na cidade de Niterói. Tornei-me estudante do sistema público durante as graduações que foram cursadas nos Institutos de Educação Física e de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1987 e 1989, respectivamente.

Como opção, assim que concluí a primeira licenciatura, prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) ingressando no magistério público no ano de 1988. Após vinte e três anos, assumi uma segunda matrícula, em conjugação com a mesma prática em exercício. Atuante há três décadas como educadora na disciplina de Educação Física, contribuí para os segmentos do Ensino Fundamental e Médio, e atualmente colaboro com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na função de coordenadora de disciplina. Na intenção de incrementar minha *práxis* diária, tive a grata oportunidade de já ter realizado duas especializações *lato sensu* - a primeira na área pedagógica<sup>1</sup> (1994) e a segunda na área da tecnologia de educação<sup>2</sup> (2015); e de, agora, estar terminando mais um ciclo, com a conclusão da pós-graduação *stricto sensu*.

Mediante as experiências pessoais e profissionais, particulares e coletivas, que acumulei com o passar dos anos, desenvolvi os sentimentos de conquista e de agradecimento por ter chegado até aqui. Percebendo que alcancei mais uma etapa em minha vida, volto os meus olhos para trás, de onde me vêm lembranças da infância e da adolescência vividos no período da ditadura militar (1964-1985). Não poucas vezes ouvi, por meio dos meus pais, a respeito dos tempos de governo militar em nosso país:

---

<sup>1</sup> Especialização na área pedagógica: Planejamento e Técnicas de Ensino, na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO).

<sup>2</sup> Especialização na área de tecnologia da educação: Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância (PIGEAD), no Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense (LANTE/UFF).

“eram grandes filas para comprar o pão e o leite na padaria; vinham os boletins extraordinários anunciando decretos e atos institucionais; desapareciam pessoas, eram perseguidas ou mortas”; enfim, são recordações que me reportam a dias turbulentos.

À medida que cresci, fui incentivada a escolher o caminho dos livros, dos estudos e da biblioteca. Sou prova viva de que a certificação era bem vista e almejada pelos chefes de famílias da classe mais pobre na sociedade e eles imprimiam esforços para que seus(suas) filhos(as) tivessem um outro futuro que não o deles. Meus pais, com pouca instrução e testificando a afirmativa anterior, lutavam como podiam para garantir o sustento e a educação que melhor nos conviesse, a mim e à minha irmã. Ficaram na memória palavras e gestos de motivação que recebi da minha família, dos meus professores, dos coordenadores e gestores das escolas pelas quais passei em todos os graus de ensino ao longo dos meus anos de escolarização.

Durante o meu processo formativo, em alguns momentos me senti acolhida, em outros me vi sozinha, por vezes aprendi por aulas expositivas, por outras fui autodidata. Tomei para a minha jornada as sábias palavras do poeta espanhol Antonio Machado<sup>3</sup> (1978, p. 200), quando eu, ainda muito jovem, as conheci: “caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar”. Foi por esta vereda que passei, experimentando vários sentimentos, são muitas lembranças que me moveram e me movem como uma força propulsora a seguir adiante, que me trazem à memória dias vividos na década de 1970, no Grupo Escolar Raul Vidal, situado na região central da cidade de Niterói, do qual fui aluna no ensino do 1º Grau<sup>4</sup>.

Já eram os anos finais da década de 1980, quando eu seguia adolescente na escola básica, enquanto que familiares próximos a mim cursavam o chamado ensino supletivo. Entre este público encontravam-se os meus tios-avós Gilson e Rosa que, assim como eu, eram moradores da Cidade Sorriso, Niterói. Não foram poucos os dias em que pude ajudá-los em suas tarefas de casa, já que minha vocação para o ensino já era manifesta. Interessante lembrar que o meu tio Gilson estudava no mesmo Grupo Escolar do qual eu fazia parte, só que no turno da noite e a minha tia Rosa concluía seus estudos pelo novo sistema de ensino do Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói.

---

<sup>3</sup> Antonio Machado (1875-1939) dramaturgo e poeta espanhol fez parte do movimento literário conhecido como Geração de 98 (movimento de intelectuais regeneracionistas e modernistas críticos ao momento social e político da Espanha). O referente verso, um dos mais conhecidos, compõe o canto XXIX de uma coleção de 53 cantos poéticos publicados entre 1907-1917 no livro *Campos de Castilla*.

<sup>4</sup> O chamado 1º Grau compreendia os estudos da 1ª à 8ª séries. Em 1996, a nomenclatura mudou para Ensino Fundamental. Optei pela nomenclatura utilizada nas décadas passadas, mediante o teor histórico da presente pesquisa.

Muitos anos depois desta prática frequente com meus tios-avós e já na condição de graduada e especialista na área da educação, me constituí então professora da Educação para Jovens e Adultos (EJA), no Centro de Estudos Supletivos de Niterói no ano de 2011<sup>5</sup>. Com novo olhar para o mesmo alvo, o sentido investigativo foi aguçado dentro de mim. Atentei para o intervalo temporal que existira ao longo de três décadas: desde as explicações à minha tia-avó, até ao meu ingresso no quadro de docentes do CES de Niterói, eu não havia mais ouvido falar do Centro de Estudos. Sendo moradora do mesmo município e do bairro circunvizinho, muita estranheza me causou a invisibilidade da instituição. Se esta era uma proposta para alcançar o público adulto, por que não era divulgado satisfatoriamente?

Minha história de vida se entrelaçou ao meu interesse de pesquisa: a trajetória do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, desde a sua criação em 1976, em seus primeiros dez anos de funcionamento, constituiu-se como meu objeto de estudos. Mediante esta finalidade, a pesquisa foi conduzida na perspectiva da História da Educação. Segundo Hobsbawn (1998), contar a história de uma instituição ou de uma época, por exemplo, em um tempo no qual tenhamos vivido, poderia apresentar implicações. O autor considerou que cada historiador tem, em sua própria vida, um lugar privado, a partir do qual inspeciona o mundo. Isso significa dizer que a História da Educação construída por nós<sup>6</sup>, sobre o Centro de Estudos Supletivos de Niterói, partiu de um lugar e da nossa visão historiográfica, o que, conforme a observação do autor, não tem se mostrado uma tarefa fácil de ser executada, dada a condição de o historiador participar do tempo presente.

Avançando rumo a problematização da pesquisa, nos afirma Rodrigues e Biccás que:

[...] a problematização deve ser o ponto focal de todo o fazer historiográfico, de toda escrita da História, em específico, da História da Educação. As perguntas do presente podem ser feitas ao passado, pelo historiador, buscando e produzindo respostas com base na problematização das fontes e em outros vestígios (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 152).

---

<sup>5</sup>Desde o ano de 2011, o Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói teve a nomenclatura mudada para Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Niterói. Esta mudança foi instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) através da Resolução nº 4673 em 23/02/2011, pelo Secretário de Estado de Educação, Sr. Wilson Risolia Rodrigues, no segundo mandato do Governador Sérgio Cabral Filho (2011-2014).

<sup>6</sup>Começo a utilizar a primeira pessoa do plural, já que inicio o diálogo com os autores que me auxiliaram na construção da pesquisa.

As perguntas do presente estavam sendo feitas ao passado recente, conforme analisaram as autoras, e com isso, o objeto de pesquisa pulsou constituindo uma pergunta central: compreender a criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói. E a partir desta questão, outros desdobramentos surgiram: qual foi a intenção da política pública nacional na criação dos centros de estudos supletivos? Por que o município de Niterói foi escolhido para sediar o primeiro no Estado do Rio de Janeiro? Em que cenário a fundação do CES de Niterói foi desenvolvida? Qual era o método de ensino aplicado? A autodidaxia gerou fruto nesta proposta para os jovens e adultos?

Apropriando-nos do objeto de pesquisa, apresentamos duas hipóteses de trabalho. Na primeira hipótese, supomos que as características da educação à distância (EAD), semipresencial individualizada ou personalizada do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, suscitou uma conotação excludente, ou seja, que não propiciava a conclusão do ensino de 1º Grau pelo alunado. Existiam críticas referenciando esta educação como de segunda categoria, um subsistema. Como outra hipótese, supomos que os alunos participantes do Centro de Estudos Supletivos de Niterói fossem levados a uma situação includente, devido à materialização de conclusão do ensino do 1º Grau.

Demarcado o problema de pesquisa, foi então estabelecido o recorte temporal. O período considerado para estudo teve início em 1976 e o marco final no ano de 1986, a pesquisa abordou um decênio. O ano de 1976 constituiu-se como relevante em função da criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói. Já o ano final, 1986, foi fixado devido ao fato de ter sido o último ano em que somente o segundo ciclo do ensino de suplência da educação geral do 1º Grau, ou seja, de 5ª a 8ª série, foi oferecido no CES de Niterói. A partir do ano de 1986, o ensino de suplência do 2º Grau foi implementado, o que fez alterar o perfil da instituição, com o aumento no número de alunos e de professores, entre outros aspectos.

Perseguimos como objetivo do trabalho, analisar o processo de criação, organização e funcionamento do CES de Niterói em seu primeiro decênio, de 1976 a 1986. Para isso, os objetivos específicos se fixaram nos seguintes tópicos: analisar os contextos nacionais e internacionais da educação à distância; compreender o desenvolvimento do autodidatismo como estratégia includente ou excludente na condução dos jovens e adultos; examinar os atributos da ditadura militar na essência do Centro de Estudos Supletivos de Niterói.

O que diferenciou o Centro de Estudos Supletivos de Niterói na condução do Ensino Supletivo nas décadas de 1970 e 1980, dizia respeito ao método semipresencial

da modalidade da educação à distância e do uso de tecnologia educacional. O aluno apreendia o conteúdo por meio de mídias tecnológicas que era apresentado através da leitura dos módulos de ensino a domicílio e de estudos por meio das projeções de vídeos e áudios na Sala de Múltiplos. O aluno, mediante sua disponibilidade de tempo para estudar em casa, de horas livres para comparecer ao centro de estudos para tirar dúvidas com o professor da disciplina e fazer as avaliações presencialmente, imprimia no processo de escolarização o seu ritmo de aprendizagem.

Os centros de estudos supletivos foram fruto da política pública para o Ensino Supletivo do governo militar, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DSU)<sup>7</sup>. Segundo Mafra (1980, p. 19), a primeira experiência testada no país foi em Natal, Rio Grande do Norte, seguida de Goiânia, Goiás, ambos em 1974. O primeiro CES do Estado do Rio de Janeiro foi o da cidade de Niterói fundado em 1976. A intenção da política pública educacional na época do governo militar no país (1964-1985) era a de alcançar o maior número de pessoas jovens e adultas a concluir os 1º e 2º Graus de Ensino (Lei nº 5.692/71, cap. IV, art. 25).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), criou e executou outras propostas para a educação dos jovens e adultos, além dos centros de estudos supletivos. Com características da educação à distância, em sua maioria, as telenovelas *João da Silva* (1973) e *A Conquista* (1978) são alguns exemplos, assim como o *Projeto Minerva* (1970), este último reconhecido como o maior programa educativo radiofônico do país. O público interessado e participante destes programas eram jovens e adultos que se preparavam para prestar os exames supletivos oferecidos pelos estados. Do contrário, eles poderiam terminar sua escolaridade nos cursos noturnos, o que lhes permitia um tempo maior para cursar o ensino de 1º Grau, devido ao ano letivo caracterizar-se por número de dias e de aulas programadas. Já os alunos dos centros de estudos supletivos realizavam as avaliações dentro do processo de aprendizagem<sup>8</sup>, o que poderia significar um facilitador para o avanço na aquisição de conhecimentos.

---

<sup>7</sup>Na bibliografia foram encontradas diferentes siglas representando o “Departamento de Ensino Supletivo”: DSU, DESU, DESu. Optamos por utilizar “DSU”, pois foi a forma mais usual dentre todas.

<sup>8</sup>Em época anterior à criação dos centros de estudos supletivos, para que acontecesse a certificação dos adultos nos graus de ensino era necessária a realização das avaliações oficiais com dia e hora marcados pelos estados federativos. Isso quer dizer que as avaliações eram feitas fora do processo de ensino-aprendizagem. No CES a avaliação era realizada dentro do processo de ensino-aprendizagem, após cada módulo estudado.

Há de se considerar que no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1970 e no início dos anos de 1980, a responsabilidade de promover o segundo ciclo do 1º Grau para os jovens e adultos era da esfera estadual, uma vez que não foi encontrado nenhum registro oficial constatando matrículas e conclusões em escolas<sup>9</sup> no nível federal, municipal ou particular para o segmento, no documento que reunia dados dos conselhos estaduais de educação para o Conselho Federal de Educação e para o Ministério da Educação e Cultura (MEC/CFE, 1983, p. 36).

O período através do qual tecemos a pesquisa (1976-1986) se refere a anos de recessão, censura e violência sofridos pelo povo brasileiro no período ditatorial (1964-1985) e, aliada a isso, a política de educação se mostrava conturbada. No discurso dos militares e de seus conselheiros ventilava a ideia de que a educação, e somente a educação, seria a via pela qual o país conseguiria dividir a riqueza concentrada na classe privilegiada, sem outras mudanças estruturais no país (CUNHA, 1991, p. 55). Mas seria somente a educação que precisava sofrer transformações? Os anos conhecidos como o “Milagre Brasileiro” (1969-1973) trouxeram para o país o incentivo às exportações de produtos industriais e agrícolas e também o capital estrangeiro, atraindo fortes investimentos de grandes empresas.

O momento econômico do país era favorável, uma vez que, “em 1973, os ingressos de capital tinham alcançado o nível anual de 4,3 bilhões de dólares, quase o dobro do nível de 1971 e mais de três vezes o de 1970” (FAUSTO, 1994, p. 485). Neste ínterim, em 1971, a Lei nº 5.692 responsável pela reforma educacional dos 1º e 2º Graus e da educação de adultos, tinha como objetivo elevar o nível educacional no país e aproveitar este público escolarizado nas fábricas e nas indústrias. Contudo, o regime governamental subordinou a educação a uma concepção econômica, e fadou, em muito, a condução das políticas públicas educacionais para todos os níveis de ensino, à influência internacional, principalmente aos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID) dos Estados Unidos da América (EUA), os acordos MEC-USAID (SHIROMA *et al*, 2000, p. 33). O Centro de Estudos Supletivos de Niterói, por ter sido criado em meio à ditadura militar e sob influência estrangeira, expressava características pertencentes a todo este contexto.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, foi possível perceber o diminuto número de obras produzidas para a área de interesse na perspectiva

---

<sup>9</sup>O levantamento considerou somente escolas reconhecidas pelos órgãos oficiais, que legalmente tinham a autorização para emitir a certificação do ensino do 1º Grau.

da História da Educação, justificando assim a relevância do trabalho para o campo de conhecimento. A realização da busca em sites oficiais se deu a partir de palavras-chave e combinações filtradas, sempre com a preocupação de perpassar o período temporal da pesquisa (1976-1986). As palavras-chaves selecionadas para a busca nos Bancos de Teses e Dissertações foram: Educação de Jovens e Adultos; Supletivo; Ditadura Militar; Políticas Públicas; Lei nº 5692/71; Centro de Estudos Supletivos e CES. Os Bancos de Teses e Dissertações em que nos baseamos para realizar a procura foram três: da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>10</sup>; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>11</sup> e da Fundação Getúlio Vargas (FGV)<sup>12</sup>. Dentre todas as buscas, foram três os trabalhos encontrados que serviram como fonte da nossa pesquisa.

As três dissertações de mestrado se encontram no Banco da Fundação Getúlio Vargas e são elas: “Centro de Estudos Supletivos de Niterói: proposta de reformulação de currículo”, de autoria de Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle Mello, apresentada no Instituto de Estudos Avançados em Educação, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1982; “Ensino Supletivo do Rio de Janeiro: uma visão organizacional”, de autoria de Luis de Assis Felix, na Escola Brasileira de Administração Pública, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1986<sup>13</sup>; “Avaliação de competência e necessidade de treinamento para a função de orientador de aprendizagem<sup>14</sup>: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (CES-IERJ)”, de autoria de Carmen Lucia Lavaquial Veloso de Castro, sob a orientação de Anna Maria Monteiro

---

<sup>10</sup>A procura no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada a partir do ano de 1977 até 2015. Em um primeiro momento foram encontradas 823 dissertações e teses, porém, sem consolidar, com isso, o uso das mesmas na pesquisa, devido à falta de especificidade para a temática proposta.

<sup>11</sup>O registro no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) oportunizou o mapeamento de 194 teses e dissertações apresentadas em programas de pós-graduação em Educação, no período de 1986 a 1995, nas quais tangessem as palavras-chave. Contudo, não houve nenhum trabalho que tornasse viável acrescentar pontos relevantes à pesquisa.

<sup>12</sup>Conforme avançamos nas investidas, a fim de suscitar o referencial teórico-bibliográfico, foi notada a incidência de teses e dissertações pertinentes no sítio da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Em especial, alguns trabalhos abordavam centros de estudos supletivos que se aproximavam da periodicidade recortada pelo nosso estudo. A partir daí, a busca se deu entre os anos de 1977 a 2015.

<sup>13</sup>Nos trabalhos “Centro de Estudos Supletivos de Niterói: proposta de reformulação de currículo” (1982) e “Ensino Supletivo do Rio de Janeiro: uma visão organizacional” (1986) não foram identificados os nomes dos professores orientadores.

<sup>14</sup>Os professores de disciplinas que atuavam nos centros de estudos supletivos no período histórico da pesquisa (1976-1986), na função de atendimento do aluno em suas dúvidas, eram chamados de orientadores de aprendizagem (OA). Deste ponto em diante, iremos nos referir aos professores atuantes nesta função no CES de Niterói como orientadores de aprendizagem.

Campos, na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1989.

O trabalho que mais se aproximou do nosso estudo foi a dissertação de mestrado de Mello (1982), supracitada. Mello se ateve à discussão da proposta de currículo específico para o Centro de Estudos Supletivos de Niterói, após análise do estudo individualizado e da qualificação educacional, utilizando-se de questionário aplicado aos alunos do CES de Niterói entre os anos de 1976 e 1979. Esta obra contribuiu no sentido de facilitar o entendimento sobre o funcionamento e a organização do Centro de Estudos Supletivos de Niterói na época abordada.

Para articular com a temática, trouxemos para a pesquisa autores que pudessem dialogar com o objeto de estudos. Alguns nos ajudaram a entender os tempos remotos: Fausto (1994), Preti (1996), Niskier (1996), Wenzel (1991), Sucupira (1984). Outros nos conduziram à reflexão: Patto (1990), Pinto (1993), Bourdieu (2001), Alvarenga (2010) (2015), Cunha (1985), Di Pierro (2005), Arroyo (2006), Saviani (1999), Ghiraldelli Junior (1990), entre outros. Quanto aos autores Mello (1982), Félix (1986), Castro (1989), Vargas (1984), Alves (2011), entre outros, colaboraram como fonte secundária.

Para apresentar as fontes históricas primárias, nos reportamos à análise realizada por Biccás e Rodrigues quanto à forma que deveríamos recriar o passado, uma vez que este esforço iria depender de como lidaríamos com as fontes e romperíamos com a imobilidade delas:

Recriar o passado de forma a manter o rigor necessário à operação historiográfica, sem se deixar seduzir pela possibilidade de realizar uma assepsia ao que um dia exalou o odor da putrefação, é desafio que ensina o pesquisador a mergulhar na aparente inocência das fontes, para encontrar a desordem, os limites de uma oscilação, o instante de funcionamento irregular, a delimitar os domínios possíveis da pesquisa histórica (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 152).

Realmente, o mergulho nas fontes ocorreu desde as primeiras visitas ao Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói<sup>15</sup>, em prol de começar a manusear a documentação. No decorrer do trabalho com as fontes, pudemos constatar que não havia

---

<sup>15</sup>Fui muito bem recebida pela equipe de direção que se constituiu da diretora geral Verônica Lutterback e adjuntas Patricia Guanabara e Marcela Saraiva.

no acervo do CES de Niterói nem 5% do montante<sup>16</sup> estimado de fichas de alunos para o período de dez anos (1976-1986), se comparado ao número de alunos registrados no Livro de Matrículas (1977-1987). Dos 6.007 alunos autenticados no Livro, encontramos somente 230 fichas correspondentes, entre fichas cadastrais, de inscrição e de empréstimo de módulos. Vide os Anexos 1, 2 e 3, respectivamente.

Após a organização das fichas ali encontradas, fazendo a divisão das mesmas por ano de matrícula (1976-1986), partimos para o levantamento dos dados<sup>17</sup> contidos nestas fichas, que foram de duas naturezas. A primeira trazia respostas quanto à organização do CES de Niterói, como listagem e número de módulos das disciplinas, data de aplicações de testes, horas de funcionamento do Centro de Estudos, etc. A segunda nos dava uma noção do perfil dos alunos que procuravam o CES de Niterói, pois continham informações quanto ao endereço, data de nascimento e profissão dos mesmos.

Além das fichas, serviram como fonte primária do acervo do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, o 1º Livro de Matrículas do ensino do 1º Grau (1977-1987), o 1º Livro de Concluintes do ensino do 1º Grau (1979-1993) e o 1º Livro de Atas de Reuniões (1976-1979). Através desta investigação foi possível construir a identidade do Centro de Estudos de Niterói no período de 1976-1986. O primeiro dos Livros citados apresentou o número de 6.007 matriculados, preenchidos em 98 folhas<sup>18</sup>; o segundo anunciou a conclusão de 589 alunos<sup>19</sup>, em 13 folhas<sup>20</sup>.

O terceiro livro que foi utilizado como fonte primária, ou seja, o 1º Livro de Atas de Reunião (1976-1979), apresentou 14 atas de reuniões pedagógicas registradas em vinte e uma folhas preenchidas. Os assuntos contidos nas 14 atas de reuniões registradas se confundiam e misturavam, entre o ensino supletivo de 1º Grau na função

---

<sup>16</sup>As instalações do Centro de Estudos de Niterói ocuparam seis endereços, o que fez com que a direção atual acreditasse ter sido este o motivo pelo qual ocorreu o extravio de muitas fichas e documentos ao longo dos anos.

<sup>17</sup>Foram identificados três modelos distintos de fichas (de cadastro, inscrição e empréstimo de módulos), onde variavam as informações contidas em cada uma. Além disso, nem todos os campos para responder os dados solicitados apresentavam-se preenchidos.

<sup>18</sup>As folhas dos três livros somente eram numeradas na parte da frente. Logo, para o cálculo do número de páginas utilizadas por arquivo até o ano de 1986, deve-se multiplicar por dois a quantidade de folhas, para a inclusão dos versos das folhas registradas na contagem total.

<sup>19</sup>No 1º Livro de Concluintes do ensino do 1º Grau (1979-1993), o último aluno concluinte registrado no ano limítrofe da pesquisa é o de número 590, no dia 18/12/1986. Porém, o registro de número 497 do ano de 1985 está subscrito como “sem efeito”. Por causa disso, diminuímos 1(um) aluno do número total de alunos que se formaram no 1º Grau do ensino no CES de Niterói no período entre 1976 e 1986. Ao invés de 590 alunos, na verdade, foram 589 alunos concluintes para o período.

<sup>20</sup>Os Livros de Matrícula (1977-1987) e de Concluintes (1979-1993) do ensino do 1º Grau foram analisados no Capítulo 3 e serviram de base de dados para a representação do quantitativo de alunos em quadros e gráficos no mesmo Capítulo.

suplência (CES I), que é o nosso foco, e assuntos pertinentes aos cursos de Suprimento, Aprendizagem e Qualificação (CES II) que o Centro de Estudos Supletivos de Niterói passou a ministrar a partir de 1980.

Através das diretoras atuais do Centro de Estudos de Niterói foi possível conseguir o contato de duas professoras que outrora haviam lecionado no mesmo, antes mesmo da sua inauguração em 1976. Após comunicação por telefone, marcamos entrevista para que nos fossem emprestadas declarações de elogios, menções honrosas, participação em cursos e treinamentos, além de atestado de exercício no CES de Niterói da professora Marina Peixoto de Mendonça Nery<sup>21</sup>. A professora Silvia Maria Vasco Figueiredo<sup>22</sup> contribuiu para que tivéssemos acesso à coleção de seis volumes de apostilas sob o título “Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Supletivo”<sup>23</sup>.

Também utilizamos como fonte primária o periódico circulante, o *Jornal O Fluminense*<sup>24</sup>. Nesta fonte selecionamos notícias e matérias sobre o objeto de estudo, desde a sua primeira comunicação relacionada à criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, em junho de 1974. Esta busca foi feita através do Portal na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital (BN-Digital) pela palavra-chave “Centro de Estudos Supletivos de Niterói”. A busca foi feita entre os anos de 1974 a 1986.

Das vinte e sete ocorrências encontradas no *Jornal O Fluminense* no intervalo de tempo demarcado, cinco publicações elucidavam quanto à inauguração e funcionamento do CES de Niterói, três anunciavam a realização de formaturas dos alunos e duas expressavam agradecimentos. Porém, a grande maioria das publicações, em um total de dezessete, era direcionada à propaganda a alunos e à comunidade em geral, convidando a participar de peças de teatros, palestras, minicursos, encontros culturais, etc., promovidos pelo Centro de Estudos de Niterói, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outros colaboradores.

---

<sup>21</sup>A professora egressa Marina Peixoto de Mendonça Nery lecionou no período de 1974 a 1993, no Centro de Estudos Supletivos de Niterói, nas disciplinas de Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ela atuou como orientadora de aprendizagem, como elaboradora de material didático e como coordenadora de Estudos Sociais e áreas afins.

<sup>22</sup>A professora egressa Silvia Maria Vasco Figueiredo lecionou no período de 1974 a 2016, no Centro de Estudos Supletivos de Niterói, na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas e áreas afins. Ela atuou como orientadora de aprendizagem e como elaboradora de material didático.

<sup>23</sup>As citadas fontes fizeram parte da análise do Capítulo 2 do trabalho.

<sup>24</sup>A primeira edição circulou na manhã do dia 08 de maio de 1878 em Niterói e na Corte do Rio de Janeiro. A partir de 1892, passou a ser editado diariamente. Pela bibliografia consultada, o impresso *O Fluminense* fazia a política da situação e corroborava as ações do governo, inclusive no período abordado na pesquisa. Para maiores detalhes, c.f. em Portal do *Jornal O Fluminense*. Disponível em <<http://portal.ofluminense.com.br/ofluarteweb/oflu135/o-flu-surge-em-momento-especial.html>>. Acesso em dez. 2016.

“Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos” (1980) é o título do documento oficial construído entre 1979 e 1980, expedido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e redigido por Mario Sérgio Mafra<sup>25</sup>. Este documento teve a função de instrumentalizar a instalação de um centro de estudos supletivos no território nacional. Assemelhava-se a um manual de instrução que conduzia o avanço da leitura à base de perguntas e respostas. O treinamento visava ao preparo do pessoal que ocuparia funções nas áreas administrativa, técnica e de recursos humanos dos centros de estudos supletivos. Por este documento, pudemos identificar características semelhantes entre o que foi proposto pelo projeto criado em 1974 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o que foi implementado no Centro de Estudos de Niterói em 1976.

O documento que apresentou o resultado da XIX Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação (1983) foi composto pelo MEC, pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e Estaduais de Educação (CEE). Este trouxe elementos que nos permitiram compreender os dados estatísticos, os problemas, as inovações, enfim, permitiu elucidar aspectos relacionados ao ensino supletivo. A base das informações contidas no documento foi gerada a partir da compilação das respostas advindas do preenchimento de questionários sobre o ensino supletivo dos conselhos estaduais de educação (CEE).

Complementando o repertório das fontes primárias, trabalhamos com a normatização oficial produzida nas instâncias federal e estadual. Entre estes destacamos: a Lei nº 5.692/71, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, além de providências para a educação de jovens e adultos; e o Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), que esmiuçou as funções do ensino supletivo. Na esfera estadual nos serviram de embasamento o Parecer nº 254/80 que aprovou o plano de estrutura e funcionamento dos centros de estudos supletivos do Rio de Janeiro e o Parecer nº 201/78 que homologou a aprovação para o funcionamento dos mesmos. Quanto a Deliberação nº 69/80, também do Conselho Estadual de Educação (CEDERJ), esta esclareceu os critérios de ingresso nos CES, de acordo com os documentos comprobatórios exigidos.

---

<sup>25</sup>Mario Sérgio Mafra foi autor do documento oficial expedido pelo Ministério da Educação e Cultura sob o título “Conhecendo um Centro de Estudos Supletivo” (1980), entre outras obras. Graduado em administração e funcionário público dedicou quase toda a sua vida profissional ao setor de ensino e educação. Fez parte da chefia da equipe técnica de Planejamento e Coordenação-Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nasceu em Florianópolis em 1941. Para maiores detalhes c.f. no sítio eletrônico. Disponível em <<http://www.livronautas.com.br/ver-autor/334/mario-sergio-mafra>>. Acesso em fev. 2017.

Com o intuito de tensionar a temática proposta, dialogamos com a micro-história a partir das obras de Jacques Revel (1998, 2010), o que nos concedeu empreender uma análise que tornasse “possível uma releitura dos fenômenos maiores, muito além de um terreno de observação particular” (REVEL, 2010, p. 439). Foi preciso enxergar o Centro de Estudos Supletivos de Niterói no jogo de dentro para fora, do particular para o geral, de forma a conseguir conceber as articulações no CES de Niterói como o microcosmo que expressava, em muitos aspectos, a visão macro. Não falamos de um estudo local e nem nos referimos a um estudo de caso; o Centro de Estudos Supletivos de Niterói configurou-se em um espaço novo, no qual experiências inéditas se tornaram possíveis (REVEL, 2010, p. 439).

A perspectiva da pesquisa nos remeteu ainda ao entendimento acerca da história vista de baixo para cima, o que significava ser o mesmo que a história de gente comum, na análise de Hobsbawn (1998). Focamos na história das pessoas comuns como o campo específico de estudos e reunimos uma ampla variedade de informações, conforme os estudos do autor. O mesmo colocou em suas pesquisas que o quebra-cabeça, ou seja, a pesquisa, era desenvolvida a partir de informações, geralmente fragmentárias, que deveriam se encaixar. Seria imprescindível saber o que se estava procurando e, apenas se isso soubéssemos, poderíamos reconhecer se o que descobrimos se encaixava ou não em nossa hipótese, e se não se encaixasse, tentaríamos conceber outro modelo, até obter êxito (HOBSBAWN, 1998).

Procedemos à análise das fontes levantadas para o “uso no encaixe das peças do quebra-cabeça” da pesquisa, à interpretação etimológica da palavra “centro”, devido à nomenclatura dos centros de estudos supletivos. Este é um vocábulo<sup>26</sup> de origem grega *kéntron* e do latim *centrum*. Debruçando-nos na palavra *kéntron*, foi possível identificar que esta foi formada a partir de uma prática realizada entre os antigos gregos. Eles traçavam um círculo simétrico amarrando um fio de lã a uma pequena estaca (*kéntron*) cravada no chão com a ponta voltada para baixo. Com isso, era chamado de *kéntron* o centro do círculo, isto é, a estaca que servia de referência, de apoio, como se fosse a base fixa do compasso, a centralização, o ponto de coesão, o ponto de cruzamento.

Ao tomar ciência do significado do vocábulo “centro” foi possível fazer uma alusão em consonância com o desenvolvimento do presente estudo. No sentido metafórico, o lugar que o Centro de Estudos Supletivos de Niterói (1976-1986) ocuparia

---

<sup>26</sup>C.f. no sítio eletrônico Dicionário Etimológico. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/centro/>>. Acesso em nov. 2016.

no trabalho, seria interpretado como o *kéntron*, ou seja, como a base de referência de onde saíam os fios de lã ou de linha. O 1º Capítulo “Educação à distância na ditadura militar (1964-1985): fios que tecem os estudos supletivos” abordará o CES de Niterói como o *kéntron*. Provenientes dele são os fios entrelaçados que levam outros centros de estudos para outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. Começaremos com o contexto histórico do ensino à distância no país e no mundo e da ditadura militar no Brasil. A seguir, os baixos índices de investimento e os altos índices de evasão do sistema brasileiro de educação serão conhecidos. Após a compreensão dos problemas da educação brasileira e do fracasso escolar, será possível observar os centros de estudos espalhados no território nacional e estadual.

O 2º Capítulo “Educação de Adultos no cenário internacional e no Brasil: lãs que transpassam em ponto de cruz” inicia com as discussões acerca da educação permanente, da autodidaxia. Partiremos para as formas e a normatização em torno dos centros de estudos supletivos, além de considerar as influências advindas dos acordos norte-americanos, culminando com a explanação do funcionamento e organização do CES de Niterói (1976-1986). Os fios enovelados se unem para guarnecer a criação e o funcionamento do Centro de Estudos Supletivos de Niterói.

O 3º e último Capítulo refere-se aos fios soltos (alunos concluintes) e presos (não concluintes) formando um *nóvelo* de fios embaraçados. A partir da amostragem do perfil dos alunos do CES de Niterói (1976-1986) nos deparamos com um grupo eclético, morando em lugares diversos, que muitas vezes estavam longe e outras, perto do seu destino *kéntron*. Neste Capítulo analisamos os índices de matriculados e concluintes, tempo de duração do curso em média, gênero feminino dominando as estatísticas, entre outras análises.

Os fios de lã e de linha bordam, tecem, trançam, enrolam, desenrolam e todos são ligados ao *kéntron*, ao centro, ou seja, ao Centro de Estudos Supletivos de Niterói. Ora são fios simples, ora são duplos: às vezes se apresentam em feixes, soltos, em novelos ou emaranhados. O toque na ornamentação, formação, criação e construção de uma História da Educação, com a tessitura de três capítulos, compõem o bordado.

## 1 . EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA DITADURA MILITAR (1964-1985): FIOS QUE TECEM OS ESTUDOS SUPLETIVOS

### Supletivo agora ao alcance de todos

Estão resolvidos todos os problemas de falta de tempo para frequentar aulas, de horários incompatíveis com os dos cursos noturnos, ou mesmo de dúvidas que dependam de um esclarecimento posterior de professores (o que não pode ser conseguido através de apostilas compradas em bancas de jornais ou através do acompanhamento pela televisão) para os adultos interessados em iniciar, completar ou suprir sua escolaridade (*O FLUMINENSE*, 11/05/1984, p. 7).

### 1.1 Cursos supletivos à distância alternativos para jovens e adultos

Porém, é a partir da década de 60 e 70, ‘num momento de expansão econômica e de entusiasmo dos governos em relação à educação’ (MEDIANO, 1988:46) e devido aos graves problemas enfrentados pelo sistema formal de educação (monopolista, fechado, ritualista, expulsador e de exclusão), ao processo de democratização da sociedade e ao desenvolvimento das técnicas de comunicação, que se vem caminhando, de maneira mais rápida e expansiva, para novas formas, abertas, de educação (PRETI, 1996, p. 19).

Segundo Preti (1996, p.19) a própria ineficiência da educação formal<sup>27</sup> foi a responsável pelo surgimento de novas tecnologias de ensino, em rápida expansão no século XX. A democratização da educação pelas vias educacionais formais, com o significado de uma sociedade mais justa e menos desigual, não acontecera. No Brasil ainda não havia escola para todos na segunda metade do século XX. Para atender à demanda crescente por formação e atualização de conhecimentos e práticas profissionais mediante a crise financeira generalizada pela qual passavam os países em desenvolvimento, a educação à distância (EAD)<sup>28</sup> significou uma alternativa (PRETI, 1996, p. 18).

Para o conceito da educação à distância nos basearemos em Moran (1994) quando afirma que A “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem,

<sup>27</sup>Estamos considerando como ensino formal, o sistema regular de ensino. Como ensino não formal, compreendemos as práticas que escapavam às características do ensino regular. Podemos citar como não formais os cursos da educação à distância que se utilizavam dos meios de comunicação, como rádio e televisão, e também do método semipresencial dos centros de estudos supletivos. De maneira geral, o ensino supletivo foi categorizado como educação não formal.

<sup>28</sup>Conceito oficial de educação à distância (EAD) no Brasil segundo o Decreto nº 5.622/2005, art. 1º: “Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. No estudo, o autor classificou a educação como presencial, semipresencial (parte presencial/parte à distância) e à distância. A primeira delas acontecia nos cursos regulares, onde professores e alunos se encontravam na sala de aula. A educação semipresencial ocorreria em parte na sala de aula e em outra parte à distância, com o uso das tecnologias. A educação à distância transcorreria, majoritariamente, com professores e alunos separados fisicamente no tempo e/ou espaço, fazendo uso das mídias tecnológicas (MORAN, 1994).

O que para Preti (1996) representou o preenchimento de uma lacuna deixada pelo próprio sistema educacional, para Di Pierro (2005) não passou de um apelo às técnicas de aprendizagem e à individualização. Ambos encararam as novas formas abertas de educação por escalas diferentes. Se, para um autor, a individualização significou o isolamento, para o outro se constituiu em estímulo a outras formas de ensinar e aprender. Di Pierro (2005) abordou as certificações do ensino para jovens e adultos, já privados da educação libertária<sup>29</sup> desenvolvida anteriormente ao Golpe de 1964, contrariamente à forma com que os dois tipos de ensinos, presencial e não presencial, compunham “um subsistema de ensino supletivo em expansão” no período das políticas públicas militares. Assim afirmou que:

A ‘doutrina do ensino supletivo’ (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos [erros de grafia do texto original] (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Ao identificar os centros de estudos supletivos como parte integrante do ensino não presencial, a autora criticou o método da educação à distância, bem como “os

---

<sup>29</sup>A educação libertária foi disseminada através das ideias de Paulo Freire, que defendia que a educação e a cultura passavam a ser encaradas como instrumentos de libertação. Não se tratava, pois, de um projeto que tivesse em vista integrar os marginalizados à sociedade, fornecendo aos indivíduos escolarizados a possibilidade de ascensão social. Tratava-se de transformar essa mesma sociedade. A educação e a cultura exerceriam um papel preponderante nesse processo. Por conta do Golpe de 1964 os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados (GOÉS, 1991).

preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e a instrução programada” (DI PIERRO, 2005). Levamos em consideração que a variedade nas propostas de escolarização puderam ser um facilitador na inclusão dos jovens e adultos no ensino supletivo. Afinal, a conclusão dos graus de ensino se tornara direito<sup>30</sup> dos jovens e adultos com a idade mínima de 18 anos<sup>31</sup>, para os ingressantes nos centros de estudos supletivos.

A origem histórica da educação à distância pode ser considerada a partir das epístolas do Apóstolo Paulo, enviadas às comunidades cristãs com ensinamentos acerca das doutrinas da vida cristã (GOUVÊA; OLIVEIRA 2006 *apud* ALVES, 2011, p. 86). Já a partir do século XVIII, mais precisamente em 1728, foi anunciado pela *Gazeta de Boston* (EUA) um curso particular por correspondência. Em termos institucionais, a educação à distância começou a existir a partir do século seguinte. Dentre elas, citamos: o Instituto Líber Hermondes (1829), na Suécia; a Faculdade Sir Isaac Pitman (1840), no Reino Unido, a Sociedade de Línguas Modernas (1856), em Berlim e o Departamento de Extensão da Universidade de Chicago (1892), nos Estados Unidos da América (ALVES, 2011, p. 86).

A primeira universidade aberta do mundo, ou seja, à distância, instituída em 1969, foi a The Open University (OU) na Inglaterra. Esta utilizou “textos, rádio, televisão, centros de estudos, entre outros”. Posteriormente, outras renomadas universidades, cursos e programas firmaram-se na educação à distância. Acrescentando às citadas por Alves (2011) estavam: a Universidade Aberta Sukhotha Thamirat da Tailândia, os cursos abertos e universidades com programas à distância nos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Instituto Hermods da Suécia, sistema de teleeducação da França, e especialmente na Alemanha, a Fernuniversität com programas abertos e à distância que tinham mais de um século de vida (WENZEL, 1991, p. 10).

No Brasil, no início do século XX, o *Jornal do Brasil* (1904) registrou, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafo (ALVES, 2011, p.87). A educação a distância pelo rádio brasileiro teve início em 1923, por um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette Pinto. Ambos criaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que

---

<sup>30</sup>Não estamos com isso defendendo que somente a simples conclusão de 1º e 2º Graus fosse suficiente. Porém, não faz parte do objetivo desta pesquisa analisar a qualidade do ensino aplicado nos centros de estudos supletivos.

<sup>31</sup>Anos depois da inauguração do CES de Niterói (1976), a publicação do *Jornal O Fluminense* anunciava a diminuição da idade mínima de 18 para 15 anos para o ingresso no ensino de 1º Grau (28/03/1983, p. 49).

oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia (ALVES, 2011, p. 87). A Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>32</sup> com fundação em 2006 é única no país.

Deste período em diante surgiram cursos à distância em caráter profissional. Destacamos, dentre muitas criações, o caso do Instituto Universal Brasileiro (1941) e da Universidade do Ar (1947)<sup>33</sup> patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. Em nome da democratização do acesso à educação, fora promovida a alfabetização de jovens e adultos, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), no ano de 1959. Inicialmente, o Governo Federal utilizou-se de um sistema rádio-educativo para alcançar a maior quantidade possível de participantes (ALVES, 2011, p. 88). Já sob o governo militar (1964-1985), a década de 1970 foi marcada pelo surgimento de programas e projetos, incluindo os centros de estudos supletivos, que visavam a expandir a escolarização entre o público jovem e adulto. Para isso o governo:

Montou toda uma rede de ensino supletivo usando o rádio – o Projeto Minerva – e a televisão, veículo que explorou até mesmo o gênero da novela com intuito educativo. Sucessivas *operações* (categoria do vocabulário profissional militar) foram lançadas com o objetivo de ampliar e melhorar a escola de 1º grau [grifo do documento original] (CUNHA, 1991, p. 55).

As telenovelas *João da Silva* (1973) e *A Conquista* (1978) foram exemplos destes projetos. *João da Silva* foi a primeira telenovela educativa da TV brasileira (com veiculação de capítulos, aulas retrospectivas, programas complementares e livros de apoio) concebida e produzida pelo Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL (1972). Quanto a *A Conquista*, era uma telenovela didática para o ensino supletivo de 5ª a 8ª séries e para a alfabetização. Apesar da intenção do governo de expandir o ensino do 1º Grau, o aparelho de televisão ainda não era uma realidade para a maioria da população brasileira.

Destaque seja feito ao *Projeto Minerva*<sup>34</sup> (1970), que foi reconhecido como o maior programa educativo radiofônico do país. Seu formato era composto por

---

<sup>32</sup>O sistema foi criado em 2005 e instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 para: "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", sendo gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>33</sup>O tema "Universidade do Ar (1947)" será desenvolvido na dissertação de uma colega do grupo de pesquisa do NIPHEI, Niely Natalino de Freitas Leyendecker da turma ingressante de 2017 na UERJ-FFP.

<sup>34</sup>Sobre as telenovelas *João da Silva* e *A Conquista* e sobre o *Projeto Minerva*, cf. disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/a-tve-ou-nao-e/>>. Acesso em dez. de 2016.

transmissão compulsória em cadeia nacional por rádio e televisões comerciais ou privadas. Almeida (1974, p. 147) criticou o *Projeto Minerva*<sup>35</sup>, colocando em dúvida sua competência, haja vista não oferecer o acompanhamento pelo professor, ou pelo monitor, àquelas pessoas que seguiam as aulas, além, também, de queixar-se da falta de opção para os telespectadores que não precisavam participar das aulas e, por conta da obrigatoriedade da transmissão em rede nacional, se viam impelidos a desligarem seus receptores. Foi mantido até o início dos anos de 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação (ANDRELO *et al*, 2009, p. 86).

O método semipresencial dos centros de estudos supletivos em relação aos cursos à distância, como era o caso das telenovelas educativas e do *Projeto Minerva*, por exemplo, tinha um diferencial: havia o acompanhamento do orientador de aprendizagem (OA). A introdução do método semipresencial entre as propostas para os ensinos de 1º e 2º Graus suscitou-nos o pensamento de que tal estratégia tenha ocupado uma posição mediana entre os cursos oferecidos à distância (via rádio, TV e correspondência) e, presencialmente, pelas escolas noturnas<sup>36</sup>. No Estado do Rio de Janeiro, o método semipresencial do ensino de 1º Grau foi iniciado com a implantação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, dando origem a tantos outros cursos, posteriormente.

Ao longo dos anos, a educação à distância foi alcançando níveis mais sofisticados de acordo com o sucessivo progresso das invenções tecnológicas no mundo. O Brasil não acompanhou, concomitantemente, o avanço tecnológico ocorrido na esfera internacional. Começou aplicando as tecnologias das 1ª e 2ª gerações da educação à distância simultaneamente, que comportavam o uso dos textos impressos por correspondência (mídias textuais ou escritas) e o uso do rádio e da televisão, quando atingiram um grau de popularidade alto, respectivamente.

Em prosseguimento, não se aderiu substancialmente à 3ª geração, que se referia às invenções utilizadas nas universidades abertas, como ocorreu em muitos países (MOORE, 2007 *apud* LAPA, 2008). A consequência disso foram críticas à legislação que regulamentou a educação à distância no país e que expressou políticas públicas que não acompanharam as iniciativas similares internacionalmente (LAPA, 2008, p. 21).

---

<sup>35</sup> O Projeto cujo nome é uma referência à deusa grega da sabedoria Minerva, iniciou seus trabalhos no dia 1º de setembro de 1970, fruto do Decreto nº 25.239 de 26 de dezembro de 1969.

<sup>36</sup> A escola noturna para os jovens e adultos também era referenciada na bibliografia como escola regular. Optamos por usar a terminologia de escola noturna para o curso realizado para adultos com horário e classe de alunos fixos. Em especial, neste trabalho, as escolas presenciais, regulares, noturnas e em classes oferecem o mesmo sentido.

Para termos uma ideia, no mesmo ano em que o Centro de Estudos Supletivos de Niterói e o Sistema Nacional de Teleducação no Brasil<sup>37</sup> estavam sendo criados em 1976, na *Chicago TV College/EUA* a televisão já era utilizada como mídia educacional desde 1956. A realidade dos países desenvolvidos chegara ao Brasil, o que fez com que os jovens e adultos pudessem ter outras opções para seguirem os estudos. A educação à distância veio ao encontro do aluno trabalhador moderno, isentando-o de se adaptar à escola noturna. Se a escola com turno e turma fixos atendia a um perfil de alunos, os cursos à distância e semipresenciais favoreciam alunos com outras demandas.

Dentro deste universo encontravam-se trabalhadores plantonistas ou sob o regime de escalas, militares, embarcados, mães e donas de casa que não tinham com quem deixar seus filhos, por exemplo, que poderiam ser beneficiados. Analisando o aumento das propostas de educação para o 1º Grau, pudemos reconhecer, segundo Alves (2011, p. 90) que a educação à distância foi a mais eclética das modalidades de educação, uma vez que abarcou pessoas com dificuldades variadas em suas rotinas de vida, conforme constatou a autora:

Esta modalidade de educação é conceituada por diversos autores e cada um destes enfatiza alguma característica especial no seu conceito. A ênfase de cada autor, os diversos acontecimentos históricos e as variadas instituições, [...] mostram que a Educação a Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo (ALVES, 2011, p. 91).

A ampla abrangência dos alunos para a educação no Centro de Estudos Supletivos de Niterói tornou-se compreensível dada à natureza do método com flexibilidade de horário e de ritmo de estudos. Contudo, caberia uma reflexão no que concerne a educação à distância ter sido um caminho amplo e abrangente para os alunos finalizarem com êxito o processo educacional nas décadas abordadas (1970 e 1980). Os baixos índices no resultado final entre o montante de pessoas inscritas no *Projeto Minerva* (1970-1980) e os que concluíram o 1º Grau, não confirmaram a proposição da educação à distância. Em torno de 77% dos inscritos no *Projeto Minerva* não conseguiu obter o diploma (ANDRELO *et al*, 2009, p. 86), logo, somente 23% dentre estes conseguiram a certificação.

Os alunos poderiam até serem atraídos pelo incentivo da diferente proposta à distância, porém, o índice de evasão e de incompletude era muito elevado. Assim

---

<sup>37</sup>Desde 1965 as primeiras TVs Educativas foram criadas pelo poder público no Brasil.

também ocorreu com as estatísticas de conclusão do 1º Grau no regime semipresencial do CES de Niterói (1976-1986), já que não se mostraram favoráveis<sup>38</sup>: ao final de dez anos de análise, o percentual de alunos certificados não atingiu a marca dos 10%. Baseada nesta reflexão surgiu uma questão: teriam sido os alunos participantes da educação à distância atendidos em suas expectativas de conclusão dos estudos?

Em pesquisa realizada pelo Ministério de Educação e Cultura junto às secretarias estaduais de educação de todo o país em 1973, foi revelada a existência de um quantitativo alto sem o 1º Grau completo:

Em 1973, investigações efetuadas pelo MEC apontaram a existência de uma clientela<sup>39</sup> potencial para o ensino supletivo cujos números preocuparam as autoridades educacionais que tinham a responsabilidade de implementar essa modalidade de ensino no Brasil. Com base em dados coletados junto às secretarias de educação, ficou cristalinamente evidenciada a existência de cerca de 21.000.000 de pessoas na faixa etária de 15 a 39 anos, das quais 14.000.000 de adolescentes e adultos entre 15 e 24 anos, necessitando de escolarização a nível de 1º grau (MAFRA, 1980, p. 9).

Os problemas de evasão e repetência continuavam crônicos na educação básica entre os 7 e 14 anos (SILVA, 1984, p. 71), como mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Fluxo escolar do ensino de 1º Grau

Ensino de 1º Grau			
1ª série	Ano	8ª série	Ano
1.000	1942	35	1949
1.000	1947	43	1954
1.000	1952	48	1959
1.000	1957	64	1964
1.000	1962	97	1969
1.000	1967	161	1974
1.000	1972	180	1979

Fonte: Silva (1984, p. 72)

Pelo Quadro exposto, compreendemos que para cada 1.000 alunos que entravam na 1ª série do ensino de 1º Grau, no ano de 1957, saíam apenas 6,4% ao final da última

<sup>38</sup> Os índices de conclusão dos alunos do CES de Niterói (1976-1986) serão analisados no Capítulo 3.

<sup>39</sup> “Clientela” foi o termo utilizado por Mafra (1980) para se referir aos jovens acima de 18 anos e adultos passíveis de ingressarem na escola de suplência como alunos. Interessante imaginar que este termo significava freguês, comprador, consumidor, utente, usufruidor e usuário. C.f. no sítio eletrônico. Disponível em <[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=clientela+sinonimo&\\*>](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=clientela+sinonimo&*>). Acesso em fev. 2017. Eram termos nada apropriados para se referir aos alunos. Contudo, vemos com isso a educação sendo tratada como uma empresa que visava lucro, como um serviço da área de bens de consumo.

série do 1º Grau, em 1964. Significava dizer que os 93,6% alunos restantes eram contados como repetentes ou evadidos da escola básica. Se esta população de 93,6% excluída se mantivesse fora da escola nos anos vindouros, com certeza engrossaria as estatísticas dos jovens e adultos desescolarizados.

A hipótese que organiza nossa análise é que em 1976, ano da implantação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, os evadidos da escola básica entre 1957-1964 já teriam 18 anos e poderiam, supostamente, ser alunos do CES de Niterói. Refletindo acerca dos números, seria possível compreender quão grande era a crise na educação do país, requerendo providências do governo militar (1964-1985). As causas para a evasão e a repetência eram tais como: necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, doenças, inadequação da escola ao meio, o que implicava em desmotivação da criança e da sua família, etc. (SILVA, 1984, p. 72).

Cerca de dois terços das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos não tiveram acesso aos bancos escolares, ou passaram pela escola e não permaneceram, ou frequentaram a escola, mas fizeram parte do corpo discente repetente (PATTO, 1990, p. 107). A autora defendeu que a crise da escola pública se deu por motivos conjecturais. Tratava-se de uma incapacidade crônica da escola em garantir o direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos brasileiros, independentemente de cor, de sexo e de classe social (PATTO, 1990, p. 107). Segundo ela, na década de 1990, para cada 1.000 alunos matriculados no ensino de 1º Grau, apenas 100 alunos completavam, “muitas vezes aos trancos e barrancos” (PATTO, 1990, p. 108).

Patto (1990) concentrou-se em estudar as histórias das explicações que justificavam o fracasso escolar das crianças das classes populares:

[...] na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica – problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos E.U.A., nos anos setenta, no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão – por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? [...] Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos (PATTO, 1990, p. 108).

Esses aspectos responsabilizavam exclusivamente os alunos e seus familiares pelas suas causas de dificuldades escolares. Estereótipos sociais e preconceitos acabaram penetrando em nosso meio, constituindo o senso-comum. Teorias racistas e da Psicologia Científica justificaram as condições de vida desiguais de grupos e classe sociais em um mundo dito como produtor de oportunidades iguais (PATTO, 1990, p. 109). A Psicologia encampou a representação pejorativa dos pobres advinda da classe dominante que se fez disseminar pela teoria da carência cultural: “o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças” (1990, p. 111). A Psicologia oferecia, assim, subsídios para as desigualdades e exclusões escolares produzidas.

Os professores não poderiam ser responsabilizados pelas mazelas da escola pública, analisava Patto (1990, p. 114), uma vez que eles não passavam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diziam querer resolver. A autora culpabilizou a produção do fracasso escolar, pela insuficiência ou desvio de verbas destinadas à educação escolar pública, sem contar que “num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses” (1990, p. 115).

A motivação para a criação dos centros de estudos supletivos nos anos iniciais da década de 1970 correspondeu ao que Patto (1990) denunciou quanto à insuficiência de verbas destinadas à educação pública. A proposta dos centros de estudos se pautou em “baixo custo operacional, alto padrão de rendimento do ensino, utilização de tecnologias educacionais, novas e diferenciadas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem” (MAFRA, 1980, p. 12). Tomando-se como referência os números de alunos concluintes do ensino do 1º Grau do Centro de Estudos Supletivos de Niterói (1976-1986) onde, em um universo de 6.007 matriculados, apenas 589 alunos conseguiram o diploma, entende-se que a combinação realizada para gerar o projeto CES não surtiu o efeito desejado. O que havia escapado no planejamento original dos centros de estudos supletivos que pudesse ter impedido tamanha evasão?

Não havia nada distorcido na proposta dos centros de estudos supletivos, já que o projeto de criação havia sido gerado pelo órgão de maior representação no governo para assuntos na área educacional, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), no

período de ditadura militar (1964-1985). As palavras de Mafra (1980) endossavam a realidade do país, principalmente pela diminuição de investimentos que os governos vinham imprimindo à nação. A própria Constituição de 1946 indicava que a União deveria investir 10% da receita de impostos com a educação, enquanto os estados e municípios 20% cada, porém, isso nunca aconteceu.

Pela Constituição de 1967 ficou estabelecido que não haveria nenhum “acerto”, já que se podia gastar quanto quisesse: 15%, ou 10% ou 5%. O resultado foram os índices de 8,5% a 10,6% no período entre 1960-1965 despencando para 4,3% em 1975. Pela Lei nº 5.692/71, ficou determinado aos municípios a ampliação dos gastos com a educação em 20%, obrigatoriamente, o que não surtiu efeito. Ao fazer uma comparação, em 1974 o Brasil tinha o 9º lugar do mundo em relação ao Produto Nacional Bruto<sup>40</sup> (PNB) e o 13º lugar, também na esfera mundial, no que se referia às despesas públicas em educação. Em 1976, ano de inauguração do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, o PNB cresceu 11,6%, enquanto as despesas públicas em educação aumentaram somente 1,3% (CUNHA, 1985, p. 52).

A existência da “clientela” potencial de 21.000.000 para o ensino supletivo, anunciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), serviu como justificativa para a criação dos centros de estudos supletivos. Mafra (1980) apresentou dois cálculos como reflexão: o primeiro, servia para demonstrar o quantitativo de jovens e adultos de escolas regulares, de professores e de salas de aulas, com intuito de sanar a demanda dos três níveis do ensino regular que eram o primário<sup>41</sup>, médio e superior. O resultado demonstrou que para o ensino supletivo primário existiam, fora de sala, 14.481.000 alunos, carecendo de 457.406 professores e de 268.354 salas de aulas (IBGE<sup>42</sup>, Censo de 1970, *apud* MAFRA, 1980, p. 10).

O segundo cálculo proposto por Mafra (1980, p. 10) expôs o quantitativo dos utópicos 21.000.000 jovens e adultos para cursarem a suplência de 1º Grau, com a estimativa de serem precisos 1.050.000 professores instalados em 525.000 salas de aulas (IBGE, Censo de 1970, *apud* MAFRA, 1980, p. 10). Significava dizer que os valores de investimento suficientes para suprir a demanda do ensino supletivo apenas para o 1º Grau equivaleria ao gasto necessário para manter os três níveis do ensino

---

<sup>40</sup>Produto Nacional Bruto (PNB) consiste no somatório de todos os bens e serviços finais produzidos por empresas que são de propriedade nacional, estejam elas atuando no Brasil ou no exterior.

<sup>41</sup>O termo “primário” foi transcrito do documento original, apesar de, nesta época, já ter sido incorporada a nova nomenclatura de “1º Grau”, 1º e 2º ciclos.

<sup>42</sup>IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

regular. Mafra (1980) apresentou comparativamente os cálculos como justificativa para o desafio que o governo brasileiro teria pela frente em relação à educação dos jovens e adultos.

Fávero (1983) discordou quanto à faixa etária facultativa dos 15 aos 39 anos tomada como base para realizar os cálculos de Mafra (1980), se referindo ao cálculo como “bizarro”. Também sujeita à atenção, seria a falta de variações regionais e/ou de gênero e/ou de raça, por exemplo, que pudesse se respaldar a pesquisa feita. Pareceu-nos que o Estado procurava solucionar o problema da falta de escolarização dos jovens e adultos em caráter emergencial. A educação brasileira em geral apresentava-se com um *déficit* de resultados “[...] sem contar o fato de o ensino regular, por si só, não poder atender à demanda total da população” (NISKIER<sup>43</sup>, 1996, p. 431).

Mafra (1980) seguiu analisando as condições inviáveis para a construção de 525.000 salas de aula, a contratação de 1.050.000 professores e o orçamento inerente às escolas em funcionamento. Não havia tempo hábil para tamanha empreitada, justificava Mafra (1980). Contudo, apostaríamos que o país precisava mesmo era de investimento a longo prazo, em todos os graus e modalidades da educação, para que a reforma educacional preconizada pela Lei nº 5692/71 pudesse ser mais contundente. Mesmo que a educação supletiva trouxesse resultados positivos para a população alvo, se não houvesse investimento na educação básica, seria uma questão de tempo o retorno ao mesmo cenário.

Se atentarmos para a Lei da Reforma Educacional nº 5.692/71, a qual regulamentou o ensino supletivo, percebemos que os centros de estudos supletivos expressavam o que apregoava a normatização: “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Lei nº 5.692/71, cap. IV, art. 25). Como seria possível alcançar o maior número de alunos, ou seja, aumentar a oferta, sem aumentar os investimentos? Apesar da Lei nº 5.692/71 ter determinado o aumento dos gastos dos municípios com a educação, a centralização

---

<sup>43</sup>Arnaldo Niskier, professor, jornalista e escritor. Foi o primeiro Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado da Guanabara (1968-1971), no Governo Francisco Negrão de Lima (1965-1971); integrante dos estudos pioneiros para implantação da Educação à Distância no Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), do Ministério da Educação e Cultura (1972-1974); foi Secretário de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, no Governo Antônio de Pádua Chagas Freitas (1979-1983). Disponível em <<http://arnaldoniskier.com.br/vida/biografia.html>>. Acesso em dez. de 2016.

exercida pelo regime autoritário fazia com que a parcela restante para a efetiva aplicação nos municípios e nos estados fosse ínfima (CUNHA, 1985, p. 52).

Mediante a conjuntura formada, que atestava a falta de investimentos na educação brasileira na ditadura militar, juntaram-se o poder público dos militares e os empresários burocratas. A finalidade era trazer à realidade a desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito e o subsídio governamental aos empreendimentos privados que buscavam, no campo de ensino, a acumulação de capital e/ou a influência ideológica (CUNHA, 1985, p. 53); quando não eram subsídios “doados” na forma direta, eram isenções fiscais ou abatimentos no imposto de renda. Este precedente abriu brechas para que muitas escolas particulares e faculdades fossem abertas.

Exemplo clássico no ano de 1984 foi a Fundação do Banco Brasileiro de Descontos (BRADESCO) ter investido 20 bilhões de cruzeiros, em 23 escolas, situadas em 11 Estados, que recebiam 26 mil alunos. O negócio foi tão rentável que para o ano de 1985, a mesma Fundação “preparava-se para gastar 107 bilhões de cruzeiros em projetos educacionais, metade do que o Estado do Rio de Janeiro gastou em educação no ano de 1984. O número de escolas sobe para 29 e o número de aluno para 33 mil” [sic] (CUNHA, 1985, p. 53). Este foi apenas um dos casos ocorridos no período em questão.

## **1.2 O contexto histórico como moldura da educação brasileira**

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p.163).

O Golpe de 1964 veio depor a “ideologia nacionalista-desenvolvimentista” através da “supressão, repressão e combate” a esta, pela bandeira do “desenvolvimento com segurança” e, “concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 165). Visando pôr um fim à ameaça das ideias de esquerda do Governo de João Goulart (1961-1964) e as conseqüentes ações sindicalistas, o Golpe

aconteceu para controlar a crise econômica instaurada no país. O acontecimento foi apoiado por grande parte dos empresários, grandes fazendeiros, canais da imprensa, setores da Igreja Católica, entre outros. Até mesmo pelos Estados Unidos que temiam ter como desfecho o Brasil se igualar a Cuba, país que havia passado por uma revolução socialista.

Durante o governo militar, “a ditadura foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 165). O período da ditadura militar durou vinte e um anos, com o revezamento de cinco Generais-Presidentes da República. Foram eles: General Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967); Artur da Costa e Silva (1967-1969); Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985)<sup>44</sup>.

Destacamos, quanto à citação de Ghiraldelli Junior (1990) na epígrafe, a desmobilização do magistério e a privatização do ensino que ocorrera. Este último feito explica o porquê da confusa legislação educacional, já que, desta forma a normatização educacional iria sendo disseminada paulatinamente, com o intuito de beneficiar as escolas privadas, porém, sem levantar grandes alardes ao preterimento das escolas públicas. A sociedade se configurava marcada pelo interesse de poucos em detrimento de muitos. O autor reconheceu a desmobilização ocorrida no magistério público ao se deparar com a herança deixada pela ditadura militar na educação brasileira (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Campanhas nacionalistas, censura à imprensa e repressão à base de violência eram instrumentos coercitivos nos tempos da ditadura. A época denominada como os “Anos de Chumbo” entre o Ato Institucional de nº 5 (AI-5)<sup>45</sup> baixado em 1º de dezembro de 1968, até a saída do Presidente General Emílio Garrastazu Médici<sup>46</sup> (1969-1974), foi o período assim conhecido por ser o mais repressivo dos vinte e um anos do regime militar em nosso país. Como marca da coerção e autoritarismo do regime, vale citar o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que não revogava o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, mas definia em seu texto as

---

<sup>44</sup>Mesmo com os cinco governos sendo caracterizados como governos ditatoriais, guardavam especificidades entre si.

<sup>45</sup>Ato Institucional de Nº 5 (AI-5): foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro e o mais duro golpe contra a democracia. Deu plenos poderes ao regime militar e entrou em vigor em 13/12/1968 no governo do Presidente General Artur da Costa e Silva (1967-1969). Entre outras resoluções, proibia manifestações populares e impunha a censura prévia na imprensa.

<sup>46</sup>Presidente General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) foi o segundo general-militar que assumiu a presidência.

infrações passíveis de aplicação de medidas disciplinares a quem fizesse qualquer intento contrário às ideias do governo militar. Este Decreto-Lei representou a expressão mais perniciosa das ameaças da repressão política e ideológica à educação brasileira:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:  
I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;  
II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;  
III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe... [sic] (DECRETO-LEI Nº 477, 26/02/1969).

Funcionários do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das secretarias estaduais e municipais haviam sido demitidos ou eram constantemente ameaçados, porquanto não se rendessem às imposições do regime militar instalado (CUNHA, 1991, p. 38). O espírito coercitivo que estava por trás dos decretos estabelecidos tinha a intenção de reprimir qualquer aproximação de grupos de pessoas pensantes, intelectuais, professores e/ou estudantes. Com um ambiente educacional conturbado, onde falar muito poderia ser considerado subversivo e qualquer agrupamento de pessoas poderia ser mal interpretado, surgem os centros de estudos supletivos para o ensino, com seu método de estudos individualizado, entre outras propostas.

A dinâmica dos centros de estudos supletivos sem turmas coletivas<sup>47</sup> regulares nos levou a refletir quanto à intencionalidade da promoção do método personalizado. Sem aulas presenciais obrigatórias, a estratégia de orientações individualizadas contribuía para dificultar o contato entre grupos de alunos e/ou de professores (orientadores de aprendizagem). Segundo Cunha (1991, p. 38), todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem ou provassem o contrário. Nos centros de estudos não havia intervalo programado entre as aulas, já que não tinham aulas em horário fixo, tampouco troca de turmas entre os orientadores de aprendizagem ou intervalo para recreio ou lanche. Também não era previsto no projeto original dos CES, a existência da Sala de Professores (MAFRA, 1980), já que os mesmos na condição de orientadores de aprendizagem ficavam em suas cabines esperando os alunos para atendimento.

---

<sup>47</sup>Havia aulas coletivas, minicursos e reuniões socializantes em grupos oferecidos ao aluno, mas que lhes eram facultativos.

Com isso, as trocas e encontros entre os pares nos centros de estudos ocorriam em menor frequência do que nas escolas noturnas, por exemplo. Se pressupusermos sobre a estratégia da individualização no curso semipresencial, o que se pode dizer dos cursos à distância? O método da educação à distância teria uma segunda intenção por parte dos seus idealizadores? O regime imposto pré-estabelecia sanções para os componentes de qualquer corpo escolar que infringissem as regras na vigência do Decreto-Lei (1969-1979):

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos (DECRETO-LEI nº 477, 26/02/1969).

No período da ditadura militar (1964-1985) a área educacional foi marcada pela repressão à administração e cassação de mandatos de intelectuais e conselheiros. “Assim, reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos” (CUNHA, 1985, p. 36). Os militares tinham como objetivo a adesão sem resistência dos pensadores e influentes da sociedade ao novo regime e tencionavam sufocar o pensamento discordante. No final do regime militar, Cunha (1985) apresentou o balanço dos anos de repressão (1964-1985) que somaram:

[...] 17 atos institucionais, 130 atos complementares (todos contra a Constituição, mesmo a da Junta Militar), 11 decretos secretos e 2.260 decretos-leis. [...] o Congresso Nacional, mesmo mutilado por sucessivas cassações de mandatos de parlamentares, foi posto em recesso forçado por três vezes. Foram banidos do território nacional, por razões políticas, 80 brasileiros. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou se encontram desaparecidas, devido à onda repressiva mais forte de nossa história. Uma dezena de milhar de brasileiros deixaram seu país em virtude de ameaças e perseguições de caráter político-ideológico [sic] (CUNHA, 1985, p. 36).

Concomitantemente ao tempo das cassações, lutas e perseguições, passávamos pelos anos conhecidos como o “Milagre Brasileiro” (1969-1973), onde ocorreram incentivos às exportações de produtos industriais e agrícolas e também ao investimento de capital estrangeiro no nosso país, atraindo fortes investimentos de grandes empresas como: General Motors, Ford e Chrysler (FAUSTO, 1994, p. 485). Este período foi marcado por taxas inflacionárias alarmantes e a educação tinha a promessa, junto aos

discursos ideológicos dos militares, de ser a solução para todos os males. No final do período, o momento econômico do país era favorável:

Em 1973, os ingressos de capital tinham alcançado nível anual de 4,3 bilhões de dólares, quase o dobro do nível de 1971 e mais de três vezes o de 1970. Um dos setores mais importantes do investimento estrangeiro foi o da indústria automobilística, que liderou o crescimento industrial com taxas anuais acima de 30% (FAUSTO, 1994, p. 485).

Sobre a conjuntura econômica e política das ações de 1964 constatou-se que a demanda do mercado externo fez com que o mercado interno crescesse. Com tudo isso, “a minoria rica e industrializada” da sociedade ficava mais rica e “a massa de despossuídos e miseráveis” ficava mais pobre (GÓES, 1991, p. 9). Habilmente, os próprios argumentadores do regime militar “foram buscar ‘explicações’ fora do campo econômico para justificar a exploração das massas” [grifo da obra original] (CUNHA, 1991, p. 55). As alegações dos militares explicando o aumento da desigualdade social não levavam em conta as circunstâncias do avanço capitalista que perdurava acirrando as desigualdades entre os ricos e os mais pobres, que engrossavam os números dos que eram afastados das escolas.

Para o regime autoritário, a educação, e somente a educação, seria o caminho para o país conseguir dividir a riqueza concentrada na classe privilegiada, sem outras mudanças estruturais no país. Isto era um engodo, segundo Cunha. “Para os defensores da política econômica da ditadura [...] as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimentos entre as pessoas”. O autor chamou a atenção sobre a ardilosa inversão das coisas, já que exatamente “as diferenças de renda que explicariam as diferenças de escolaridade” e “a ditadura usou e abusou dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, para infundir nas massas essa crença no papel milagroso da educação” (CUNHA, 1991, p. 55).

À educação imputou-se a ideia de tábua da salvação para todos os males. Sobremaneira a educação foi submetida a uma concepção econômica e conduzida pelas políticas públicas, para todos os níveis de ensino, por meio da influência de acordos norte-americanos. Lembrando que, contrariamente às metas idealizadas pelos militares, os investimentos para que tudo isso acontecesse eram os mais baixos índices aplicados na história recente brasileira (SHIROMA *et al*, 2000, p. 39). Ainda assim, em meio a todo nó que pudesse ser gerado, a política pública para o ensino supletivo, regida nos anos da ditadura militar (1964-1985), incentivava a população jovem e adulta para que

concluíssem os estudos, em prol de serem absorvidos pelo mercado de trabalho recém-descoberto pelas empresas de capital estrangeiro.

Entre os alunos que se submetiam aos cursos supletivos havia os que o faziam com o objetivo de perseguir um emprego ou melhorar suas condições no trabalho que já ocupavam; e existiam os que visavam a prestar o exame vestibular para a universidade. Segundo pesquisa feita por Claudio de Moura Castro em 1978<sup>48</sup>, 70% dos candidatos advindos dos supletivos eram reprovados nos vestibulares (CASTRO, 1980 *apud* NISKIER, 1996, p. 431). Este grupo recebia a reprovação com desapontamento, relatou o pesquisador em seu relatório<sup>49</sup>. Cogitou-se o exame vestibular ser facilitado pelo fato de ser um exame “supletivo” [grifo da obra original], contudo, o supletivo, ao contrário, tendeu “a aprovar aqueles para quem havia sido concebido, isto é, para pessoas que, embora sendo alunos promissores, tiveram que abandonar o ensino regular” (CASTRO, 1980 *apud* NISKIER, 1996, p. 431).

No entanto, contrariamente ao que pregavam os militares, não seria somente o investimento na educação que responderia às demandas sociais, políticas e culturais da sociedade. As políticas públicas de inclusão do adulto através da educação tornou-se um engano perante a sociedade da época. O regime militar, apesar de inculcar sua ideologia na sociedade, não obtivera resultados satisfatórios. Saviani (2012) chamou a atenção para o projeto de educação de adultos da ditadura militar que insistia em ser, de qualquer forma que fosse aplicado, um indutor do indivíduo à plenitude, com o propósito de cumprir sua função social, já que estes indivíduos formar-se-iam eficientes para a sociedade. “Marginalizado será o incompetente, [...] o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 2012, p. 25). O formato educacional aplicado aos jovens e adultos pelas políticas educacionais junto aos cursos supletivos era o que mantinha a formação dos indivíduos para o trabalho.

“A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 13). Sendo assim, o Centro de Estudos Supletivos de Niterói pode ter ressignificado um recomeço aos jovens e adultos, ao possibilitar e promover uma tentativa de conciliar as responsabilidades da vida adulta envolvendo a família, o emprego e os afazeres com a

---

<sup>48</sup>A pesquisa foi realizada em 1978, com dados de 1975 e foi publicada em 1980 com o nome “O Enigma do Supletivo”.

<sup>49</sup>Não faz parte do objetivo deste trabalho analisar as condições desiguais de oportunidades para o ingresso nas universidades por meio dos cursos supletivos.

vida escolar. Pelo entendimento do autor, pressupomos que a marginalidade e a exclusão pudessem se manter parcialmente suspensas na vida do cidadão, à medida que este fosse vencendo os graus de ensino. Com isso, o esperado seria o alcance das intenções pessoais, a valorização da educação para o indivíduo e a inserção no mercado de trabalho, dando prosseguimento à sua caminhada de vida.

Para desenvolver e coordenar os projetos nacionais para o ensino supletivo foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) em 1973<sup>50</sup> que, subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabeleceu a sua função “com a competência de exercer a administração das atividades do ensino supletivo, em nível federal, de que trata o Capítulo IV, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971” (DECRETO Nº 71.737/1973). Fazia parte das estratégias de atuação do Departamento de Ensino Supletivo, o respaldo técnico, pedagógico e financeiro aos centros de estudos que se espalhavam pelo país. Fávero (1983) nos fez entender que a mesma estruturação federal para a disseminação e organização do ensino para adultos, fora empreendida nos estados.

A “essa coordenação e assistência supunham a criação, em cada Secretaria de Educação, de um órgão de planejamento, execução, coordenação e avaliação do Ensino Supletivo, nos moldes do recém-criado MEC/DESu<sup>51</sup>” (FÁVERO, 1983). Os departamentos subjugados às secretarias estaduais que implantariam e administrariam o ensino supletivo em suas regiões, seguiram os moldes do órgão federal. No Estado do Rio de Janeiro, o Departamento do Ensino Supletivo (DES), se responsabilizou pelos projetos, cursos e programas para a educação dos jovens e adultos a partir de 1973, constando entre estes os centros de estudos supletivos. “Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. O Ensino Supletivo foi regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

As políticas públicas adotadas para a implantação do ensino supletivo foram respaldadas pela Lei de Reforma Educacional nº 5.692/71, promulgada em meio à euforia do governo Médici (1969-1974) e do “Milagre Brasileiro” (1969-1973), sendo saudada como a redenção definitiva da educação brasileira (SAVIANI, 1996, p. 110).

---

<sup>50</sup>O Departamento de Ensino Supletivo (DSU) perdurou até o ano de 1979. A partir daí, o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS) (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119). Possivelmente a mudança na estruturação e subordinação do departamento tenha feito documentos perderem sua origem ou destino, dada a pequena quantidade de documentos oficiais disponibilizados para consulta.

<sup>51</sup>DESu: Departamento de Ensino Supletivo, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Esta legislação foi responsável por fundir o antigo ensino primário (1ª a 4ª série) ao ensino ginásial (5ª a 8ª série) formando o ensino do 1º Grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, assim como para unificar os ensinos clássico e científico sob a titulação de ensino do 2º Grau e, entre outras resoluções, expandir as oportunidades e as variedades metodológicas para o ensino de jovens e adultos através dos cursos supletivos.

No governo do Presidente General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e do Ministro da Educação e Cultura, Tenente-Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho (1969-1974), foi aprovada a Lei de Reforma Educacional, organizada em 8 capítulos e 88 artigos, na qual se dedicava o quarto capítulo ao ensino dos jovens e adultos. A disposição dos capítulos e artigos seguia a seguinte ordem:

- I – Do Ensino de 1º e 2º Graus (16 artigos).
- II – Do Ensino de 1º Grau (14 artigos).
- III – Do Ensino de 2º Grau (3 artigos).
- IV – Do Ensino Supletivo (5 artigos).
- V – Dos Professores e Especialistas (12 artigos).
- VI – Do Financiamento (23 artigos).
- VII – Das Disposições Gerais (7 artigos).
- VIII – Das Disposições Transitórias (18 artigos) (LEI Nº 5.692/71).

Comparativamente falando, na Lei nº 5.692/71 o ensino supletivo era tratado com maior abrangência e importância do que na tessitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 (LDBEN/61), com o único artigo de nº 99, reservado ao tema. Esta estabelecia que: “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância de regime escolar”. Fato marcante para a condução do ensino supletivo neste período foi a descentralização dos exames secundários, já que significou um ponto positivo banir do ensino supletivo “as desmoralizantes provas de madureza, que se tornaram verdadeiras indústrias educacionais” (NISKIER, 1996, p. 428).

Antes da Lei nº 5.692/71, os exames secundários eram a única possibilidade para os alunos jovens e adultos avançarem e concluírem os estudos. O ensino secundário era constituído por dois ciclos: o antigo ginásio de 5ª a 8ª série, tido como o 1º ciclo, em conjunto com três anos de duração do ensino clássico ou do ensino científico, representando o 2º ciclo. Os candidatos se submetiam aos exames oficiais que eram oferecidos duas vezes por ano, sob o controle das coordenações de ensino supletivo das secretarias estaduais de educação (FÉLIX, 1986, p. 131).

Logo, os exames eram realizados fora do processo de aprendizagem e os candidatos aos exames se preparavam em escolas públicas ou particulares para a realização dos mesmos. Primeiramente os “exames de madureza” e mais tarde, os “exames supletivos”, tinham como objetivo reconhecer a escolaridade adquirida fora do ensino regular [grifos da obra original] (FÉLIX, 1986, p. 131). “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar” (DECRETO-LEI Nº 709 de 1969). A partir da Lei foi possível concluir os estudos por meio de cursos e exames:

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, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

§ 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 (LEI Nº 5.692/71, CAPÍTULO IV, ARTIGO 24).

A mudança no procedimento pedagógico, fazendo com que os exames passassem a existir também durante o processo de aprendizagem, significou grande avanço para o ensino dos adultos. Isto deu sentido ao surgimento dos novos cursos supletivos da rede oficial do estado, públicos ou particulares, com legitimidade dada pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro para a aplicação dos exames durante o processo de aprendizagem (FÉLIX, 1986, p. 84). Dentre estas opções esteve o Centro de Estudos Supletivos de Niterói, com aplicação de teste de aprendizagem após cada módulo estudado.

A diluição da avaliação ao longo da extensão do curso propiciava a apreensão do conteúdo em doses menores, diferentemente dos exames supletivos que em uma única prova avaliava toda a série escolar. De mais a mais, sendo os exames supletivos agendados por calendário oficial, poderiam causar postergação à concretude do Grau de ensino, em caso de o candidato ser reprovado e precisar esperar nova data para refazer a prova. Com o intuito de elevar o nível de escolaridade do país e de conduzir o maior número de pessoas jovens e adultas à conclusão dos estudos foi que a Lei nº 5.692/71 abriu o leque de opções no formato dos cursos – estrutura, duração e regime escolar – e no uso de novos meios educacionais tecnológicos:

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 aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (LEI Nº 5.692/71, CAPÍTULO IV, ARTIGO 25).

Se atentarmos para os termos da Lei, tudo poderia ser adaptado, desde o método até a duração, passando pela estrutura, mídias, material, e assim por diante. Enfim, como seria o controle e a inspeção, prática fidelizada na época da ditadura, com uma gama tão grande de variáveis para montar e implementar um curso? Até mesmo para treinar os profissionais dos órgãos públicos que fariam o acompanhamento dos cursos: quando estes estivessem aptos a um tipo de avaliação para um tipo de modelo de curso, o próximo tipo já teria surgido. Em um período marcado por controles e coerções, como explicar variantes tão diversas na educação supletiva? Suscita-nos a pergunta se tal variedade seria estratégica para os governantes, ao invés de ser somente opção para os jovens e adultos.

As palavras de Niskier (1996, p. 425) tentaram responder a nossa inquietude. A preocupação de equalizar o ensino através de uma política educacional indiferenciada foi uma atitude romântica e idealista, posto que o país possuísse realidades tão diversificadas, tanto no aspecto social, quanto no econômico. O autor constatou ter sido a flexibilidade dos currículos a geradora de grande confusão, tornando-os sem objetividade. Isso também justificou a legislação confusa já mencionada anteriormente.

O governo, que se sentia pressionado pelo cenário internacional em relação ao quantitativo de analfabetos no Brasil, tratou de buscar credibilidade para sua política “distributiva” [grifo da obra original] nos governos autoritários, lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL<sup>52</sup> (1967-1985), que em uma década teria a missão de reduzir em pelo menos 10% a proporção de analfabetos no país, o que não aconteceu (CUNHA, 1991, p. 55). Seu objetivo era o de ensinar brasileiros adultos analfabetos a ler, escrever e contar, significando a erradicação do analfabetismo e a

---

<sup>52</sup>O MOBRAL, programa de alfabetização de massa foi criado pela Lei nº 5.379 em 15 de dezembro de 1967; em 08 de setembro de 1970 passou a atuar como o organismo executor de campanha alfabetizadora em grande escala, com sede na cidade do Rio de Janeiro.

integração à sociedade, além de dar oportunidades a todos através da educação, principalmente a população menos favorecida (NISKIER, 1996, p. 371).

Segundo dados de instituições federais, no ano de 1940, 56% da população adulta brasileira eram formados por analfabetos (MOBRAL, 1973, p. 9), em 1960 a taxa era de 39,6%; em 1970 esteve em 33,6% e em 1980 diminuiu para 25,5% (IBGE, Centro Demográfico de 1970). No entanto, mesmo na década de 1970 quando o Programa do MOBRAL (1967-1985) esteve atuante, a baixa percentual de analfabetismo do país não fora satisfatória, ou seja, a diminuição ficara por volta de 8,1%. Isto significou, inclusive, um aumento em números absolutos de analfabetos devido ao aumento populacional nacional: “o número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais  *aumentou* naquele período, de 540 mil pessoas, que foram somar-se aos 18,2 milhões de iletrados que havia em 1970” [grifo da obra original] (CUNHA, 1991, p. 60).

As críticas contundentes de Cunha (1991) afirmaram que o governo autoritário, via MOBRAL (1967-1985), tencionava criar “uma base política de novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime”. O autor ainda afirmou o fato de que o MOBRAL “estava alfabetizando muito pouca gente, os dados estatísticos escondiam as elevadíssimas taxas de evasão e os métodos pedagógicos eram inadequados aos analfabetos visados” (1991, p. 60). Ainda como estratégia para reter o aluno egresso do programa de alfabetização, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) idealizou uma estratégia envolvendo os centros de estudos supletivos:

Até a década de 80, o MOBRAL não parou de crescer, difundindo-se por todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e abria a perspectiva de continuidade dos estudos aos recém-alfabetizados do MOBRAL. Com a instituição do ensino supletivo pelo MEC, em 1971, a escolaridade se ampliou para a totalidade do ensino de 1º grau. Foram então redefinidas as funções desse ensino, e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender todos os alunos – inclusive os egressos do MOBRAL<sup>53</sup> – que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau (MEC, 2002, p. 16).

O problema da evasão na educação brasileira, independentemente da modalidade, metodologia, rede ou grau de ensino, era problema recorrente e estrutural que fugia à conjuntura local e/ou situacional da escola ou do centro de estudos

---

<sup>53</sup>Não foram encontrados na bibliografia, registros de práticas na integração dos ex-alunos do sistema MOBRAL aos centros de estudos supletivos.

supletivos. Os fatores externos relacionados às condições econômicas e sociais aos quais a população brasileira era submetida, em muito influenciava a escolha por permanecer ou não, no sistema de ensino. Nesse ínterim, a massa de analfabetos se acumulava no território brasileiro (GÓES, 1991, p. 9). O governo militar e seus colaboradores se aplicavam em desenvolver políticas públicas de educação, argumentando ser automática a distribuição de renda mais igualitária, bastando para isso a mais ampla distribuição de oportunidades educacionais para todos (CUNHA, 1991, p. 55).

Havia contradição nas palavras do governo militar, pois, o sistema regular de ensino nem mesmo suportava a demanda de adultos a serem alfabetizados e escolarizados. Outra controvérsia notada era o fato de os adultos da classe média, filhos de militares e de famílias influentes se beneficiarem da expansão do ensino superior, ao passo que ao público desfavorecido estava reservada a campanha em massa de alfabetização, ou mesmo o ensino profissionalizante, que se tornou obrigatório pela Lei nº 5.692/71, no intuito de suprir a demanda da mão de obra em ascensão.

Baseados neste discurso, o governo militar e seus colaboradores impuseram as políticas públicas da educação através das Leis da Reforma Universitária nº 5.540/68<sup>54</sup> e da Lei nº 5.692/71 da Reforma Educacional de 1º e 2º Graus e do ensino supletivo. Foi possível perceber a influência que a legislação da reforma universitária deixou como herança em todos os graus de ensino, influenciando com isso, inclusive, o modelo criado dos centros de estudos supletivos. Segundo Ghiraldelli Junior (1990, p. 175) “A Lei nº 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos”. A estrutura de departamentalização apresentada pela Lei estava representada pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e existia no Departamento do Ensino Supletivo (DES) da Secretaria do Estado de Educação do RJ (SEE). Não por acaso, se fazia presente na estrutura dos centros de estudos supletivos e, por conseguinte, no CES de Niterói.

Os CES eram divididos por departamentos na sua organização e funcionamento e também nas disciplinas. A estrutura de departamentalização que tomou conta da educação no país perdurou como legado da reforma universitária. Ghiraldelli Junior

---

<sup>54</sup>Isentando-nos de analisar a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68 aplicada no ensino do 3º Grau devido a não ser alvo desta dissertação, focaremos somente nos aspectos que influenciaram diretamente o modo da estrutura e do funcionamento da educação no Brasil.

(1990) apresentou consistentes críticas quanto ao dismantelamento que a universidade sofreu por alocar os professores não mais por curso, mas sim por departamento. Com isso, o autor compreendeu que no 3º Grau, os professores-pesquisadores não mais se agrupavam por afinidades teóricas e ideológicas, mas por aglomeração de cunho corporativista.

### 1.3 Os centros de estudos supletivos no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro

A partir da segunda metade dos anos setenta, uma nova tendência na pesquisa do fracasso escolar leva-a a uma relação ao mesmo tempo de ruptura e de repetição com o que vinha sendo feito até então. A ruptura é principalmente temática e teórica. Do ponto de vista temático, uma das características da pesquisa recente é a atenção à participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas sobretudo fora do sistema (PATTO, 1988, p. 75).

A ruptura ocorrida pela forma de entender o fracasso escolar após meados de 1970 garantiu atenção renovada aos aspectos estruturais e funcionais da instituição escolar (PATTO, 1988, p. 76). Haja vista o estado da arte traçado por nós, mostrando a falta de investimento advindo do poder público para a educação pública brasileira em todos os graus de ensino<sup>55</sup>. Com a educação de adultos não era diferente já que havia a falta de investimento além de dificuldades de toda a natureza.

Pela apreciação do Quadro 2 foi possível evidenciar os problemas mais aparentes em toda a extensão do país, nos cursos supletivos. A ordem vertical da transcrição dos itens respeitou a ordem do original, de cima para baixo. A colocação dos itens-problema verticalmente é progressiva no quesito “Incidência dos problemas no território nacional”. Cada estado brasileiro que respondeu positivamente ao item, foi acrescido na coluna da direita do quadro a seguir:

Quadro 2: Incidência dos problemas no território nacional

PROBLEMAS	ÍNDICE	ESTADOS FEDERATIVOS
Falta de especialistas em educação de adultos	9	Pará, Amapá, Piauí, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás

<sup>55</sup>Inclusive e principalmente a falta de investimentos atingiu o ensino universitário: “as verbas destinadas às universidades foram drasticamente cortadas [...] o resultado foi a deterioração da qualidade da universidade pública” (CUNHA, 1985, p. 52). Para maiores detalhes c.f. sobre o tema na obra do autor listada nas referências bibliográficas desta dissertação.

Insuficiência de recursos	7	Acre, Pará, Bahia, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás
Legislação sobre idades para certificados	5	Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraná, Santa Catarina, Distrito Federal
Despreparo do pessoal do Supletivo	5	Piauí, Ceará, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso
Falta de quadro próprio de pessoal	5	Sergipe, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso
Programas nacionais	5	Acre, Rio Grande do Norte, Sergipe, São Paulo, Mato Grosso
Carência de material didático	4	Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Mato Grosso
Demora na liberação de recursos financeiros	4	Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia, Rio de Janeiro
Despreparo do professor instrutor	4	Sergipe, Santa Catarina, Mato Grosso, Distrito Federal
Uso dos espaços	3	Paraíba, Bahia, Mato Grosso

Fonte: MEC/CFE (1983, p. 90). Produzido por nós

Os problemas do ensino supletivo apontados pelo Estado do Rio de Janeiro foram a falta de especialistas na educação de adultos e a demora na liberação de recursos financeiros<sup>56</sup>. Iremos, então, focar no problema mais incidente do ensino supletivo entre os estados federativos: a falta de especialistas na educação de adultos. Dentre os comentários no mesmo tópico-problema estavam os apontados pela Bahia e por Goiás que elencavam: "carência de Pessoal especializado em Educação de Adultos, dificultando o atendimento da filosofia e metodologia específica da Educação Supletiva" e "carência de recursos humanos especializados para atuar no Ensino Supletivo", respectivamente (MEC/CFE, 1983, p. 85). Com estas respostas dos Estados da Bahia e de Goiás temos a noção da lacuna existente para o atendimento dos jovens e adultos junto às escolas supletivas: a ausência não era do professor com saberes acadêmicos, mas sim com conhecimento específico para a ministração de aulas aos jovens e adultos.

Patto (1990) analisou o peso da desvalorização que os professores sofreram no sistema educacional. A autora percebeu em sua análise que a partir da década de 1970, os professores ficaram subordinados ao pessoal técnico que foi introduzido nas escolas.

<sup>56</sup>Quanto aos investimentos financeiros na área educacional, já discutimos no item anterior do mesmo Capítulo.

Dentre eles citamos: orientadores, assistentes pedagógicos, psicólogos, supervisores, etc. A queixa recaiu sobre a sua função, que ficou meramente executora de ordens superiores, recebendo baixos salários, sem tempo para estudar, trabalhando em prédios mal conservados, com falta de material didático e de consumo (1990, p. 114).

Em pesquisa realizada por Castro (1989) nos centros de estudos supletivos do Estado do Rio de Janeiro, em especial no CES do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (IERJ), a autora analisou os principais problemas detectados no interior dos mesmos que afetavam o desempenho da função de orientador de aprendizagem:

[...] o principal problema do CES diz respeito à insuficiente quantidade de módulos de ensino, que é o material didático específico do sistema. Pode-se afirmar que esse é o único problema típico de CES, uma vez que os demais problemas apontados são característicos do ensino público brasileiro em todos os seus níveis, ou seja, falta de recursos, insuficiência de material didático em geral, baixos salários e poucos incentivos para a função de educador (CASTRO, 1989, p. 73).

A falta de material didático se mostrou como o maior empecilho à boa atuação dos orientadores de aprendizagem junto aos alunos nos centros de estudos supletivos do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com o que constatou Castro (1989), este e outros entraves não eram exclusivos dos centros de estudos supletivos, mas de todo o sistema de ensino público brasileiro. Problemas estruturais como falta de recursos, de material didático, baixos salários e pouco investimento na função de educador, também mantinham a educação brasileira em um lugar de desprestígio. O sistema de educação no país apresentava-se tão comprometido que os orientadores de aprendizagem não reconheciam outros problemas dentro dos centros de estudos.

Algumas posturas recorrentes de professores em suas práticas escolares foram observadas na pesquisa<sup>57</sup> realizada por Patto (1990, p. 115). A autora considerou um desrespeito aos usuários destituídos de poder, por exemplo, “ter dois empregos, faltar, tirar licenças, mudar para uma escola mais próxima da outra escola, evitar a primeira série tida como trabalhosa, etc.”. Além desses recursos de que os professores lançavam mão em causa própria, outros acontecimentos como rotular alunos, segmentar classe de repetentes, repetir aulas e conteúdos monótonos, inclusive, distantes do interesse dos alunos, se valerem até de agressões físicas e morais, os tornavam educadores pertencentes a um modelo escolar excludente.

---

<sup>57</sup>A pesquisa da Psicóloga Maria Helena Souza Patto foi realizada em escola fundamental.

“Apoiadas num discurso científico que confirma o senso comum – onde os pobres aparecem como menos capazes e destituídos das virtudes que levam ao sucesso – as educadoras tentam resolver os seus problemas” (PATTO, 1990, p. 116). As atitudes das educadoras citadas no parágrafo anterior impulsionavam as crianças de famílias mais pobres para fora do sistema escolar. Firmando-se em um discurso erudito, produzido em um lugar social tido como legítimo, os professores proferiam seus veredictos e as famílias acatavam, “segundo o qual ‘vencem os mais aptos e os mais esforçados’” [grifo da obra original] (PATTO, 1990, p. 117).

Na educação dos jovens e adultos, os atores do processo já haviam sofrido o fracasso escolar pela primeira vez enquanto crianças e adolescentes; se encontravam diante de uma “nova chance” diante do mesmo modelo escolar “exclusivo”, porém, agora no ensino supletivo. Os estudos realizados por Bourdieu (2001) o fizeram compreender que o fracasso escolar e a exclusão do indivíduo do sistema oriundo das famílias mais desprovidas culturalmente, são alheios aos esforços humanos:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (BOURDIEU, 2001, p. 221).

Relevante seria destacar que estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente teriam todas as chances de obter “um diploma desvalorizado”. Bourdieu (2001) considerava que a origem humilde do indivíduo se incumbia de estigmatizá-lo desfavoravelmente perante a sociedade. A escola pública, principalmente de educação de adultos, acolhia estes que vinham de situação desfavorável. Mas acolher não significava transformar as condições de vida, de classe, etc. Não diferente aconteceria no Centro de Estudos Supletivos de Niterói: o aluno era da classe popular, trabalhador em sua maioria e sem tempo disponível para realizar o ensino noturno.

Circunstancialmente, poderia ser que apenas o ensino à distância coubesse no dia do jovem ou adulto. Mas então a escolha do curso seria por opção ou por falta de

opção? As esperanças às quais o aluno se agarrava seriam de poder completar o ensino de 1º Grau, posteriormente o de 2º Grau, pleiteando assim um emprego melhor, por exemplo. Mas seria essa a mola propulsora da qual o aluno precisava?

Corroborou com a reflexão Alvarenga (2015, p. 57), quando afirmou que “As desigualdades educacionais materializam a dinâmica da produção das desigualdades sociais, importando em contínuas análises que problematizam a relação entre Estado, sociedade e educação”. As famílias já desprovidas culturalmente enfrentavam as desigualdades educacionais que começavam logo na infância e adolescência da classe pobre: nem todos conseguiam ter acesso à vaga na escola. Quando conseguiam ocupar os bancos escolares, 82% dos que ingressaram no ano de 1972 no 1º Grau, não chegavam à última série (SILVA, 1984, p. 72).

Incomum seria essas diferenças não se perpetuarem na produção das desigualdades dentro da sociedade, sendo urgentes as análises na relação entre Estado, sociedade e educação (ALVARENGA, 2015). Neste particular, suporta demonstrar que o aluno adulto que chegava à escola, em grande parte, visava o “emprego” ou a melhora do *status quo*. Em sua pesquisa de entrevista a jovens e adultos alfabetizando, Alvarenga (2010, p. 241) constatou “que o direito ao ‘trabalho’ é a primeira referência que todos utilizam para expressar suas próprias condições de vida” [grifo da obra original]. A autora acrescentou que “é do trabalho que emana, invariavelmente, toda a perspectiva de vida”.

Entendendo desta forma, tornava-se possível encarar a conclusão do ensino de 1º Grau pelo indivíduo no centro de estudos, mais como contributivo do que como restritivo; ainda mais se considerarmos que:

A educação para uma criancinha pode aparecer só como direito à educação, separado dos outros direitos. Porém, quando falamos de jovens e adultos populares, o direito à educação está sempre entrelaçado nos outros direitos. Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

A conclusão dos graus de ensino era vista como uma oportunidade de crescimento em seus direitos como cidadão, como analisou Arroyo (2006). Seria o mesmo que dizer que servia para a inclusão do cidadão no sistema. Em se tratando de alunos-trabalhadores insatisfeitos ou então alunos-desempregados, um dos objetivos

perseguidos por estes após a conclusão do ensino era a ocupação das vagas de emprego nas recém-chegadas empresas de capital multinacional no país sob o governo militar. Levando-se em consideração que muitos trabalhadores nas décadas pregressas se mantinham em subempregos, na ilegalidade trabalhista ou até mesmo no mercado informal, o centro de estudos também se tornava uma opção cabível a este grupo.

Fausto (1994, p. 485) afirma que enquanto a economia crescia no país durante o período do governo militar (1964-1985), a demanda por mão de obra escolarizada no mercado aumentava, o que se tornava um fator motivador para a volta aos estudos. Mesmo com todo o empenho que os alunos do Centro de Estudos Supletivos de Niterói pudessem ter despendido para concluir o 1º Grau, os aprovados (1976-1986) foram em minoria<sup>58</sup>. A primeira proposta do ensino semipresencial criada no país, inicialmente, se chamaria “Centro de Ensino Supletivo”, ao invés de “Centro de Estudos Supletivos”. Só que o termo “ensino” cogitado entre a equipe para ser usado na nomenclatura, suscitou dúvidas. A equipe técnica de criação argumentou que “ensino” dava uma ideia condicionante entre o professor ensinar para o aluno poder aprender, por isso elegeram “estudos”, já que a propositura do método era a do aluno participar do ensino personalizado (MAFRA, 1980, p. 14).

Passados dez anos dos primeiros CES implantados no país em 1974 nos Estados do Rio Grande do Norte e de Goiás (MAFRA, 1980, p. 19), somavam-se em todo o país 67 unidades (MEC/CFE, 1983, p. 60), representados na Figura 1:

---

<sup>58</sup>A análise dos alunos matriculados e concluintes do CES de Niterói será feita no Capítulo 3.

Figura 1: Mapa do Brasil com a distribuição dos CES em 1983



Fonte: Dados extraídos de MEC/CFE (1983, p. 60). Produzido por nós

A legenda por cores identificada no Quadro 3 representou a quantidade de CES/Unidade Federativa (UF) e por Distrito Federal (DF):

Quadro 3: Legenda por cores (a)

Quantidade e de CES/cor	Unidades Federativas (UF) <sup>59</sup>	Total por UF
1 CES	São Paulo, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Goiás, Amapá	16
2 CES	Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Distrito Federal	12
3 CES	Pernambuco	3
5 CES	Rio Grande do Sul	5
7 CES	Rio de Janeiro, Bahia	14
17 CES	Minas Gerais	17
Total Geral de CES no território brasileiro em 1983		67

Fonte: MEC/CFE (1983, p. 60). Produzido por nós

<sup>59</sup>Não foi possível identificar os anos de inauguração de todos os centros de estudos supletivos distribuídos pelo país.

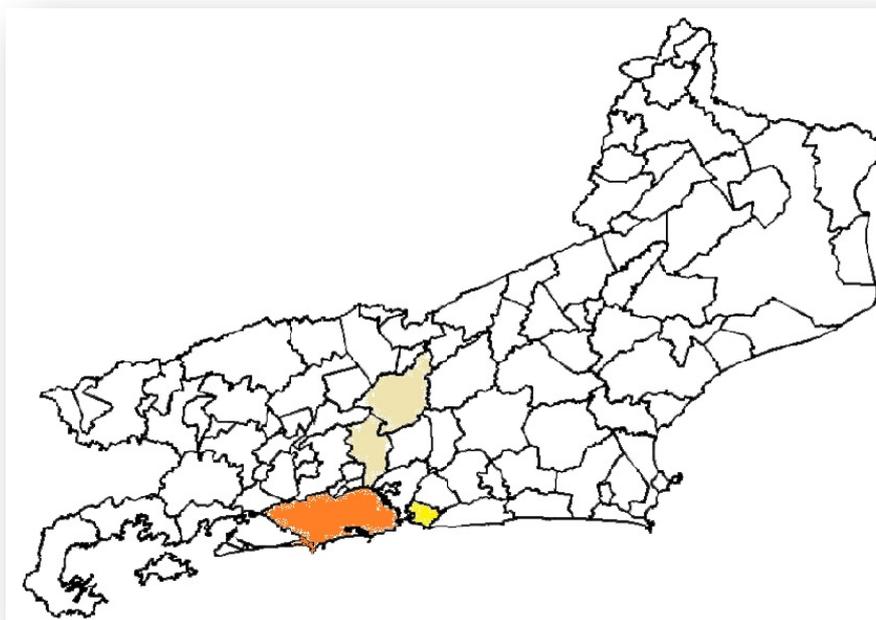
Acompanhando a legenda de cores na Figura 1, identificamos que para cada cor distinta, há um número fixo de CES/UF e por Distrito Federal (DF). O Estado de Minas Gerais liderava o *ranking* de CES/UF para o período com 17 centros de estudos. Seguindo o Estado de Minas Gerais, com 17 centros de estudos, estavam os Estados da Bahia e do Rio de Janeiro com 7 CES cada, e o Estado do Rio Grande do Sul com 5 centros de estudos. Em Pernambuco havia 3 CES; os Estados do Rio Grande do Norte, Mato Grosso e o Distrito Federal possuíam 2 CES cada. Nos outros 16 estados brasileiros onde o CES já havia sido implantado, só funcionava uma unidade.

Somente a Região Sudeste concentrava mais de 1/3 do número total de centros de estudos supletivos no ano da estatística realizada, ou seja, eram 26 centros de estudos supletivos em 1983. A explicação para o disparate no número de CES implementados na região Sudeste, dizia respeito a esta ser a mais rica e populosa região do país, mesmo ocupando a segunda colocação em termos de tamanho territorial. Sendo formada pelos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo também concentrava a maior extensão de área urbana.

Durante o intervalo temporal da pesquisa (1976-1986), somente os Estados do Piauí e de Roraima não haviam implantado nenhum centro de estudos. A expansão dos centros de estudos aconteceu com mais projeção em uns estados do que em outros. Interessante seria a investigação do motivo pelo qual, por exemplo, Minas Gerais apresentava tantas unidades, enquanto Piauí e Roraima não apresentavam nenhuma. Trazendo luz ao Estado do Rio de Janeiro, observamos que funcionavam, em 1983, um total de 7 centros de estudos (MEC/CFE, 1983, p. 60) e passados três anos, o número cresceu para 9 CES (FÉLIX, 1986, p. 113).

Baseando-se na referência de Félix (1986) a distribuição dos centros de estudos supletivos foi representada pela Figura 2. O CES de Niterói funcionou como o *kéntron* de onde partiram, alinhavados, todos os subsequentes centros de estudos supletivos do Estado do Rio de Janeiro. A legenda por cores identificada no Quadro 4, que se segue, apresentou a quantidade de CES/Município e ao final, indicou o total geral em 1986. Para cada cor distinta da legenda, há um número fixo de CES no município identificado. Os centros de estudos que vieram após o do município de Niterói foram se fixando medianamente próximos a este, que ficou como referencial para os demais. A cidade de Niterói está identificada no mapa pela cor amarela:

Figura 2: Mapa do RJ com a distribuição dos CES em 1986



Fonte: Dados extraídos de Félix (1986, p. 113). Produzido por nós

No Quadro 4 notamos o município de Niterói com duas unidades CES já que comportava o CES I com o ensino de suplência do 1º Grau e o CES II com o ensino profissional.

Quadro 4: Legenda por cores (b)

Quantidade e de CES/cor	Municípios	Total por município
1 CES	Petrópolis, Duque de Caxias	2
2 CES	Niterói (CES I e CES II)	2
5 CES	Cidade do Rio de Janeiro (Penha, Vila Isabel, Madureira, Leblon, Tijuca)	5
Total Geral de CES no território do Estado do RJ em 1986		9

Fonte: Félix (1986, p. 113). Produzido por nós

O município do Rio de Janeiro comportava em 1986 a quantidade de 5 CES nos bairros da Penha, Vila Isabel, Madureira, Leblon<sup>60</sup> e Tijuca (1978). Os municípios de Duque de Caxias e Petrópolis tinham apenas um centro de estudos cada, que foram

<sup>60</sup>Não houve identificação dos anos de inauguração dos centros de estudos nos bairros da Penha, Vila Isabel, Madureira e Leblon da cidade do Rio de Janeiro.

inaugurados em 1978 e 1984, respectivamente. Os fios de lã presos ao *kéntron* disseminavam o método semipresencial pela modalidade do ensino à distância que, na verdade, já era realidade em esfera mundial. Inclusive no 2º Capítulo vamos discutir a respeito das conferências internacionais de educação de adultos que, há tempos, espalhavam a prática da educação à distância em muitos lugares do mundo.

A partir da década de 1970 levavam as ideias da educação permanente e da autodidaxia como uma vertente que havia chegado à educação geral para se estabelecer. Vamos acompanhar como se configurou a normatização dos centros de estudos e como foi a criação, o funcionamento e a organização do CES de Niterói a partir de 1976, além de saber como o CES de Niterói foi concebido na cidade de Niterói com a preparação do pessoal por meio de treinamentos específicos.

## 2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL: LÃS QUE TRANSPASSAM EM PONTO DE CRUZ

A ninguém se pode negar a oportunidade de aprender por ser pobre, estar isolado geograficamente, marginalizado, doente ou por qualquer outra circunstância que impeça seu acesso a alguma instituição de ensino. Esses são elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para alguém decidir se quer ou não estudar (WEDEMEYER, 1966 *apud* PRETI, 2009).

### 2.1 Discussões acerca da educação permanente e da autodidaxia

As Conferências Internacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre a Educação de Adultos faziam o seu papel. O tema da III Conferência Internacional de Educação do Século XX (CONFITEA) no Japão em 1972 foi: Alfabetização e Educação Permanente. Teve a participação de 80 (oitenta) estados membros (inclusive Cuba) e Organizações Não Governamentais (ONGs), com o total de 400 participantes. Entre os participantes e representantes do Brasil, merece destaque o Ministro da Educação em 1972, o Sr. Jarbas Passarinho, já que esteve na Conferência para mostrar ao mundo o sucesso que era o MOBREAL (*O FLUMINENSE*, 22/07/1972, p. 2).

No ano de 1972, logo após a promulgação da Lei nº 5.692/71, aconteceu a III Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)<sup>61</sup> sediada em Tóquio (Japão). Entre as discussões, a temática perseguia “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”. Foi a partir desta Conferência (1972) que a educação de adultos passou a ter uma dimensão política. Houve o reconhecimento do analfabetismo como uma consequência do subdesenvolvimento e, com isso, surgiram expectativas e estratégias apoiadas em políticas públicas que eliminassem permanentemente o analfabetismo nesses países. O olhar estava justamente sobre os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso da América Latina, incluindo o Brasil.

Na mesma época, acontecia a maior campanha de erradicação do analfabetismo no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL (1967-1985), marca registrada do governo militar (1964-1985); todavia, não surtiu o efeito desejado. Ademais, o insucesso constatado posteriormente ao se fechar o saldo total da Campanha

---

<sup>61</sup>A III CONFINTEA reuniu oitenta e dois Estados membros, três Estados na categoria de observadores (incluindo Cuba), três organizações pertencentes às Nações Unidas e trinta e sete organizações internacionais. Estas foram organizadas com o intuito de discutir prerrogativas e avanços para o sistema educacional dos adultos e acontecem na periodicidade de uma a cada década. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos que antecederam o período histórico da presente pesquisa (1976-1986) foram nas cidades da Dinamarca (1949), Montreal (1960) e Tóquio (1972).

do MOBRAL se fez presente na Conferência de 1972, conforme a epígrafe demonstra através da divulgação do Jornal *O Fluminense* (22/07/1972, p. 2). Diante do cenário nacional e da constatação da III Conferência (1972) sobre a relação entre o analfabetismo e o subdesenvolvimento, houve a necessidade de se encarar este problema como prioridade. Adversidade em nada menor se tornou a preocupação com as iniciativas pró-educação de adultos aos já alfabetizados.

O resultado estimado para a elevação do nível de escolarização dos jovens e adultos, após as políticas públicas de educação supletiva no país, estaria sendo alvo de observação do cenário estrangeiro. Afinal, um país com altos índices de analfabetismo e de desescolarização dos seus jovens, poderia sofrer consequências no mercado mundial. A educação de adultos passou a ser vista, essencialmente, a contar da Conferência de Tóquio (1972), como a aprendizagem que acontece ao longo da vida, formando cidadãos e fortalecendo a democracia.

Neste sentido, surgiu a inquietação de que as instituições escolares formais não dariam conta de abraçar todo o montante de adultos carentes de escolaridade. Corroborando este pensamento, os centros de estudos supletivos e outros cursos à distância se fixaram no sistema de ensino como uma concepção de escola para a educação do século XX. No mesmo ano em que o Centro de Estudos Supletivos de Niterói foi inaugurado, a Conferência Geral de Nairóbi (1976), capital do Quênia, apresentava, em sua décima nona sessão, a definição de educação de adultos desenvolvida para a década:

A expressão ‘educação de adultos’ designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [grifo da obra original] (CONFERÊNCIA DE NAIRÓBI, 1976).

Ao analisar o sentido da expressão “educação de adultos” no documento, vemos a amplitude do que seria considerado nesta perspectiva. Inclusive, fazendo um comparativo com nosso objeto de pesquisa, ele estava contemplado com base nas premissas divulgadas pela Conferência de Nairóbi (1976): ser um conjunto de processos

organizados de educação, com qualquer conteúdo, nível e método, quer fossem formais ou não formais. Os centros de estudos supletivos estavam alinhados ao cenário das discussões internacionais.

Da citação anterior, destacamos o uso dos termos como “processos organizados de educação”, “aprendizagem profissional”, “qualificações técnicas”, “participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente”. Todos esses termos mais estimulavam a vida produtiva do indivíduo do que incentivavam a busca do saber. Na mesma conferência, métodos e meios sugeridos para o emprego na educação dos jovens e adultos foram publicados. Identificamos similaridade entre os métodos e tecnologias desenvolvidos no sistema brasileiro de educação, tais como: programas de ensino à distância (correspondência, rádio ou televisão), grupos para escutas ou trabalhos coletivos, apoio pedagógico apropriado e programas de autoensino.

A análise crítica das concepções e propostas das CONFINTEA a partir do olhar de Martins (2009) apontou, em primeira instância, que nem sempre os documentos produzidos/recomendados pelas conferências internacionais, correspondiam à realidade vivenciada pelos jovens e adultos na maior parte do mundo, incluindo os países menos desenvolvidos como os integrantes dos continentes da África, Ásia e América Latina:

Os documentos abordam questões importantes e pertinentes para a Educação de Adultos, mas sem uma discussão mais abrangente de questões como o papel do estado, o voluntarismo, a formação de professores, a educação ao longo da vida, a troca de experiências, o fim do analfabetismo, as políticas neoliberais, o papel da mídia, programas destinados a mulheres, aos trabalhadores migrantes, aos jovens, a pobreza, a questão do emprego/desemprego, educação formal e não formal, transferência de tecnologia, questão do analfabetismo funcional, o intercâmbio e a troca de informações, minorias. Por outro lado, não há como negar que as CONFITEAS apresentam avanços quando tratam a Educação de Adultos, como parte essencial do processo educacional, considerando ainda que as CONFITEAS historicamente apresentam a Educação de Adultos sendo debatida, discutida, valorizada pela primeira vez. As CONFITEAS possibilitam que a Educação de Adultos saia do ostracismo, e passe a buscar seu espaço (MARTINS, 2009).

Martins (2009) levantou restrições quanto à suficiência das discussões, porém não negou à importância delas em âmbito mundial. Não se confirmou que a educação de adultos no Brasil fosse discutida no período militar (1964-1985), mas que havia um movimento de mudança, isso não podemos negar. Era bem verdade que o país que intentasse ingressar no cenário internacional, deveria dar a devida atenção à educação e também a educação dos adultos analfabetos, do contrário sofreria severas críticas no que

se referisse às relações internacionais. A educação para os adultos teria que ser vista como um fator de democratização, desenvolvimento econômico, social e cultural, assim Martins (2009, p. 7) considerou conclusivo nos relatórios finais das conferências.

A Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2014, p. 13) publicou coleção oficial retratando a retrospectiva de 60 anos das CONFITEA. Considerou que estas foram “de muitas formas, uma vitrine profissional para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de saltos para adiante”. A composição das conferências internacionais tinha como objetivo principal a elaboração de políticas concretas de educação de adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação de países-membros, mediante a discussão de temas atualizados.

Entre os temas abordados nas CONFINTEA, três em especial nos chamaram a atenção, devido à proximidade com o objeto de pesquisa: educação à distância, educação permanente e autodidaxia. O primeiro tema já foi discutido no Capítulo 1, sobre os outros discutiremos na sequência do texto. Após a década de 1970, professores como Sucupira<sup>62</sup> (1984) e Wenzel (1991) entenderam o alargamento das oportunidades metodológicas e tecnológicas na educação supletiva, como uma tendência advinda das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), o que explicava tal projeção ocorrer no país.

Sucupira (1984, p. 85) analisou a educação permanente como a característica mais marcante na educação de adultos no final do século XX, com a perspectiva da formação continuada e integrada ao sistema global. Para a educação que urgia ser renovada sem cessar ao longo da vida, exigia a invenção e a elaboração de outras formas de ação educativa. Afinal, considerou Sucupira (1984, p. 86), o novo milênio se aproximara com outras tecnologias educacionais sendo utilizadas. A dinâmica de mundo se transformava a cada dia. O autor reconhecia que a educação permanente, aquela que se renovava e que era contínua, deveria ser como “a ideia-força de todo projeto educativo” e as formas escolares tradicionais eram insuficientes para a realização de todas as tarefas da educação no mundo moderno.

As indicações de formas e de métodos sugeridas pelas conferências internacionais e que seriam aderidas pelo sistema brasileiro de educação deveriam estar

---

<sup>62</sup>Newton Sucupira foi Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ex-membro do Conselho Federal de Educação (CFE) e Representante do Brasil junto à Confederação de Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

acompanhadas, em condição *sine qua non*, por estudos na direção de aprimorar a qualidade da educação. Do contrário, haveria o risco de inviabilizar todo o esforço por propostas, quer metodológicas, quer tecnológicas. Ensino, educação permanente e difusão cultural eram premissas presentes no documento oficial do Ministério de Educação e Cultura sobre os centros de estudos supletivos, fosse o trinômio oferecido pelos meios convencionais ou pela utilização de tecnologias (MAFRA, 1980, p. 15). Aproximando-nos da educação de adultos disseminada nas décadas de 1960 e 1970, os principais objetivos da educação permanente com base nos estudos do pesquisador Pierre Furter<sup>63</sup> eram:

- possibilitar o aprofundamento da experiência pessoal e da vida social global, através da participação consciente de cada indivíduo em qualquer etapa da sua existência;
- estimular a auto-informação contínua - que deve realizar-se independentemente do tipo de atividade que o indivíduo exerça - de modo a permitir o desenvolvimento de atitudes adequadas frente às mudanças;
- tornar-se instrumento de 'práticas libertadoras' que permitam a auto-realização e o crescimento pessoal;
- colaborar para o desenvolvimento sócio-político da coletividade, através do estímulo à participação ativa do indivíduo no processo de transformação social [grifo da obra original] (FURTER, 1979, p. 120 *apud* CASTRO, 1989, p. 30).

Como imaginar ser possível para um jovem ou adulto viver em um país sob o governo militar e ao voltar para o ensino supletivo, receber a educação global, democrática? Em o ambiente escolar, palco de repressão e controle, este aluno provavelmente não receberia ministração de práticas libertadoras, conforme indicou Furter (1979, p. 120). O aluno que outrora fora excluído do sistema de ensino básico por falta de condições favoráveis quer sociais, econômicas ou políticas encontraria a mesma realidade nas escolas supletivas.

Não nos convenceu a prática da educação permanente ter sido pregada com eficácia no sistema brasileiro de educação. Tanto seria cabível tal questionamento que a definição de educação permanente para Furter (1979) teria um forte cunho político, posto que o aprofundamento tanto da experiência pessoal quanto da vida social global do aluno devesse se traduzir pela participação efetiva, ativa e responsável de cada

---

<sup>63</sup>Pierre Furter foi um renomado pesquisador suíço que se debruçou sobre estudos na área da educação. Entre estes, foram desenvolvidas teorias sobre a educação de adultos, extraescolar e permanente. A seleção por discutir o conceito de educação permanente, segundo este autor, contemplou a intenção de historicizar a criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói com um autor contemporâneo.

sujeito envolvido, qualquer que fosse a etapa da existência que ele estivesse vivendo (FURTER, 1979, p. 20 *apud* CASTRO, 1989, p. 33).

Castro (1989, p. 33) percebeu na definição um forte conteúdo político que Furter (1979) atribuiu à educação permanente como sendo um instrumento de democratização. Não haveria como empregar uma educação visando a democracia dentro de um governo ditatorial. Acreditamos que professores individualmente pudessem empregar em suas práticas de sala de aula, na medida do possível, considerando as escutas e os espias, a filosofia da educação permanente como aquela que dura ao longo da vida, ininterrupta, que liberta e que ensina ao aluno a aprender. Mas, na totalidade das classes de adultos, conjecturamos que fosse pouco provável de acontecer.

Na filosofia da proposta dos centros de estudos supletivos constava a finalidade de desenvolver a educação permanente e a autodidaxia junto aos alunos (MAFRA, 1980). Para entendermos como isso funcionava na prática, o estudo desenvolvido por Castro (1989) partiu de sua percepção de que os orientadores de aprendizagem, em sua grande maioria, não conhecia em profundidade a proposta do sistema CES. Significava dizer que, ao final da década de 1980, na condição de professores, ou seja, daqueles que lecionaram ao aluno, dadas as adaptações devidas, ainda não tinham internalizado a proposta da educação permanente e da autodidaxia nos centros de estudos supletivos (CASTRO, 1989).

Elocubramos que a filosofia da educação permanente preconizada em nível mundial fosse tão distante da realidade dos professores, que até reconhecer a essência da educação permanente fosse um processo complexo. No intuito de fazer os orientadores de aprendizagem reconhecerem as premissas dos centros de estudos supletivos foi sugerida a ministração de cursos e treinamento para os mesmos, visando a uma postura profissional mais dinâmica, com maior competência para atuar no sistema (CASTRO, 1989, p. 18). “Não se trata, então, de atribuir novos encargos aos educadores já sobrecarregados por tarefas específicas, mas concentrar-lhes a função no que é essencial, isto é, ensinar a aprender, e da maneira mais rápida possível” [grifo da obra original] (FURTER, 1979, p. 73 *apud* CASTRO, 1989, p. 41).

Independente do sistema de ensino e da faixa etária, ao professor era feito o convite de desenvolver junto ao aluno o ensinar a aprender. Os subsídios para que a educação fosse permanente seriam ensinados ao aluno que, por sua vez, levaria este estilo de vida ao longo de sua trajetória. A proposta para o orientador de aprendizagem

no centro de estudos supletivos era que, ao invés de ser um mero tirador de dúvidas, pudesse ir além, ou seja, ensinar ao aluno a aprender.

O caráter individualizado, ou também chamado personalizado do método, condizia com o desenvolvimento da habilidade baseado nas definições do termo autodidaxia como as definições, tais como: o “aprendizado feito sem mestre”<sup>64</sup> e a “busca individual do saber”<sup>65</sup>. O regime semipresencial adotado no centro de estudos pode ser comparado com o formato de educação que Pinto (1993, p. 35) abordou, como uma forma superior de educação de adultos: seria uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens, como um diálogo entre dois homens, na verdade, entre dois educadores.

Levando-se em conta que ninguém sabia tudo, conforme analisou Pinto (1993), a condição de troca entre as orientações individuais professor-aluno se tornavam possíveis. Este formato de atendimento beneficiava o aluno mais inibido e que, por causa disso, tivesse mais dificuldades em se comunicar com o professor diante dos colegas em classes coletivas. Por outro lado, o aluno tímido poderia se sentir desconfortável, dada a proximidade com o orientador de aprendizagem, e não considerar-se seguro em procurá-lo.

Contudo, por conta da liberdade de frequência e de ritmo de estudos, o aluno poderia simplesmente optar por suprimir a orientação de aprendizagem após a leitura do material didático. Se assim ele escolhesse, iria direto para a sala de aplicação de testes<sup>66</sup>. Se a prática do aluno de estudar e realizar os testes sem a intervenção do orientador de aprendizagem fosse frequente, aquele não seria acrescentado em nada do que este pudesse contribuir para sua vida escolar.

Pinto (1993) considerou em seus estudos que tudo que havia dentro do ambiente escolar poderia levar à transmissão escolar dos conhecimentos: o conteúdo da educação não se restringia a apenas à matéria do ensino, mas também faziam parte do conteúdo da educação “o professor, o aluno, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.” (PINTO, 1993, p. 42). O conteúdo que era “variável”, de acordo com a combinação dos elementos constituintes, acabava formando um processo individual que

---

<sup>64</sup>C.f. o significado no sítio eletrônico. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/autodidaxia/>>. Acesso em jan. 2017.

<sup>65</sup>C.f. o significado no sítio eletrônico. Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/autodidaxia/>>. Acesso em jan. 2017.

<sup>66</sup>Bastava que o aluno estivesse com autorização do professor e da secretaria para fazer o teste de aprendizagem.

não tinha um volume estático e não se repetia, só se realizava parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorvia diferentemente a mesma matéria de ensino distribuída em comum (1993, p. 43).

Como nos CES o estudo dos módulos era a base do ensino em caráter obrigatório e uniforme, as alternativas postas como complementos pedagógicos, como vídeos, áudios, palestras, minicursos, etc., tornavam-se facultativos ao aluno. Logo, a combinação do que o aluno absorvesse dos módulos, em conjunto com o usufruto das alternativas pedagógicas à sua disposição, já trariam resultados distintos. Acrescido a isso podiam se juntar as orientações eletivas com o professor e tudo o mais que as relações de dentro da escola proporcionassem. O resultado final levaria o aluno ao aprendizado e à transformação pessoais, baseando-nos na teoria de Pinto (1993). O aluno adquiria uma parcela de responsabilidade grande, uma vez que, em todo o tempo estaria optando pelo caminho que gostaria de trilhar para chegar ao próximo teste e/ou à próxima disciplina, até ao fim do curso. As experiências pregressas de vida, a visão de mundo, suas experiências boas e ruins, tudo serviria como válvula propulsora, ou não, para a jornada do aluno.

Baseada em sua caminhada como educadora, gestora e implementadora de novos projetos, Myrthes de Luca Wenzel<sup>67</sup> constatou ser possível aos alunos adultos o envolvimento no processo de conclusão do ensino básico pelo método individualizado e semipresencial. A autoformação assistida ou não pelo professor foi analisada por Wenzel (1991) como benéfica e representante de extraordinária possibilidade na ampliação do campo de atendimento educacional aos jovens e adultos:

Falar em ensino à distância é pensar em autoformação, assistida ou não. A tecnologia hoje coloca à disposição do aluno métodos e materiais que permitem a auto-aprendizagem, isto é, que o levam a aprender, tornando-o, cada vez mais, mestre de si mesmo. Quem aprendeu a aprender, pode aprender sempre. Quem adquiriu o hábito da leitura, o hábito da observação e da crítica dos ambientes e dos fatos [...], inicia uma caminhada para a sua integração na complexidade dos dias atuais. E ainda prepara-se para conviver com os mais variados tipos de informação: o jornal diário, que tanto influi sobre o leitor, a propaganda, que busca moldar seus hábitos, a televisão, que nos bombardeia de todos os lados, o rádio, que através do seu modelo de pilha está presente em todos os recantos do país, até mesmo nas áreas mais

---

<sup>67</sup>Professora e autora de livros Myrthes de Luca Wenzel com formação em Geografia e História, foi Secretária de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro de 1975 a 1979 (no próximo tópico deste Capítulo discutiremos sobre a secretaria assumida por ela). A professora acumulava experiência como educadora e nos anos 50, trabalhara como Inspetora de Ensino no MEC. Também foi diretora de escolas com características vanguardistas. Uma dessas escolas foi em Jacarepaguá, que ela mesma reconhecia como sendo “uma escola diferente” [grifos do documento original] (CARPI; MORAIS, 2014, p. 13).

pobres. Isto sem citar os meios eletrônicos mais sofisticados (WENZEL, 1991, p. 9).

Para aquele que adquiriu o hábito da leitura, da observação e dos fatos, tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância, sucederia uma resposta favorável. Mas o aluno que não conseguisse desenvolver a autonomia ou não se adaptasse ao formato autodidata do método nos centros de estudos, encontraria dificuldades. Wenzel (1991, p. 9) defendia como benéfica a autoformação do ensino à distância através de metodologias indiretas ou semi-indiretas<sup>68</sup>, ou seja, sem o contato entre professor e aluno, e ora com, ora sem o contato entre os dois, respectivamente, desde a alfabetização do adulto até o ensino superior.

O emprego da autodidaxia no método de estudos do Centro de Estudos de Niterói já poderia ser detectado pelo aluno iniciante logo no primeiro teste de nivelamento a que ele era submetido. O objetivo do emprego do teste era o de saber a real condição de leitura e de interpretação do aluno calouro, uma vez que as lições para estudo eram divididas em 262 módulos de leitura para o ensino de 1º Grau. Se por acaso o aluno não apresentasse o grau de leitura e escrita satisfatório, mas apesar disso, fosse avaliado com condições de adquiri-lo, era encaminhado à classe de aulas de leituras e interpretação para aperfeiçoar a habilidade<sup>69</sup>. Essa contribuição lhe serviria para toda a vida, mesmo que desistisse de continuar a estudar.

Entendendo ser contributivo o incentivo ao autodidatismo para o aluno adulto, do CES de Niterói saíam fios de lã de autonomia através de seus alunos, adaptados ao método personalizado. Mas não podemos deixar de falar sobre a falta de encontros coletivos frequentes nos centros de estudos, a qual levaria a deixar de oferecer um espaço para o diálogo em grupo. Eram oferecidas aulas em pequenos grupos, palestras e minicursos no CES de Niterói, mas o aluno escolhia participar ou não. Até porque os encontros teriam horários fixos, o que poderia não favorecer a todos, por falta de disponibilidade dos mesmos. Castro<sup>70</sup> (1989) em sua pesquisa registrou a fala de uma Orientadora de Aprendizagem (OA) da disciplina de Língua Portuguesa que identificava exatamente o nosso sentimento:

---

<sup>68</sup>Referir-se aos termos indireto ou semi-indireto significa o mesmo que dizer ensino à distância e ensino semipresencial, respectivamente.

<sup>69</sup>O aluno sem o mínimo de condições de escrita e de leitura era dispensado e orientado a procurar uma classe de alfabetização.

<sup>70</sup>Castro (1989) fez pesquisa baseada em entrevistas com os Orientadores de Aprendizagem (OA) do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CES-IERJ) no final da década de 1990.

‘Embora haja um interesse grande na organização de atividades socializantes por parte da direção do CES IERJ, tem sido difícil conseguir a participação maciça dos alunos’. E ainda: ‘um dos inconvenientes do nosso sistema é o esvaziamento do sentido político que se tem dado a Educação, em virtude da dificuldade de reunir grupos para debater sobre os principais problemas da nossa atualidade. O curso ganha em conteúdo, mas perde a reflexão crítica que só é possível em conjunto’ [grifos da obra original] (OA *apud* CASTRO, 1989, p. 71).

A percepção expressa na entrevista foi de uma orientadora de aprendizagem que aplicava o método no CES cotidianamente e captava o resultado da aprendizagem no aluno. Ao lamentar o esvaziamento do sentido político em virtude da dificuldade de reunir grupos para a reflexão crítica, ela evidenciou onde queremos chegar. O discurso oficial da União no registro de Mafra (1980, p. 13) apresentou os centros de estudos supletivos como uma nova escola: “Cujos objetivos são idênticos aos da escola regular. A diferença fundamental está quanto ao regime, estrutura e duração de funcionamento”. Quanto à finalidade da conclusão do grau de ensino ao final dos dois regimes, regular e semipresencial, não há contradições. Porém, quanto ao processo de escolarização a que se submetem os jovens e adultos não havia similaridade, a começar pelo perfil dos alunos que procuravam um tipo ou outro de instituição escolar e o modo como era gerado o relacionamento no ambiente escolar.

Se no ensino noturno os jovens e adultos se programavam para estudar o tempo do ensino fundamental na sala de aula, todos os dias com seus colegas de classe, com encontros nas horas do recreio, entrada e saída escolar, poderíamos esperar um tipo de escola, relacionamento e discussão entre os pares. Já no ensino semipresencial não havia nenhum encontro regular, nem tampouco as mesmas pessoas se encontravam no CES. Em suma, a falta do grupo e do coletivo empobreciam os debates, desenvolvendo apenas o conhecimento de conteúdos, deixando de lado o exercício do senso crítico. No caso dos cursos via televisão, rádio ou correspondência, a situação era ainda mais alarmante: não havia contato, nem com profissionais do ambiente escolar e nem com colegas de classe. Pinto (1993) teorizou como seria a conduta esperável para os educadores de adultos, independente do método utilizado:

O educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente *cidadãos* úteis. Tem de considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, o contrário, como um produto normal da sociedade em que vive [grifo da obra original] (PINTO, 1993, p. 82).

Advogando a favor dos educandos adultos, Pinto (1993, p. 83) trouxe à compreensão que precisavam ser considerados como cidadãos que tinham a colaborar com a sociedade. Não eram anômalos e nem deviam sofrer qualquer tipo de preconceito apenas por não terem tido a oportunidade da escolarização na faixa de idade normal. O esperado pelo jovem ou adulto que chegasse ao Centro de Estudos de Niterói, após superar o vácuo entre a educação básica e a educação supletiva, era de desfazer-se de rótulos que sua condição social lhe imprimia. Neste caso, o “esperado” tonava-se o “esperançado”, pois a expectativa girava em torno de sair da rota de um suposto fracasso de vida.

Não podemos ter o olhar ingênuo e não enxergar o que se passava nos bastidores da cúpula do governo: “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1993, p. 29). As décadas de 1970 e 1980 tinham demandas no mercado de trabalho que exigiriam a formação de um povo escolarizado para ocupar tais vagas de empregos. Haja vista a política pública do ensino supletivo com a finalidade de acelerar a conclusão dos graus de ensino entre os jovens e adultos. Para essa população a proposta que melhor se adaptasse, de curso ou escola ou centro de estudos, ao seu modo de vida e de suas condições de acompanhamento ensino-aprendizagem, se tornaria sua opção.

Eram escolas, métodos e formas de ensino que depunham a favor de um regime temperado de recessão e abuso de poder, características típicas da época. O CES ficou estigmatizado como escola de aceleração ou de aligeiramento da educação de adultos. Colocando mais lenha na fogueira, temos a certeza de que havia mais discussões nos cursos noturnos do que nos centros de estudos? Não temos a resposta, pois o professor era quem conduzia sua classe coletiva e seus alunos nas orientações individuais, de acordo com a sua consciência. Também dependeria do interesse e expectativa dos alunos, da direção, coordenação e toda a equipe técnica-gestora escolar.

Mafra (1980), por meio de indagações, argumentava a favor dos centros de estudos como sendo a melhor escolha feita pelos adultos já engajados na força de trabalho. O autor perguntava já com a resposta embutida, que estes adultos trabalhadores não deixariam de ganhar o sustento para voltar aos bancos escolares, ainda menos se fosse para voltar para a escola noturna. O autor justificava ser o CES a melhor alternativa para a população adulta, já que o adulto havia aprendido muito pela escola da vida e por isso, não suportaria um estudo acadêmico, repleto de coisas que ele já sabia. Pareceu-nos um discurso tendencioso, empacotando todos os jovens e adultos

em um só padrão de pensamento e expectativa. Uma boa medida para acontecer à educação supletiva teria sido avançar em investimentos financeiros e aperfeiçoamento dos profissionais na direção de elevar a qualidade da educação.

Na década de 1970 ventilou-se ser a educação à distância a teoria de Michael Moore (1972/1973) que foi sustentada, posteriormente, por Charles A. Wedemeyer (1981)<sup>71</sup>. Esta teoria se fundamentava no fato de que os alunos que frequentavam esta modalidade se constituíam em adultos e trabalhadores, em sua maioria, e por isso, independentes, autorresponsáveis e preparados para lidar com uma nova situação de estudo (PRETI, 2009, p. 62). Os autores analisaram a relação entre a autonomia e a independência intelectual e deduziram com isso, que os interessados em estudos em instituições de ensino tais como o CES de Niterói, por exemplo, seriam capazes de decidir se queriam ou não estudar, e de que forma estudar.

O aluno do CES, em nome de progredir no estudo autodidático, minimamente, deveria ser disciplinado o bastante para conseguir administrar seu tempo entre afazeres e estudos; do contrário, se depararia com um empecilho em sua caminhada, apesar dos módulos terem linguagem dialógica própria para conduzir o aluno na leitura dos mesmos. O estudo desenvolvido por Félix (1986) comparou o material autodidático – módulos – dos centros de estudos supletivos do Estado do Rio de Janeiro na década de 1980, com o material didático das escolas noturnas, quando destacou duas grandes características encontradas naqueles: “(1) a explicitação e evidenciação dos objetivos educacionais nele contidos e (2) sua orientação no sentido de valorizar a autodidaxia”. Félix (1986, p. 97) não encontrou em nenhum aspecto do ensino noturno essas duas características tão desenvolvidas quanto no ensino realizado pelos módulos instrucionais dos CES.

## **2.2 Formas e normas da educação semipresencial**

O que é próprio da educação de adultos no mundo de hoje é que ela tende a institucionalizar-se a estender-se a todas as camadas da população. Se o movimento começa no século passado, especialmente na Inglaterra e na Dinamarca, é somente após a última guerra que a educação de adultos é pensada como forma de Educação organizada que deve fazer parte integrante e necessária dos sistemas educativos (SUCUPIRA, 1984, p. 87).

---

<sup>71</sup>Optamos por incluir a teoria da autonomia e independência intelectual da educação à distância no debate, com o intuito de articular a forma de pensar no momento histórico da pesquisa.

A educação brasileira a partir da década de 1960 sofreu influências nas ações conjuntas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), os acordos MEC-USAID<sup>72</sup> (1960-1976). Os acordos MEC-USAID disseminados na educação brasileira suscitaram muita polêmica. Estes acordos enfatizavam: racionalidade, eficiência e produtividade (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 175). Inclusive, o ensino superior herdou a referência de universidade-empresa, baseada neste trinômio que era desejável em qualquer empresa e na educação brasileira introduziu o parcelamento do trabalho:

A consequência disso foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a ‘turma’ [grifo da obra original] (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 176).

Os técnicos americanos responsáveis por trabalharem junto com os técnicos brasileiros através dos acordos MEC-USAID trouxeram a mentalidade empresarial para dentro das escolas, criando a departamentalização (Ghiraldelli Junior, 1990, p. 176). Com base na análise de Góes (1985), os acordos ocorreram devido à repressão ter se abatido sobre os intelectuais comprometidos com as reformas, além do que eles já não eram mais vistos como confiáveis pela cúpula do governo. Por causa disso, o Estado buscou novos meios de criação para o ensino primário, médio e superior na intenção de compor os quadros de articulação entre os diversos níveis, de treinamento de professores, de produção e veiculação de livros didáticos e de convênios de assistência técnica (Góes, 1985, p. 33).

Os centros de estudos supletivos traziam em sua estrutura a ótica americanizada, com divisão de trabalho por departamentos e funções definidas. Eles expressavam genuinamente características dos acordos MEC-USAID, já que os alunos não eram matriculados em turmas, cursavam as disciplinas isoladamente e o faziam em seu próprio horário dentro dos centros de estudos. A diferença que existia era entre o caráter presencial do ensino universitário em oposição ao semipresencial do centro de estudos.

Não queremos com o presente estudo valorar ou comparar os tipos de educação regular e à distância para os jovens e adultos. Ambos apresentavam prós e contras em seus formatos. Conjecturamos se foi positiva a oferta do centro de estudos supletivos

---

<sup>72</sup>Para aprofundar sobre o assunto dos acordos MEC-USAID, c.f. em GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio Cunha e GÓES, Moacyr de (orgs.). *O Golpe na Educação*. Série: BRASIL os anos de AUTORITARISMO. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991. (p. 32-34).

como mais uma proposta distinta na educação brasileira para a conclusão do 1º Grau na cidade de Niterói, em meio a um período de recessão e repressão. Até meados da década de 1970 a cidade de Niterói não oferecia o ensino supletivo de 1º Grau:

Na primeira Região Escolar, que abrange Niterói e municípios vizinhos, o aluno faz as quatro primeiras séries em dois anos. A partir do ano que vem, o DES/RJ estenderá a nova metodologia a outras áreas e implantará na rede oficial as demais séries do primeiro grau que ainda não existem (*O FLUMINENSE*, 28/06/1974, p. 7).

Com a alteração dos anos de escolaridade exigida pela promulgação da Lei nº 5.692/71, o impacto logo aconteceu, já que, anteriormente à Lei, a obrigatoriedade mínima compreendia apenas o curso primário de 1ª a 4ª série. O feito foi juntar o curso ginásial, de 5ª a 8ª série, ao curso primário, formando um bloco único com oito anos de extensão, que passou a ser chamado de ensino de 1º Grau, com faixa etária obrigatória dos 7 aos 14 anos. “O Brasil deixava assim de ter uma das mais baixas exigências de escolaridade obrigatória, para ter uma das mais altas do mundo” (CUNHA, 1991, p. 56). A política educacional, segundo o autor, mostrava-se como uma “eficiente máquina produtora de analfabetos”, onde, ele explicou:

Aos 14 anos de idade, os jovens brasileiros já deveriam ter oito anos de escolaridade, se formos acreditar nas metas proclamadas pelos pedagogos do regime. No entanto, a proporção de iletrados permanece ainda muito alta. Em 1970, 24,3% dos jovens de 14 anos não sabiam ler e escrever. Dez anos depois, mesmo com todas as “operações escola”, os planos setoriais de educação e os generosos subsídios às escolas particulares, havia 19% de iletrados com essa idade (CUNHA, 1991, p. 57).

Cunha (1991) se refere às “operações escola” fazendo referência aos termos utilizados entre a categoria dos militares. Na verdade, deveriam ter sido implementadas ações que gerassem mais verbas injetadas nos sistemas de ensino, além de investimento em torno da qualidade do ensino, e não somente na propagação deste. Logo, com todas as operações governamentais instituídas, não acontecia a reação esperada no campo educacional do país. Segundo Niskier (1996), os anseios da Lei nº 5.692/71 se traduziam em três aspectos do artigo 1º, os quais revelavam a filosofia da Lei, sendo o segundo deles, o mais polêmico, na visão do autor:

O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (NISKIER, 1996, p. 426).

Apesar da “qualificação para o trabalho” ser eminentemente da alçada do ensino do 2º Grau<sup>73</sup>, dada a sua obrigatoriedade para este segmento, vamos abordar neste momento o segundo ensino, para poder entender a Lei de Reforma Educacional nº 5.692/71 como um todo, já que esta foi pensada de forma generalizada para ambos os ensinos. Logo, entender o espírito contido na Lei, implica em articularmos fatos e ações posteriormente abordados. Niskier (1996) analisou que a “qualificação para o trabalho” tenha gerado muitas dúvidas e distorções entre educadores e gestores, dificultando, com isso, sua implementação nas escolas. De início, a confusão foi formada em função de estabelecer as diferenças e aplicações entre Educação Técnica, Formação Profissional, Habilitação Profissional e Iniciação para o Trabalho.

Especificamente, os cursos profissionalizantes que se tornaram obrigatórios no ensino de 2º Grau, se preocupavam em equalizar o ensino Brasil afora, sem levar em consideração as inúmeras realidades diversificadas na extensão territorial, “tanto no aspecto social como no aspecto econômico”. Para Niskier (1996, p. 425), esta se configurou em “uma atitude romântica e idealista” advinda da configuração da Lei nº 5.692/71. O equívoco do ensino profissionalizante foi assumido, posteriormente, pelo Presidente General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), que durante o seu governo assinou normatização para que este ensino deixasse de ser compulsório aos estudantes do 2º Grau e passasse a ser eletivo.

Fizeram parte dos tópicos que contribuíram para o insucesso fatal do ensino profissionalizante: a falta de infraestrutura das escolas; a falta de profissionais técnicos qualificados para a ministração das aulas; a variedade de cursos a ser oferecida, sem levar em conta a diversidade social e econômica da extensão território nacional; a falta de objetividade para os alunos dos cursos criados; entre outros. Ademais, “O tempo mostrou que, ao contrário do que supunham os educadores, [...] a demanda explosiva de técnicos que se previa, não aconteceu” (NISKIER, 1996, p. 439). Isso tudo sem contar a iminente confusão da legislação educacional para a época (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 163), discutida no Capítulo anterior.

---

<sup>73</sup>O ensino de qualificação para o trabalho não se constitui em alvo de nossa pesquisa, devido a este segmento fazer parte do ensino de 2º Grau, no qual não se caracteriza parte do tema da dissertação.

Significa dizer que o tiro saiu pela culatra. Niskier (1996), na análise da aplicação da Lei nº 5.692/71 citou Cunha<sup>74</sup> (1981), quando este criticou o erro político ocorrido que, segundo ele, consistiu “na elaboração de uma reforma ambiciosa por grupos fechados, sem que os interessados (estudantes, empresários e a própria administração dos sistemas de ensino) pudessem mostrar e fazer valer seus interesses” (CUNHA, 1981 *apud* NISKIER, 1996, p. 439).

A procura pelo 3º Grau aumentou assustadoramente; inclusive, também cresceu a permissão, por parte do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação, para a abertura em massa de faculdades particulares (NISKIER, 1996, p. 439). A segregação entre as classes sociais que tinham condições de chegar ao curso superior público de qualidade e aqueles da classe popular que meramente estavam fadados aos cursos de profissionalização era tão grande, que Saviani (1996, p. 110) apontou para a proposta de universalização do ensino profissionalizante em nível de 2º Grau, em nome do combate à fórmula “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” [grifo da obra original], o que diziam os elitistas discriminantes.

Adultos da classe média, filhos de militares e de famílias influentes se beneficiavam da expansão do ensino superior, ao passo que ao público desfavorecido estava reservada a campanha em massa de alfabetização e o ensino profissionalizante, no intuito de suprir a demanda da mão de obra em ascensão. Com ênfase no Ensino Técnico, a lógica da Lei nº 5.692/71 era “preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 1996, p. 110). Os centros de estudos supletivos retratavam, como expressão particular do todo, características importantes da normatização no cenário educacional da época. A abertura para as variadas propostas a serem aplicadas na educação para os jovens e adultos perseguiram o binômio resultados e dispêndio, haja vista a justificativa da criação dos centros de estudos na década de 1970 (MAFRA, 1980).

Contudo, a necessidade de promoção da educação para os jovens e adultos era inevitável e a Legislação da Reforma Educacional nº 5.692/71 estava em vigor. O próximo passo dado foi a formação de um Grupo de Trabalho (GT) que discutiria a

---

<sup>74</sup>Cunha, Luis Antônio. Educador: Reforma do Ensino Foi Imposta no País. In *O Globo*, Rio de Janeiro, 17/05/1981.

doutrina do ensino supletivo. O ápice do Grupo de Trabalho se consolidou pelo relatório do Conselheiro Valnir Chagas que, logo a seguir, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e passou a constituir o Parecer nº 699/72. Entre as características do ensino supletivo estava a flexibilidade que a este foi concedido, por meio de quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

As funções de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação seriam vencidas tanto por meio de cursos, quanto de exames, mediante autorização dos conselhos de educação, conforme previsto no artigo 24, do capítulo IV, da Lei nº 5.692/71. A função de suplência estava representada pela letra (a) no texto da Lei de Reforma Educacional “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” [sic]. Quanto à letra (b), do mesmo artigo, demonstrava o que seria a função de suprimento: “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 Nº 5.692/71, ARTIGO 24). Esta última função ficou conhecida por outras denominações como, por exemplo, “reciclagem”, “educação continuada”, “educação permanente” (PARECER Nº 699/72, p. 8).

A função de aprendizagem era “a ‘formação metódica no trabalho’, a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas” [grifo do documento original] (PARECER Nº 699/72, p. 9). E a última função citada dizia respeito à função de qualificação, que era baseada “obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral” (PARECER Nº 699/72, p. 10). Aos centros de estudos supletivos era lícita a ministração de quaisquer das funções. O Centro de Estudos Supletivos de Niterói foi inaugurado apenas com o ensino de suplência em 1976 (CES I) e de qualificação em 1980 (CES II).

O Parecer nº 699/72 complementou as diretrizes, permitindo que o tempo-total dos cursos de suplência fosse livre, contanto que houvesse autorização dos conselhos federal e estadual para o funcionamento dos mesmos, sem dispensar a prática do planejamento. Dentre as características do ensino supletivo, os estudos poderiam ser feitos sob as formas sistemática, assistemática ou na combinação das duas, sistemática-assistemática, esta última exclusivamente nas funções de suplência e suprimento. Os estudos sistemáticos caracterizavam-se por ser planejados, com o relacionamento entre professor e aluno. Os estudos assistemáticos se constituíam com liberdade, como nos programas de rádio e televisão, “sem contacto imediato de transmissor e receptor”. Os

estudos assistemáticos-sistemáticos eram aqueles em que as duas modalidades se alternavam (PARECER N° 699/72, p. 12).

Esta classificação se assemelhava ao conceito mencionado no início deste Capítulo sobre a educação à distância, sob a autoria de Moran (1994). Os centros de estudos supletivos eram representantes dos estudos assistemáticos-sistemáticos. A definição deste se equiparava com o ensino semipresencial que, recentemente, também atende pela nomenclatura de ensino híbrido. Na prática, ambos têm o mesmo significado. Em relação à aferição de resultados, o Parecer n° 699/72 registrava ser baseado no princípio indissociável de três aspectos – planejar, executar, verificar – no ato docente-discente. Porém, o texto seguiu fazendo a observação de que raras eram as escolas que praticavam tal modelo de prova, por causa da incapacidade dos professores ou por outros motivos diversos.

Uma observação registrada no Parecer n° 699/72 foi usada como alerta sobre os exames de suplência que, naquele tempo, mais pareciam um espetáculo de grandes números. Eram dezenas ou centenas de escolas no mesmo estado ou na mesma zona, cada uma delas com planejamento e execução independentes, o que só conduzia a que se lhes rebaixassem a qualidade, aumentassem os custos e dificultassem ou impossibilitem o controle (PARECER N° 699/72, p. 20). O comentário supracitado indaga quanto à dificuldade de acompanhar os cursos supletivos, por conta do número de combinações plausíveis e particularmente se aplicaria no caso da diversidade dos exames de suplência aplicados em um mesmo estado ou região.

A partir do texto da Lei n° 5.692/71 e do Parecer 699/72 que explicitou como seria a abordagem na prática do ensino supletivo, a normatização foi sendo adaptada à realidade dos sistemas de educação. O Conselho Federal de Educação foi progressivamente tomando ciência e “refletindo sobre a amplitude e complexidade da matéria, com reformulações de posicionamento” (MEC/CFE, 1983, p. 2), ao passo que os conselhos estaduais foram adaptando seus sistemas com resoluções, pareceres, indicações e ementas.

Os atos normativos vigentes aplicados no ensino supletivo do Estado do Rio de Janeiro eram: Parecer n° 9/76; Parecer n° 247/77; Deliberação n° 12/76; Parecer n° 155/79; Deliberação n° 23/77; Deliberação n° 24/77; Parecer n° 468/80; Deliberação n° 69/80; Deliberação n° 73/80; Parecer n° 254/80; Parecer n° 186/80; Parecer n° 435/80;

Deliberação nº 75/80; Parecer nº 436/80; Parecer nº 47/81 (MEC/CFE, 1983)<sup>75</sup>. Uma observação importante apontava na direção de o Parecer nº 201/78 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEDERJ) não constar na listagem dos atos normativos<sup>76</sup>. O Parecer nº 201/78 homologou a aprovação para o funcionamento dos centros de estudos supletivos do Estado do Rio de Janeiro.

O Parecer nº 201/78 e o Parecer nº 254/80 respondiam especificamente pela normatização dos centros de estudos supletivos do Estado do Rio de Janeiro. O Parecer nº 254/80 foi o responsável por aprovar o Plano de Estrutura e Funcionamento dos mesmos, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEDERJ) com votação favorável por unanimidade. Na parte da explanação do voto do relator, houve demonstração de receptividade pela criação e funcionamento dos centros de estudos supletivos por parte daquele Conselho Estadual “chegando até a provocar as suas manifestações de entusiasmo e aplausos” (PARECER Nº 254/80 - CEDERJ). No histórico do Parecer nº 254/80, foi registrado o efeito retroativo da aprovação do Plano, abarcando os centros já em funcionamento – letra (a) do Parecer nº 254/80 – e da aceitação de disciplinas eliminadas nos exames de suplência – letra (b) do mesmo Parecer:

- a) concessão de efeito retroativo da aprovação deste Plano, considerando que os CES-RJ tiveram suas atividades nas seguintes épocas:
  - CES Niterói I<sup>77</sup> – em setembro de 1976;
  - CES Instituto de Educação – em abril de 1978;
  - CES Niterói II<sup>78</sup> – em maio de 1978;
  - CES Duque de Caxias – em julho de 1978;
- b) aceitação, pelos CES, dos comprovantes de habilitação parcial obtidos em Exames de Suplência promovidos pelo sistema oficial de ensino de qualquer unidade da Federação<sup>79</sup> (PARECER Nº 254/80).

<sup>75</sup>O documento registrou o repúdio à quantidade exacerbada de arquivos correspondentes aos atos normativos encaminhados pelos conselhos estaduais e que foram examinados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE), formando uma grande “massa de documentos” (MEC/CFE, 1983, p. 2).

<sup>76</sup>Teria sido por descuido, descaso ou desinformação? Afinal eram dois documentos oficiais, tanto o Parecer nº 201/78, quanto o MEC/CFE (1983). A organização do documento federal teve como pré-requisito o recebimento impresso dos atos normativos de cada estado no que se referisse ao ensino supletivo. Seria uma invisibilidade da qual os centros de estudos supletivos na época pudessem ser vítimas?

<sup>77</sup>CES Niterói I: ensino de suplência do 1º Grau.

<sup>78</sup>CES Niterói II: ensino profissionalizante do 2º Grau; o que não representava ainda a suplência do 2º Grau, somente instituída no CES de Niterói em 1986.

<sup>79</sup>As concessões em xeque foram promovidas baseadas nas já concedidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) ao Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul - Parecer nº 19/75, de 15 de maio de 1975 - e pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEDERJ) ao Centro de Estudos Supletivos da Casa do Marinheiro - Parecer nº 155/79, de 19 de fevereiro de 1979 (PARECER Nº 254/80).

Os alunos ingressantes até meados de 1980 matriculavam-se para fazer o curso completo (CC) no ensino de 5ª a 8ª série. A partir do Parecer nº 254/80 - CEDERJ, foram legitimados mais dois tipos de ingressantes. O primeiro tipo englobava os alunos que haviam cursado alguma(s) série(s), por exemplo, a 5ª série, e por conta disso, realizariam apenas as séries finais do 1º Grau (no mesmo exemplo, a 6ª, 7ª e 8ª séries). Do segundo tipo fariam parte os alunos que traziam eliminadas pelos exames supletivos oficiais alguma(s) disciplina(s) da grade curricular e, por essa razão, cumpririam apenas as disciplinas que faltassem. Ambas as novas formas de ingresso no centro de estudos caracterizavam a entrada do aluno por aproveitamento de estudos (AP).

No intuito de legitimar os critérios de entrada dos candidatos nas vagas na educação supletiva por aproveitamento de estudos, a Deliberação nº 69/80 - CEDERJ, artigos 12 e 13, veio esclarecer o procedimento, mediante a documentação comprobatória apresentada no ato da matrícula. O uso da Deliberação não era exclusivo para o ingresso nos centros de estudos, mas para todo o ensino de suplência de 1º Grau:

A matrícula em curso de suplência em nível das quatro primeiras séries do 1º Grau (fases I a IV), será feita na fase que o grau de conhecimento indicar. Em nível das quatro últimas séries do 1º Grau (fases V a VIII), a matrícula é possível a quem tenha curso de suplência em nível das quatro primeiras séries do 1º Grau ou do antigo primário, ou, parcialmente, do antigo ginásio. Ao aluno que comprovou curso anterior será permitida a matrícula na fase que o grau de maturidade e de conhecimento indicar, segundo avaliação feita pelo estabelecimento (DELIBERAÇÃO Nº 69/80 - CEDERJ, ARTIGOS 12 e 13 *apud* MEC/CFE, 1983, p. 50).

A partir de 1980, o reingresso dos alunos no sistema público do ensino de jovens e adultos ficou menos penoso, haja vista a legitimidade do aproveitamento de estudos. Seria mais uma estratégia da política pública para abreviar o tempo na direção da certificação? O mercado de trabalho requisitava o jovem e adulto ao campo de batalha e o tempourgia em ambos os sentidos, visto que para aqueles que buscavam sair do desemprego ou mesmo melhorar a sua condição no trabalho, tal processo contava a favor. O Parecer nº 254/80 – CEDERJ fundamentou o método de estudos ao qual o aluno se submeteria. A avaliação que acontecia, até então, fora do processo de aprendizagem, passava a ser realizada amiúde, conforme o avanço na compreensão do conteúdo:

A avaliação da aprendizagem é realizada ao longo do processo, por eliminação sequenciada dos módulos de ensino, sem caráter de série (curso não seriado), uma vez que a conclusão é sempre global em termos de cada

disciplina, que contém um número determinado de módulos. Cada módulo é precedido de um pré-teste. O aluno que no pré-teste de um módulo alcançar 80% dos objetivos propostos, estará isento das atividades dele constantes, podendo passar diretamente ao módulo seguinte. Após o estudo de cada módulo, quando se sentir apto, deverá apresentar-se ao Centro e submeter-se a uma verificação de conteúdo do módulo estudado. O aluno será considerado aprovado quando alcançar no mínimo 80% dos objetivos propostos neste módulo. Tal aprovação constitui pré-requisito para o estudo do módulo subsequente. Caso não alcance o padrão de desempenho mínimo exigido terá mais duas oportunidades, sendo que estas avaliações deverão medir os mesmos objetivos. Entre uma avaliação e outra, o aluno recebe um reforço conhecido como “atividades para sanar deficiências” (PARECER Nº 254/80).

Os alunos seguiam eliminando as disciplinas na ordem da sua escolha. O número de módulos para cada disciplina tinha relação com a carga horária que a compunha, na direção de ajustar o conteúdo programático ao número de módulos. O conteúdo era dividido por unidades de ensino. Para cada módulo de ensino eram construídos três modelos de testes: A, B e C. Segundo o Parecer nº 254/80, quando o percentual de acertos no Teste A não havia sido igual ou maior que 80%, seria necessário refazer o instrumento de avaliação, agora pelo modelo de Teste B; isso, porém, após responder a uma atividade de reforço, com o objetivo de sanar deficiências, e assim, sucessivamente.

O Parecer nº 254/80 ratificou os planos curriculares<sup>80</sup> dos centros de estudos que outrora atestaram as disciplinas para o 1º Grau: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). O Quadro 5 demonstra as disciplinas que foram efetivamente ministradas no ensino de 1º Grau no CES de Niterói, na ocasião de sua criação:

Quadro 5: Expositivo do nº de módulos e de testes por disciplina

Disciplinas	Nº de módulos/disciplina	3 modelos de testes	Nº de testes/disciplina
Comunicação e Expressão	64	X 3 testes (A, B e C)	192
Matemática	49		147
Estudos Sociais	53		159
Biologia	20		60
Física	11		33

<sup>80</sup>Os planos curriculares dos CES haviam sido expedidos, anteriormente, pelas determinações emanadas dos Pareceres nº 2.110/72-CFE; 45/72-CFE; 76/75-CFE e 247/77-CEDERJ (PARECER Nº 254/80).

Meio Ambiente	19		57
Química	13		39
Moral e Cívica	22		66
Religião	11		33
Somatório Total	262	-----	786

Fonte: Dados extraídos da ficha de empréstimo de módulos<sup>81</sup> do CES de Niterói. Produzido por nós

A coluna da esquerda do Quadro 5 expõe as disciplinas; as do meio apresentam os números de módulos e de testes para cada disciplina; e a coluna da direita expressa o número total de testes construídos para compor cada disciplina. O total de módulos<sup>82</sup> para completar o 1º Grau logo no início do funcionamento do CES de Niterói era em número de 262, com 786 diferentes instrumentos de avaliação (testes). Ao longo dos anos, esta quantidade foi sofrendo adequações, haja vista que no ano de 1983, para concluir o curso completo, o aluno teria que ser aprovado em 238 módulos (*O FLUMINENSE*, 27/03/1983, p. 49). Dentre as disciplinas, a que possuía maior extensão de conteúdo era Comunicação e Expressão<sup>83</sup> e, por isso, tinha maior quantidade de módulos: 64 módulos e 192 instrumentos de avaliação (testes).

A disciplina de Comunicação e Expressão sofreu intervenção na nomenclatura, no conteúdo e na abordagem, uma vez que ficou no lugar da disciplina de Língua Portuguesa: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (LEI Nº 5.692/71, ARTIGO IV, 2º PARÁGRAFO). A nomenclatura e a conotação da disciplina Comunicação e Expressão perdurou desta maneira até à segunda metade da década de 1980. Também em conformidade com a Lei nº 5.692/71, a disciplina de Estudos Sociais foi estabelecida em substituição às disciplinas de História e Geografia. A disciplina de Estudos Sociais era a segunda maior disciplina em razão do volume de conteúdo programático: 53 módulos e 159 instrumentos de avaliação (testes).

Já a disciplina de Moral e Cívica<sup>84</sup>, criada durante o governo militar no ano de 1969, sustentava padrões de comportamentos morais e patrióticos. As disciplinas de

<sup>81</sup>Vide o Anexo 3.

<sup>82</sup>Não houve localização dos módulos de ensino utilizados no período de 1976-1986 no CES de Niterói.

<sup>83</sup>Apesar de toda a contestação advinda dos professores e pesquisadores do meio educacional contra a troca da disciplina de Língua Portuguesa por Comunicação e Expressão, a disciplina foi mantida com uma conotação mais instrumental do que erudita. C. f. em “A Construção Histórica da Disciplina Escolar Língua Portuguesa no Brasil”, dos autores Ioná Vieira Guimarães Venturi e Décio Gatti Júnior (Cadernos de História de Educação – nº 3 jan/dez, 2004).

<sup>84</sup>A disciplina de Moral e Cívica foi criada em setembro de 1969, como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do país, por meio do Decreto-lei n.º 869.

Biologia, Física, Química e Meio Ambiente faziam parte da abrangente área de Ciências Físicas e Biológicas, contudo eram ministradas separadamente. A disciplina de Religião perdurou pouco na grade do CES de Niterói: foi substituída pela disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), organizada em 9 módulos de ensino e 18 testes diferenciados. A troca das disciplinas pode ser notada mediante consulta às fichas de aplicação de testes<sup>85</sup> (1976-1986). O novo montante de módulos de ensino foi contabilizado em 260, com 780 instrumentos de avaliação (testes).

### **2.3 Preparação e lançamento da proposta do Centro de Estudos de Niterói**

Para ‘combater’ ou ‘erradicar’ o analfabetismo, o que propõem é a ação governamental levada a cabo por meio de ‘campanhas’, que a consciência ingênua concebe sempre de forma inadequada. Já temos dito que não deve haver ‘campanhas’ contra o analfabetismo (que partem do conceito de analfabeto como ‘inimigo’ ou ‘infiel’), mas deveria haver apenas a ação normal, constante e intensa do poder público para dar instruções aos iletrados, dentro de um programa de governo que começaria por atuar sobre as causas sociais do analfabetismo, as quais se resumem no grau de atraso do desenvolvimento econômico da sociedade e a ausência de real soberania nacional [grifos da obra original] (PINTO, 1993, p. 81).

Diferentemente das campanhas realizadas para combater ou erradicar o analfabetismo, a exemplo do Programa do MOBREAL, os centros de estudos supletivos foram instituídos em caráter definitivo. Para que o CES começasse a funcionar e prestasse os atendimentos aos alunos, o material didático foi elaborado. Os módulos, por ser a mídia tecnológica utilizada nos centros de estudos supletivos em caráter obrigatório, foram tecnicamente elaborados, após os técnicos do MEC ministrarem cursos para os orientadores de aprendizagem dos centros de estudos. Para a construção dos primeiros módulos do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, que inclusive serviriam para as futuras unidades CES do Rio de Janeiro, os orientadores de aprendizagem receberam treinamento específico para esta tarefa, antes mesmo do Centro de Niterói ser inaugurado.

Os termos contidos na declaração de treinamento que fora recebido por uma das professoras que também elaborou de módulos, dizia sobre sua participação na “elaboração dos Módulos de Ensino referentes à área de Estudos Sociais desde 01/08/1974; sendo os mesmos destinados a servir de material didático básico para a implementação de Centros de Estudos Supletivos no Estado do Rio de Janeiro”

---

<sup>85</sup>Para visualizar a Ficha de aplicação de testes, vide o Anexo 2.

(ACERVO PESSOAL<sup>86</sup>, 1975). Mais uma vez o CES de Niterói sendo o *kéntron* de ações que iriam alcançar outros territórios regionais, por meio dos módulos que serviriam para os próximos CES implantados no Rio de Janeiro.

Outras declarações atestavam que a mesma professora “participou da equipe responsável pela elaboração dos Módulos de Ensino, material didático básico a ser utilizado nos Centros de Estudos Supletivos do Estado do Rio de Janeiro” (ACERVO PESSOAL<sup>87</sup>, 1977); assim também, como fez parte do curso intitulado “Treinamento de Docentes em Técnicas de Elaboração de Instrumentos de Instrução Personalizada” (ACERVO PESSOAL<sup>88</sup>, 1977) com carga-horária de 380 horas de aula, caracterizando-se como especialização *lato sensu*.

Responsável por esses treinamentos, o Ministério de Educação e Cultura fornecia, financiava e/ou comprava os materiais instrucionais (Módulos de PLISEDU<sup>89</sup>, audiovisuais e livros para estudos complementares) e preparava os recursos humanos para o trabalho nos CES, por intermédio do Projeto 9.4<sup>90</sup> (MAFRA, 1980, p. 19). A preparação e o treinamento de pessoal no CES de Niterói tiveram início antes mesmo da inauguração oficial em setembro de 1976, com base no documento de tempo de exercício da professora egressa. Emitido pelo Centro de Estudos Supletivos de Niterói, o termo declarava “[...] exerceu atividades educacionais no período de 09/05/1974 a 16/06/1993 neste Estabelecimento de Ensinos” (ACERVO PESSOAL<sup>91</sup>, 1977).

Analisando os projetos do MEC/DSU, Vargas (1984, p. 43) constatou o atendimento prioritário dos técnicos do Ministério a serviço do treinamento dos professores-elaboradores, na confecção dos módulos de ensino dos centros de estudos supletivos. Em geral, os cursos eram ministrados à distância, por meio de apostilas, com exercícios e avaliações que seguiam para conferência, via correspondência. Alguns encontros eram presenciais com palestras ou treinamentos em vídeos, ministrados pelos coordenadores técnicos dos projetos do Departamento de Ensino Supletivo (DSU). Um

---

<sup>86</sup>Acervo pessoal da Professora Marina Mendonça.

<sup>87</sup>Acervo pessoal da Professora Marina Mendonça.

<sup>88</sup>Acervo pessoal da Professora Marina Mendonça.

<sup>89</sup>PLISEDU: Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo; no caso dos centros de estudos supletivos consideravam-se os módulos.

<sup>90</sup>Projeto 9.4: projeto responsável por aplicar o treinamento aos recursos humanos para trabalhar nos centros de estudos supletivos.

<sup>91</sup>Acervo pessoal da Professora Marina Mendonça.

desses projetos era o Projeto de Preparação de Pessoal para o Ensino Supletivo (PRODUCERE)<sup>92</sup>, responsável pelo curso em 1979.

Outro aprendizado recebido pelos orientadores de aprendizagem do CES de Niterói foi baseado em apostilas do Projeto 9.4 que tinha como objetivo a preparação dos profissionais, tanto gestores, quanto pedagógicos, e técnicos que atuariam no ensino supletivo em geral, mas em especial nos centros de estudos supletivos (MAFRA, 1980, p. 19). Organizado em seis volumes a coleção sob o título “Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Supletivo” do Projeto 9.4 era um Curso Prático de Língua Portuguesa 1979/1980 (ACERVO PESSOAL<sup>93</sup>, 1980). O Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) era o órgão executor do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para fins de treinamento e capacitações de recursos humanos.

Duas reflexões se fizeram necessárias. É possível perceber as influências técnicas provenientes dos acordos MEC-USAID no formato modular da instrução programada, até porque o nome do curso trazido como fonte era “treinamento”. A segunda tônica a ser considerada suscita uma questão em relação à autonomia do professor na elaboração dos módulos. É sabido que o material didático do ensino supletivo seguia disciplinas do núcleo comum, mas não temos como avaliar, até porque não foi possível identificar nenhum módulo. No entanto, atentamos para a necessidade de investimentos, no sentido de responder sobre a autonomia e criação do professor enquanto elaborador do material didático dos centros de estudos.

O Jornal *O Fluminense* do dia 28 de junho de 1974 anunciava a inauguração do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, primeiro núcleo de ensino público semipresencial do Estado do Rio de Janeiro, o que não ocorreu. O noticiário trazia em destaque, no subtítulo do texto, a palavra “CENTRO”, referindo-se ao novo formato de escolarização para a educação de jovens e adultos, voltada para a conclusão do segundo segmento do ensino de 1º Grau:

#### CENTRO

---

<sup>92</sup>O Projeto de Preparação de Pessoal para o Ensino Supletivo (PRODUCERE) era um dos desdobramentos do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), subordinado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Um dos objetivos do Projeto era o de “preparar 1.820 professores para o Ensino Supletivo, especialmente para ensino à distância, [...] a partir da implantação dos Centros de Estudos Supletivos” (PRODUCERE, 1973, p. 16 *apud* VARGAS, 1984, p. 47). O documento original do PRODUCERE não foi localizado.

<sup>93</sup>Acervo pessoal da Professora Silvia Vasco.

Em outubro, segundo o professor Roberto Ricardo<sup>94</sup>, estará funcionando, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, em Niterói, o primeiro Centro de Estudos Supletivos, que também serão criado em Nova Iguaçu, no segundo semestre. Nos Centros, os alunos inscritos terão módulos de ensino e professores plantonistas à disposição, para orientação. Os módulos serão fornecidos aos alunos, por disciplina, para que eles estudem em casa [sic] (*O FLUMINENSE*<sup>95</sup>, 28/06/1974, p. 7).

A exigência oficial para a implantação de um CES era a de que fosse, preferencialmente, instalado em zona periférica urbana, apresentando considerável densidade demográfica (MAFRA, 1980, p. 21). Neste quesito, a cidade de Niterói preenchia a solicitação, até porque quando fora selecionada em 1974, ocupava a posição de capital<sup>96</sup> do antigo Estado do Rio de Janeiro. Não havia a obrigatoriedade, por parte do Ministério da Educação e Cultura, de que somente as capitais dos estados sediassem, necessariamente, os centros de estudos. No entanto, foram observados neste padrão os Estados do Rio Grande do Norte (1974), Goiás (1974) e Rio de Janeiro (1976). A população<sup>97</sup> presente nas capitais dos estados acima citados era respectivamente: Natal com 270.127 habitantes, Goiânia com 389.784 habitantes e Niterói<sup>98</sup> com 324.245 habitantes (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 1970).

No Rio de Janeiro, a cidade de Niterói, como ex-capital do Estado, se mantinha entre uma das mais numerosas cidades do território estadual: era a quarta na colocação, ficando atrás apenas dos municípios de Nova Iguaçu com 727.140 habitantes, Duque de Caxias com 431.397 habitantes e São Gonçalo com 430.271 habitantes (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 1970). A perda do *status* de capital do município de Niterói para a

<sup>94</sup>O Professor Roberto Ricardo ocupava o cargo de Diretor do Departamento do Ensino Supletivo (DES) do Estado do Rio de Janeiro, no Governo Raymundo Delmiriano Padilha (1971-1975).

<sup>95</sup>A primeira edição circulante do impresso aconteceu na manhã do dia 08 de maio de 1878 em Niterói e na Corte do Rio de Janeiro. A partir de 1892 passou a ser editado diariamente. Pela bibliografia consultada, o impresso *O Fluminense* fazia a política da situação e corroborava as ações do governo, inclusive no período abordado na pesquisa. Para maiores detalhes, c.f. os dados no Portal do Jornal *O Fluminense*. Disponível em <<http://portal.ofluminense.com.br/ofluarteweb/oflu135/o-flu-surge-em-momento-especial.html>>. Acesso em dez. 2016.

<sup>96</sup>A cidade de Niterói foi a capital do antigo Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 1834-1975, apenas com uma interrupção de dez anos (1893-1903), por conta da mudança da capital do Estado para a cidade de Petrópolis. Contudo, até à efetiva abertura do Centro de Estudos de Niterói em 1976, a cidade sofrera a perda do *status* de capital. Para maiores detalhes históricos da cidade de Niterói, c.f. os dados no Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330330&search=%7Cniteroi>>. Acesso em nov. 2016.

<sup>97</sup>Niterói era a 11ª cidade-capital com maior densidade demográfica no país, Goiânia era a 12ª e Natal era a 15ª na ordem decrescente populacional.

<sup>98</sup>Fonte: Prefeitura Municipal de Niterói PMN/Subsecretaria de Ciência & Tecnologia *apud* Censos Demográficos 1970. Disponível em <<http://www.nitvista.com/tab.php?item=populacao1>>. Acesso em nov. 2016.

cidade do Rio de Janeiro aconteceu a partir de 1975, com a fusão<sup>99</sup> dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Esta mudança trouxe consequências<sup>100</sup>, sendo uma delas o “esvaziamento econômico da cidade” (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 1970).

Com a fusão, ocorreu a transferência dos órgãos da administração pública para a cidade do Rio de Janeiro, onde se deu a centralidade dos poderes executivo, legislativo e judiciário. O esvaziamento econômico que sofreu a cidade de Niterói pode ser parcialmente revertido, à medida que o traslado oportunizado pela recém-construída Ponte Presidente Costa e Silva (1974), ou simplesmente, Ponte Rio Niterói<sup>101</sup>, tornou-se rota terrestre frequente inter-regiões. Esta proporcionou a revitalização da cidade de Niterói, por conta do aumento da produção imobiliária, principalmente nas áreas centrais da cidade, da Zona Sul e das Regiões Oceânicas (IBGE/CIDADES *apud* PREFEITURA DE NITERÓI, 2010<sup>102</sup>). Provavelmente, o aumento da produção imobiliária tenha feito com que novos empregos fossem dispostos no mercado de trabalho leste fluminense, estes com níveis de exigência de escolaridade para cargos administrativos e comerciais.

Com a criação do novo Estado do Rio de Janeiro (1975), assumiu a liderança deste o Governador Floriano Peixoto Faria Lima (1975-1979), ou, como ficou conhecido, Faria Lima. Ao nomear sua equipe de gestores, Faria Lima trouxe para a pasta da Secretaria de Educação e Cultura, a Professora Myrthes de Luca Wenzel de 1975 a 1979. Na cidade de Niterói, Myrthes Wenzel reconhecida por suas ideias vanguardistas, fundou e foi diretora do Centro Educacional de Niterói (CEN)<sup>103</sup> em 1960 - escola à qual ela intitulava “escola aberta” - e criou o Laboratório de Currículos (1975 a 1979), responsável pela implantação de escolas experimentais (LOBO, 2007, p.

---

<sup>99</sup>A Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974 foi sancionada pelo Presidente General Ernesto Geisel (1974-1979). A normatização denotava a formação do novo Estado do Rio de Janeiro por meio da fusão do Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro. A junção dos dois passou a valer a partir de 15 de março de 1975.

<sup>100</sup>Para maiores detalhes c.f. os dados no sítio eletrônico. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=330330>>. Acesso em dez. 2016.

<sup>101</sup>A Ponte Rio Niterói, ligando as duas cidades, foi um dos legados deixados pelo governo militar, com data de inauguração em 1974, durante o governo do Presidente General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

<sup>102</sup>Para maiores detalhes históricos da cidade de Niterói, c.f. os dados no Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330330&search=rio-de-janeiro|niteroi|infograficos:-historico>>. Acesso em nov. 2016.

<sup>103</sup>O Centro Educacional de Niterói, além de manter a escola regular para os ensinos de 1º e 2º Graus desde a década de 1960, introduziu, posteriormente, o ensino para adultos, na categoria da educação à distância (EAD), utilizando-se também da metodologia semipresencial, a mesma empregada nos Centros de Estudos Supletivos (WENZEL, 1991, p. 13).

4). Providências foram tomadas após ela ter assumido o cargo de Secretária da Educação:

Sob sua coordenação, a equipe monta a estrutura administrativa da nova Secretaria de Educação e Cultura fundamentada em princípios de descentralização e experimentação e segundo o princípio racional da divisão do trabalho e a distribuição de funções pelo princípio da meritocracia. A estrutura e a organização da Secretaria compreendiam órgãos colegiados – os Conselhos de Educação, de Cultura e de Tombamento -, de planejamento, apoio técnico, administrativo-financeiro, de contabilidade e auditoria e fundações (LOBO, 2007, p. 4).

Na organização do Centro de Estudos Supletivos de Niterói era possível identificar os mesmos princípios de descentralização e de experimentação empreendidos pela Secretaria da Educação. A estrutura organizacional educacional já se apresentava com as mesmas características desde o Ministério da Educação. Após os centros de estudos se assentarem, as secretarias de educação assumiam a liderança dos mesmos:

Mas, os CES não pertencem ao MEC e sim aos sistemas de ensino. O Ministério apenas presta assistência técnica no período de implantação, promove a cooperação técnica entre uma e outra Unidade da Federação, financia as despesas iniciais de instalação e de aquisição do equipamento básico, fornece ou financia a compra de materiais instrucionais [...] Os sistemas de ensino, daí em diante, assumem inteiramente os CES, adaptando-os às suas condições, inovando, criando, crescendo, apenas fornecendo ao MEC informações para o aprimoramento do sistema, inclusive para repasse a outras Secretarias de Educação (MAFRA, 1980, p. 19).

Foi na gestão do Ministro Ney Aminthas de Barros Braga (1974-1978) que ocorreu a implementação do Centro de Estudos de Niterói. Contudo, para que funcionasse, era preciso receber o aval dos conselhos federal e estadual. Em princípio, deveria apresentar a disponibilidade de um espaço físico com cerca de 200m<sup>2</sup> de área útil. O próximo passo seria montar um projeto<sup>104</sup> endereçado aos órgãos federais contendo o *layout* da planta baixa da edificação, além de apresentação, justificativa, objetivos, metas, especificações das metas e seus indicadores, formas de consecução, cronogramas, plano de custos, organogramas, fluxos de trabalho, acompanhamento e avaliação, estruturas de meios e outros instrumentos técnicos que propiciassem a melhor apreciação possível do proposto (MAFRA, 1980, p. 21).

O lugar dos centros de estudos deveria ser estratégico, para que o pessoal que deles se utilizasse não dependesse de ônibus para locomover-se (MAFRA, 1980, p. 21).

<sup>104</sup>O projeto original do CES de Niterói não foi localizado.

Seguir a orientação estratégica para os CES se localizarem próximos aos grandes centros da cidade, proporcionaria, além de mais jovens e adultos circulantes pelos arredores, também o aumento na probabilidade de os centros de estudos servirem como vitrine às ações políticas do Estado. Afinal, o ensino supletivo era uma bandeira levantada pela política pública educacional dos anos do governo militar e dos seus resultados dependeria a projeção do país no cenário mundial e seu reconhecimento como uma potência.

Quanto à proposição da população participante do centro de estudos não se utilizar de ônibus para a locomoção, esta apresentava-se um tanto equivocada. Consideramos que a proposta semipresencial dos centros de estudos, sem turmas regulares e sem frequência obrigatória por parte do aluno atraísse, provavelmente, alunos de todos os tipos e lugares aos centros de estudos e não somente interessados que morassem nos arredores. Diferentemente do que ocorria nas escolas noturnas, onde o critério da proximidade da residência ou do trabalho funcionava corriqueiramente, para o ensino semipresencial não necessariamente aconteceria assim.

Logo, a autonomia de jovens e adultos de todas as localidades com a intenção de adequar seus horários de estudos aos horários de trabalho, traria pessoas de quaisquer pontos do município, ou mesmo até dos municípios circunvizinhos<sup>105</sup>, à procura de uma chance de concluir seus estudos. O Centro de Estudos Supletivos de Niterói se fixou primeiramente no tradicional bairro do Ingá, na zona sul de Niterói, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC):

Inaugurando o Centro de Estudos Supletivos de Niterói, no Ingá, ali na Travessa Manoel Continentino<sup>106</sup>, com coquetel e comparecimento dos funcionários de Niterói e mais diretoria e assessoria. O Centro de Estudos Supletivo veio assim de encontro às necessidades, que eram enormes, dando maior conforto a alunos e professores (*O FLUMINENSE*, 19/09/1976, p. 9).

A recepção<sup>107</sup> planejada para celebrar o marco político da cidade contou a presença de funcionários de Niterói, diretoria e assessoria, para os quais foi oferecido um coquetel. Surpreende que a abertura de uma instituição de ensino, a qual deveria ser

<sup>105</sup>A discussão sobre o perfil dos alunos no Centro de Estudos de Niterói será feita no 3º Capítulo.

<sup>106</sup>O primeiro sítio do CES de Niterói com endereço na “Travessa Manoel Continentino” pode ser considerado como pertencente ao bairro do Ingá ou de São Domingos; ambos são bastante próximos e por vezes a rua citada é referenciada como pertencendo ao bairro de São Domingos. Estamos considerando o endereço como no bairro do Ingá, devido à publicação do Jornal *O Fluminense* (19/09/76, p. 9).

<sup>107</sup>Não houve precisão na data da festa de inauguração e nem do início dos atendimentos no CES de Niterói. Especulamos que ambos tenham sido na segunda quinzena do mês de setembro de 1976.

algo recorrente no país e no estado, sem precisar servir de palco para propaganda das ações políticas do governo militar, tenha sido regada a coquetel. Uma possibilidade poderia ter sido planejar a inauguração mais um pouco a frente, com os jovens e adultos que, certamente, começariam a se matricular. Afinal, eles eram os maiores interessados em participar e divulgar. O sucesso do ensino supletivo para o governo federal militar tinha outras implicações<sup>108</sup>.

O CES de Niterói se localizava geograficamente numa posição mediana: de um lado ficava o centro comercial da cidade e a Estação das Barcas, do outro lado, as Praias das Flechas e de Icaraí (Zona Sul). Também ficava relativamente perto do Palácio Nilo Peçanha<sup>109</sup>, outrora sede governamental do Estado do Rio de Janeiro, antes da fusão. A Figura 3 apresenta a foto do ex-Palácio do Ingá, hoje em dia, Museu do Ingá. O bairro do Ingá era tipicamente residencial, com ruas arborizadas que propiciavam o acesso por via terrestre a pé ou por transporte público coletivo:

Figura 3: Atual Museu do Ingá, ex-Palácio do Ingá



Fonte: foto de Cris Isidoro / Diadorim em Ideias

---

<sup>108</sup>Sobre isso discutiremos no 3º Capítulo.

<sup>109</sup> O Palácio Nilo Peçanha, situado na cidade de Niterói, na Rua Presidente Pedreira, nº 78, no bairro do Ingá, foi sede do Governo Estadual até a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e Guanabara em 1975. Quando Niterói deixou de ser a capital do antigo Estado, o Palácio deixou de ser sede e anos mais tarde passou a funcionar como museu. O governador Raimundo Delmiriano Padilha (1971-1975) foi o último governador do antigo Estado do Rio de Janeiro a desfrutar do Palácio como moradia.

Em relação ao primeiro local ocupado: “o Centro de Estudos Supletivos de Niterói começou suas atividades funcionando em instalações precaríssimas com um exíguo espaço físico” (MELLO<sup>110</sup>, 1982, p. 31). Os dados nos levam a concluir que o prédio anexo ao Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), no qual o CES se instalou, era inadequado. A bibliografia não esclareceu as condições de funcionamento do prédio principal do Instituto de Educação, se sofria do mesmo mal. Entretanto, refletindo sobre a “tradição” dos institutos de educação com o ensino supletivo de “segunda categoria”, o CES de Niterói tinha em suas marcas de expressão a estampa do Brasil marcado por desigualdades sociais, a começar pelas instalações do primeiro ensino semipresencial do Estado do Rio de Janeiro.

O Instituto de Educação Ismael Coutinho (IEPIC) completava o seu 141º aniversário no mesmo ano em que o Centro de Estudos de Niterói nascia, em 1976. O IEPIC era reconhecidamente a mais antiga escola de formação de professores da América Latina. Pareceu paradoxal instalar um curso para os repetentes, evadidos e desistidos (características do público da EJA) em um anexo à escola de formação de professores. Deveras emblemática deve ter se tornado a realidade do sistema escolar do país, diante das alunas do curso de formação de professores do Instituto. Afinal, as normalistas investiam sua energia e tempo em aprender a ensinar aos pequenos: o que elas menos queriam era se frustrar com a ineficácia do sistema de educação básica no país<sup>111</sup>.

O segundo local no qual o Centro de Estudos Supletivos de Niterói se fixou foi no 9º andar da Rua Visconde de Sepetiba, número 529 (*O FLUMINENSE*, 10/04/1979, p. 3). O edifício<sup>112</sup>, que era conhecido como Edifício ou Prédio das Secretarias<sup>113</sup>, outrora havia sido construído para integrar o centro cívico da cidade de Niterói na década de 1950. Porém, encontrava-se em péssimas condições de conservação quando serviu de espaço educacional. Teria sido coincidência mudarem o CES de Niterói de um lugar inadequado para outro em péssimas condições de conservação? A diretora vigente à época da mudança de endereço, a Professora Egler Assumpção, em entrevista ao

---

<sup>110</sup>Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle Mello, além de realizar sua pesquisa de mestrado (1982) no CES de Niterói, fazia parte da equipe de professores do mesmo no período da pesquisa.

<sup>111</sup>A relação entre a representatividade do Instituto de Educação e a do ensino supletivo não faz parte do objetivo desta pesquisa.

<sup>112</sup>O Edifício das Secretarias foi inaugurado em 1945 para abrigar as Secretarias do antigo Estado do Rio de Janeiro. Em decorrência da fusão entre os antigos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, o edifício perdera suas instituições de origem e, por causa disso, passara a abrigar outros órgãos públicos. Atualmente, acomoda parcialmente o fórum da comarca de Niterói.

<sup>113</sup>Até o ano limite da demarcação temporal da pesquisa (1986), o CES permaneceu neste endereço.

Jornal *O Fluminense*, confessou que precisou recorrer à equipe dos professores para, juntos, conseguirem superar os entraves encontrados:

‘Tudo que você está vendo aqui dentro foi realizado pelos professores<sup>114</sup>. Quando cheguei aqui só encontrei lixo; então, de mãos dadas, levantamos tudo. Para isso, tivemos que ser arquitetos, carpinteiros, decoradores e muito mais. A verdade é que temos realizado um trabalho baseado na dedicação e no amor ao magistério’ [grifo do documento original]. O desabafo é da professora Egler Assumpção<sup>115</sup>, diretora do CES – Centro de Estudos Supletivos de Niterói [...] (*O FLUMINENSE*, 27/03/1983, p. 4).

Estava exposto o cenário de desprestígio ao qual o ensino supletivo do país era colocado. Imaginar que os professores e alunos pudessem ocupar qualquer espaço físico que sobrasse... O discurso oficial de Mafra (1980, p. 16) “vendia o produto supletivo” [grifo nosso] matizado por multimeios via teleducação: rádio, televisão, correspondência e telefonia. Segundo Vargas, as tecnologias educacionais do CES de Niterói, desde sua criação, foram “módulos didáticos, estudo dirigido, orientação individual e em grupo, o rádio, a televisão, a correspondência, a instrução programada, séries metódicas, multimeios<sup>116</sup>” (1984, p. 57). Todo o aparato tecnológico sobre o qual a proposta do CES se respaldava ficava sobreposto pelas más instalações às quais professores e alunos teriam que se submeter.

Tradições militares de condecorações e honrarias foram oferecidas pelo Governador e Secretaria de Educação ao pessoal da direção e professores do Centro de Estudos de Niterói: “Educadora há 40 anos, a professora Egler, que recebeu recentemente uma medalha de ouro do ex-Governador Chagas Freitas pelos serviços prestados ao Estado, diz que ‘o CES é uma escola para o ano 2.000’” [grifo do documento original] (*O FLUMINENSE*, 28/03/1983, p. 49). Aos professores foram distribuídas, individualmente, declarações de Moção (1979) e de Elogio (1983) (1984) com solenidade pública na Câmara dos Vereadores (ACERVO PESSOAL<sup>117</sup>).

Até mesmo as reuniões socializantes, planejadas pela coordenação e aplicadas pelas equipes por áreas de conhecimento, estavam fadadas a serem meramente burocráticas e perderem o seu objetivo de entremear ao método individualizado

<sup>114</sup>Não houve identificação da listagem de docentes do CES de Niterói (1976-1986).

<sup>115</sup>Dona Egler Assumpção foi diretora do Centro de Estudos Supletivos de Niterói a partir de março de 1979. Não se sabe quando terminou sua gestão neste cargo.

<sup>116</sup>Não houve fonte de dados históricos no acervo do CES de Niterói que pudesse traçar mais detalhes sobre as tecnologias educacionais aplicadas no processo de ensino-aprendizagem no Centro de Estudos de Niterói.

<sup>117</sup>Acervo pessoal da Professora Marina Mendonça.

atividades pedagógicas em grupo. Vejamos, na citação extraída do Livro de Atas de Reuniões (1976-1979), qual era o enfoque das reuniões socializantes e, a seguir, no que elas estavam se transformando:

O objetivo geral deste projeto<sup>118</sup> seria a socialização entre discentes, unificando-lhes as informações sobre o Centro, vinculando-os a uma co-participação mais ativa neste núcleo de trabalho, assim como a oportunidade que se lhes oferecia para que eles se conhecessem. Nestas reuniões, temas palpantes à realidade do aluno seriam levantados, a par de outros tipos de atividades culturais relativas a debates sobre música popular, teatro, cinema, etc. A próxima foi marcada para o dia 27 de setembro, às 19 horas. Cada equipe deverá, em cada mês, encarregar-se deste trabalho de socialização, responsabilizando-se pelo processo de preparação e realização do encontro [sic] (LIVRO DE ATAS CES DE NITERÓI, 13/09/1978, p. 7).

As “reuniões socializantes” deveriam voltar “a ter um caráter menos de promoção da escola junto a autoridades e comunidade local e mais de entrosamento de alunos e professor” afirmou Mello (1982, p. 138). Conforme análise anterior, em relação à promoção do Centro de Estudos de Niterói como vitrine do governo militar, as “reuniões socializantes” corriam o risco de perder as características conforme haviam sido propostas. Para as autoridades, se promoverem à custa do CES de Niterói e dos professores não custava muito.

Em entrevista ao periódico *O Fluminense*, a Diretora Egler proferia que “A verdade é que temos realizado um trabalho baseado na dedicação e no amor ao magistério” (27/03/1983, p. 4). Não havia nada de errado em servir ao magistério com responsabilidade e afeto, conforme expressavam as palavras da diretora. Contudo, se tornaria um problema se a educação de adultos do Brasil fosse sustentada unicamente pelo empenho dos professores. Até porque, conforme análise anterior, os professores sofreram com perdas salariais, más condições de trabalho, entre outros dissabores. Haja vista a nomenclatura pela qual os professores de disciplinas eram reconhecidos nos centros de estudos - orientadores de aprendizagem - tamanho o esvaziamento político a que, embutidamente, estavam sendo expostos.

Como manobra para o entrosamento entre os orientadores de aprendizagem dos CES do Estado do Rio de Janeiro tornou-se prática nos anos de 1980, encontros para os mesmos. Eram realizados no Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CES-IERJ) na Rua Mariz e Barros, no bairro da Tijuca. Na declaração de participação se dizia “participou do I Encontro de Professores de Centros

---

<sup>118</sup> Projeto aqui se referia as "reuniões socializantes".

de Estudos Supletivos, no período de 04 a 07 de outubro de 1983, demonstrando espírito de iniciativa e compreensão perfeita de seus deveres” (ACERVO PESSOAL<sup>119</sup>, 1984). Os termos da declaração induziam ao envolvimento dos professores, já que deles seria dito que tinham espírito de iniciativa e compreensão perfeita de seus deveres. Percebia-se, no uso intencional das palavras, a ideologia marcante do espírito militar.

Os militares no poder buscavam um Brasil Potência, contudo, o efeito do ensino supletivo não confirmava a profecia. O 3º Capítulo abordará as obras faraônicas pertencentes à idealização do governo na ditadura e demonstrará, em forma de gráficos e de números, o público dos jovens e adultos do CES de Niterói (1976-1986). Este é o ponto de largada microscópico que toma vida, a partir da lente de Jacques Revel (2010). É o jogo de escala do autor que, quanto mais perto do observador a lente estiver, mais nítido se tornará o *nóvelo* que se formou. São muitas laçadas com fios soltos e presos em torno do *kéntron*. Poucos fios terminam o bordado começado.

---

<sup>119</sup>Acervo pessoal da Professora Marina Mendonça.

### 3. O AVESSE DO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI: COMO DESENVOLVER OS FIOS DO *NÓVELO*?

Por isso é que, na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica (PINTO, 1993, p. 81).

#### 3.1 “Ninguém segura a juventude do Brasil<sup>120</sup>”

Escola...  
Marche...  
As praias do Brasil ensolaradas  
Lá lá lá lá...

O chão onde o país se elevou  
A mão de Deus abençoou  
Mulher que nasce aqui  
Tem muito mais amor

O Céu do meu Brasil tem mais estrelas  
O sol do meu país, mais esplendor  
A mão de Deus abençoou  
Em terras brasileiras vou plantar amor (EU TE AMO MEU BRASIL - 1ª  
PARTE, OS INCRÍVEIS, 1970).

Foi possível lançar um olhar sobre os jovens e adultos que superaram os dados estatísticos alarmantes da inconclusão do 1º Grau durante o governo militar e que, finalmente, escreveram sua história com algum saldo positivo no ensino supletivo. Fitando o percentual dos que conseguiram o certificado por meio do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, foi possível completar uma análise de que “ninguém seguraria a juventude do Brasil” empregada, vivendo decentemente, usufruindo de educação de qualidade... Para se ter uma ideia, dos 100% dos alunos que ingressaram no CES de Niterói (1976-1986), somente 9,8% concluíram. Em valores absolutos, dos 6.007 matriculados, 589 alunos obtiveram êxito no ensino de 1º Grau.

---

<sup>120</sup>Título do Capítulo fazendo alusão ao verso da canção “Eu Te Amo Meu Brasil” (1970), gravada pela Banda “Os Incríveis”, com autoria de Dom & Ravel. Esta e tantas outras músicas foram cantadas no período da ditadura militar (1964-1985) como canções positivistas, no intuito de inculcar nas pessoas a ideologia patriótica. C.f. música e letra. Disponível em <<http://www.lettras.com.br/os-incriveis/eu-te-amo-meu-brasil>>. Acesso em dez. 2016.

Os valores estatísticos de conclusão do CES de Niterói não nos asseguravam que nossa juventude estivesse pisando “no chão que o país se elevou”, como expressava a letra da música “Eu te amo meu Brasil” (OS INCRÍVEIS, 1970), entre tantas outras letras de músicas tendenciosas à cegueira patriótica. A tática dos militares concentrou-se em campanhas publicitárias por meio de canções, hinos ufanistas, artes, slogans e obras públicas faraônicas, servindo como legitimadores do poder militar no governo. Os *slogans* de incentivo nacionalista lançados na década de 1970, como “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”, “Brasil Grande”, “Brasil Gigante”, “Pra frente Brasil”, giravam em torno de levar a massa da população brasileira a aderir, com euforia, à ideia da nação que era grande, gigante, sem limites, no que dizia respeito ao crescimento econômico e à projeção internacional que isso refletiria.

Os *slogans* serviam para deixar claro que qualquer resistência ao regime da ditadura seria combatida: “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”. Em geral, foram proferidos no governo do Presidente General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), já que este foi o período mais violento de todos. Quando aqueles que resistiam e lutavam contra o regime não se calavam ou se mudavam, eles próprios, para fora do país, os militares mesmos os deportavam, estando sempre alertas a qualquer oposição política ao poder.

Eles apresentaram suas iniciativas para obras públicas de grande porte<sup>121</sup> como forma de direcionar o país no caminho do progresso. Eram elas: a rodovia Transamazônica (1972), a usina de Itaipu (1984) em parceria com o Paraguai e a ponte Rio-Niterói (1974). Outras medidas, tais como concursos, publicações e propagandas, buscavam gerar nas pessoas um sentimento de participação e de aprovação ao desenvolvimento do país e ao regime militar, respectivamente (BEAL, 2010).

Peça de teatro de autoria de Dias Gomes de nome “O Túnel” (1968)<sup>122</sup>, censurada e pouco conhecida, retratou, em tom de “teatro do absurdo”, o que representou o Brasil no período militar: um engarrafamento no túnel. Segundo a análise de Beal (2010, p. 278) a peça denunciava “as torturas, o uso da mídia, as grandes obras públicas e a censura severa”. Abordou as obras públicas como forma de o regime militar se legitimar no exterior, antes mesmo destas já terem ocorrido.

---

<sup>121</sup> As três obras começaram durante a presidência do Presidente General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

<sup>122</sup> GOMES, Dias. *O túnel*. In \_\_\_\_\_. Teatro. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. C.f. análise e comentários em Beal (2010, p. 278), obra listada nas referências bibliográficas desta dissertação. Disponível em <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero04/sophia.pdf>>. Acesso em fev. 2017.

O engarrafamento no Rio de Janeiro que havia começado em 1964 e que perdurava até o ano de 1968, significava o regime militar. No túnel engarrafado estavam infelizes moradores que não conseguiram escapar do tráfego. O diretor de transportes estava mais preocupado com a repercussão internacional das obras do que com o bem-estar do povo: ele se dirigia aos habitantes do túnel pelo rádio, comemorando o bem-sucedido engarrafamento, que perdurava há quatro anos, por uma diminuição em 93,5% no número de acidentes!

Com especial maestria e em tom satírico, a obra de Dias Gomes (1968) nos trouxe a tônica daquele tempo. Sobre o bordado que estamos construindo, enquanto duas laçadas eram dadas dentro, outras duas eram dadas bem lá para fora. As ações e operações internas do país se condicionavam ao préstimo da boa reputação do mesmo, internacionalmente. Com a educação de adultos não poderia ser diferente, já que o sistema era o mesmo das grandes obras, da censura, das campanhas e das mídias. Era preciso fazer o país ser grande, gigante, uma potência.

Em sentido metafórico, tomando-se a ideia da Ponte (aquela que ligava a cidade sede do CES da pesquisa), esta cegou a enormidade das águas que passavam por baixo dela, e por isso, não foi possível que todos atravessassem por sobre ela: alguns resistiram, muitos evadiram, outros se afogaram. No balanço do mar, as grandes águas representavam a massa de adultos desescolarizados (décadas de 1970/1980), enquanto que o CES de Niterói (1976-1986), o ensino noturno, os cursos via rádio, televisão ou correspondência, e os exames supletivos eram, todos eles, tipos diferentes de pontes projetadas, ao passo que os alunos eram os transeuntes.

Fixando-nos na ponte semipresencial, o primeiro centro de estudos do Rio de Janeiro, situado na Cidade Sorriso, funcionava de segunda a sexta-feira, das 8 às 22 horas em três turnos:

A iniciação é simples: há um guichê de informações, que encaminha o aluno a um teste de leitura e interpretação. Estando apto, é orientado no sentido de utilizar os módulos com critério. O módulo (espécie de apostila, ao preço de Cr\$ 20,00) é levado pelo aluno, que o estuda e mede, ele próprio, a capacidade de submeter-se a um teste – que, por sua vez, o habilitará a outros módulos mais avançados (*O FLUMINENSE*, 12/09/1982, p. 55).

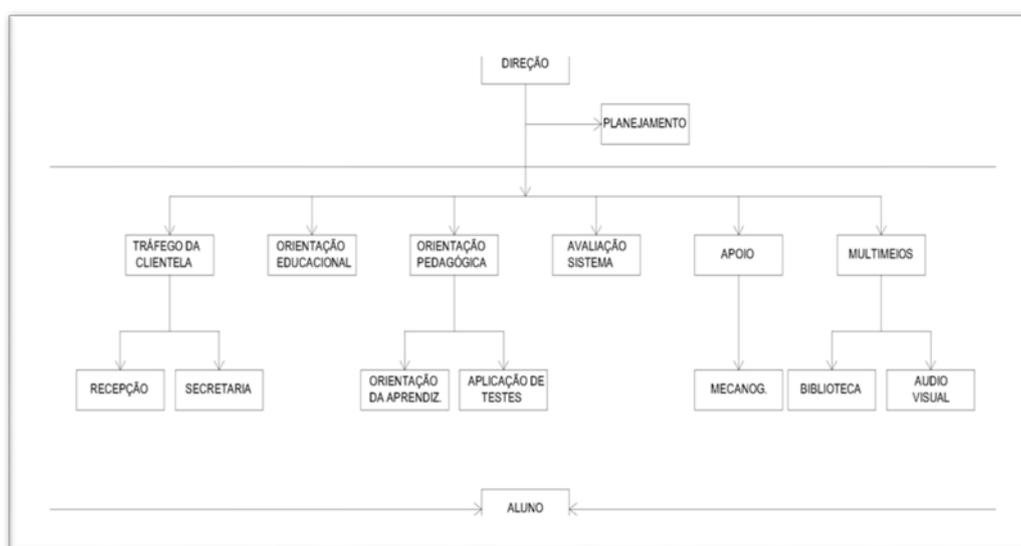
O Centro de Estudos Supletivos de Niterói não apresentava restrições quanto aos períodos de matrícula e/ou de férias no seu planejamento anual. Ao aluno era lícito se matricular e/ou estudar durante os doze meses do ano, salvo feriados cívicos e religiosos

do calendário escolar. Os professores faziam rodízio entre si para que o gozo de suas férias não interrompesse o oferecimento de todas as disciplinas por todo o ano (LIVRO DE ATAS DE REUNIÃO, 1976-1979). Por conta disso, o ano letivo não era dividido em bimestres, trimestres ou semestres. Não existia, na verdade, ano letivo com começo, meio e fim, pois o ano era contínuo para o aluno matriculado.

Essa dinâmica contínua de funcionamento era interessante na medida em que o aluno se incluía sem delongas no processo de escolarização. Só que incorria no mesmo problema da falta de compartilhamento entre os pares, já que cada aluno estava eliminando a disciplina de sua escolha: enquanto alguns começavam a estudar e fazer os testes da disciplina de matemática, outros optavam por começar pela disciplina de língua portuguesa e estudos sociais, por exemplo.

Em conformidade com a estrutura de funcionamento apresentada, observemos o Organograma demonstrado no Quadro 6. O conjunto das especificidades do CES de Niterói no ano de 1979 seguiu o mesmo padrão divisório de departamentos e setores definidos, idem para os das esferas estadual e federal em seus órgãos e instituições, conforme mencionado anteriormente. Todos os alunos matriculados, independentemente das condições de entrada, se para cumprir o curso completo ou para fazê-lo sob o regime de aproveitamento de estudos<sup>123</sup>, se sujeitavam igualmente a ele:

Quadro 6: Organograma do CES de Niterói em 1979



Fonte: Mello, 1982, p. 27

<sup>123</sup>No ingresso por aproveitamento de estudos era feita uma comparação de similaridade entre os conteúdos estudados na escola progressiva com os dos módulos do CES de Niterói. Com isso, os alunos eram isentos dos módulos com conteúdos repetidos, e conseqüentemente, de testes a realizar também.

Em março do ano de 1979<sup>124</sup>, com base na matéria do Jornal *O Fluminense*, assumia a diretoria do CES de Niterói a Professora Egler Assumpção de Oliveira (27/03/1983, p. 49). O mesmo periódico anunciava, anos depois, o nome da próxima suplente, “A diretora do Centro de Estudos Supletivos de Niterói Leise Pinheiro Reis foi alvo de grande manifestação de carinho pela passagem de seu aniversário” (*O FLUMINENSE*, 22/10/1985, p. 17).

Diferentemente dos outros setores do Organograma<sup>125</sup>, o Setor de Planejamento que era ligado à direção do Centro de Estudos de Niterói ainda não estava ativo, mas sim em estado de organização interna (MELLO, 1982, p. 30). Quanto ao Setor do Tráfego da Clientela, este apresentava um fluxo muito grande de pessoas, pois, servia como referência para todos os atendimentos no processo escolar do aluno. Essas transações eram feitas passando-se pela Recepção, antes e depois do atendimento pretendido, por meio de papeletas assinadas pelo orientador de aprendizagem ou qualquer outro professor ou responsável a quem o aluno tivesse se dirigido (MELLO, 1982, p. 28).

Com organização centralizada, as ações convergiam no ponto da Recepção. Até mesmo quando o orientador de aprendizagem já havia autorizado o aluno para a realização do teste, o mesmo precisava passar pelo Tráfego de Clientela para apresentar a autorização e seguir para a Sala de Aplicação de Testes. Interessante pensarmos nas nomenclaturas selecionadas para serem rotineiras dentro de uma instituição educacional: Setor de Planejamento e Setor do Tráfego da Clientela. Vemos nisso as referentes influências de uma concepção empresarial dentro da educação supletiva e, por causa disso, do CES de Niterói.

Após a triagem inicial feita pela Recepção, o aluno era encaminhado à Secretaria, sendo os dois locais de atendimento coordenados pelo Setor do Tráfego. O aluno que não apresentasse documento comprobatório atestando a escolaridade concluída do 1º ciclo do 1º Grau, ou seja, da 1ª a 4ª série, ou ainda do antigo primário, deveria fazer o teste de leitura e de interpretação, chamado de teste de nivelamento, já mencionado anteriormente. O aluno que trazia o histórico escolar era liberado para a entrevista com a Orientadora Educacional (OE) e, posteriormente, lhe era oferecida uma

---

<sup>124</sup>Não houve comprovação, pelas fontes, de quem foi o(a) primeiro(a) diretor(a). Especulou-se o nome da professora Terezinha Keller, porém, sem registros nas fontes documentais.

<sup>125</sup>Os nomes dos servidores públicos que ocupavam cada cargo e função não foram identificados pelas fontes, exceto duas diretoras citadas no texto.

série de *slides* para que ele pudesse assistir e entender mais detalhadamente o funcionamento do Centro de Estudos de Niterói (MELLO, 1982, p. 28).

O aluno submetido ao teste de nivelamento com resultado na pontuação de 80% de acertos ou mais, era considerado apto a seguir adiante e adquirir o módulo de estudos. O módulo era comprado “Adquire o 1º módulo da disciplina pela qual deseja começar - em 1980 o módulo custava Cr\$ 5,00” (MELLO, 1982, p. 29); e “O módulo (espécie de apostila, ao preço de Cr\$ 20,00) é levado pelo aluno” [grifo do documento original] (*O FLUMINENSE*, 12/09/1982, p. 55). Entendemos que a prática consistia em comprar o primeiro módulo de cada disciplina em garantia da devolução/troca dos subsequentes módulos. O valor por unidade, que, em 1980 custava cinco cruzeiros, em 1982 passou ao valor de vinte cruzeiros. Anotações de valores pagos no ato da matrícula foram encontradas em algumas fichas de alunos (vide Anexo 3). Em uma dessas fichas estava registrado: “Início do curso 18/02/77 com taxa de inscrição = 30,00 (pagos)”. Na mesma ficha no ano seguinte constava “Retornou em 12/04/78; taxa de inscrição = 60,00 (pagos)” (ACERVO DO CES DE NITERÓI, 1978).

Orientadores educacionais (OE) e assistentes sociais (AS) compunham o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Em 1978 mais um profissional se juntou aos já atuantes: “Ficou também esclarecido que o Centro já conta com um Supervisor. O SOE falou da dificuldade das entrevistas, em virtude da falta de uma sala própria” (LIVRO DE ATAS DO CES DE NITERÓI, 13/09/1978, p. 5). Se a reclamação pela falta de espaço já existia antes do terceiro profissional somar-se à equipe, o que se diria após a entrada deste... A equipe entrevistava o recém-matriculado, esclarecia sobre o método de ensino e sondava as aspirações do entrevistado.

Os orientadores educacionais e assistentes sociais trabalhavam em conjunto no acompanhamento dos alunos que solicitavam ajuda ou eram encaminhados por algum orientador de aprendizagem (MELLO, 1982, p. 30). A equipe do Serviço de Orientação Educacional ficava atenta à frequência do aluno, apesar de esta ser facultativa ao aluno: se não comparecesse dentro de um espaço de três meses, era considerado aluno afastado. Mesmo após esse período de afastamento, o aluno poderia ser reintegrado ao processo, desde que apresentasse uma justificativa aceitável para sua prolongada ausência (MELLO, 1982, p. 66).

No Setor de Orientação Pedagógica (OP) eram feitas as reuniões pedagógicas entre a coordenação geral, coordenadores por área e professores. Quem liderava as reuniões era a coordenadora geral, na presença dos coordenadores de equipe, da

orientadora educacional e supervisora educacional (LIVRO DE ATAS DE REUNIÕES, 1976-1979). Tivemos 14 registros de reuniões pedagógicas, tendo sido a primeira em 29 de setembro de 1976, na página 1ª, e a última em 31 de outubro de 1979, na página 21. Como manobra estratégica, era insistentemente cobrado pela coordenação geral que todos os professores tivessem em comum a presença na escola no dia de quarta-feira, para proveito à sistematização das reuniões neste dia. Outros problemas como atrasos, faltas e condutas indevidas por parte dos professores também foram registradas logo nas primeiras reuniões (1976).

De acordo com a reunião do dia 28 de março de 1979, foi destacado como objetivo das reuniões de quarta-feira o tempo para interação das equipes para estudos, debates, planejamentos, etc. (LIVRO DE ATAS DE REUNIÕES, 1976-1979, p. 16). Pelos trechos extraídos do Livro de Atas de Reuniões (1976-1979) observamos o trabalho atuante da coordenação, que cobrava e encaminhava os relatórios realizados pela equipe à direção, como forma de controle:

A Coord. Geral iniciou a reunião fazendo uma colocação de todos os problemas que estão ocorrendo no Centro:

1 – Quanto os relatórios de maio e agosto e o planejamento de atividades de setembro e outubro. Esta tarefa não foi cumprida no tempo determinado por todas as equipes. Este relatório foi enviado a Coordenação, sendo relatado o nome dos elementos e/ou da equipe que não o elaborou.

[...]

3 – O período da noite, por ser o Centro de caráter Supletivo [...] e alguns professores não estão cumprindo este horário. Foi solicitado em Circular, emitido pela O. Pedagógica, que este horário fosse cumprido.

4 – Faltas constantes de elementos no Centro, desfalcando grandemente a equipe.

5 – Troca de horários vai ser suprimida, para evitar problemas no bom funcionamento do Centro (LIVRO DE ATAS CES DE NITERÓI, REUNIÃO DA MANHÃ 13/09/1978, p. 4).

Além das reuniões pedagógicas, o Setor de Orientação Pedagógica coordenava a Orientação da Aprendizagem e a Sala de Aplicação de Teste. As orientações de aprendizagem eram ministradas por disciplinas em cabines de atendimento individualizadas. Basicamente, nas cabines de atendimento as orientações eram feitas através da utilização do módulo de ensino composto por determinado conteúdo programático, distribuído em unidades, com os objetivos da aprendizagem a serem alcançados e exercícios ao final. Os alunos levavam os exercícios respondidos e em cima desta ação a orientação era desenvolvida (*O FLUMINENSE*, 27/03/1983, p. 49). Segundo o periódico, o trabalho de inclusão social no seio do Centro de Niterói

aconteceu a partir do ano de 1979, quando os módulos foram adaptados e transcritos para o Braille, com direito a professores especialistas para realizarem o atendimento aos deficientes visuais (*O FLUMINENSE*, 10/04/1979, p. 3).

A Sala de Aplicação de Teste era onde se executavam os testes de aprendizagem, após o estudo de cada módulo. As aprovações ou reprovações do aluno se davam dependendo de o mesmo ter acertado mais ou menos de 80% do teste, respectivamente. Em caso de aprovação, o aluno recebia um “sim” na “Ficha individual de acompanhamento do aluno” e seguia para o módulo da sequência. Em caso negativo, receberia um “não”, o que significava ter que fazer outro teste do mesmo módulo. Não era costume usar nota numérica ou conceito para as avaliações, de acordo com a investigação nas fichas individuais de acompanhamento dos alunos (1976-1986).

Se o aluno não conseguisse aprovação na primeira tentativa, teria mais duas das quais dispor, mediante respeito a um intervalo de três dias, no mínimo. A partir de uma conduta pedagógica, o aluno “voltará à Recepção e receberá o que se denomina ‘Atividades para Sanar Deficiências’ onde poderá encontrar novo texto e atividades referentes ao assunto apresentado no módulo em questão” [grifo da obra original] (MELLO, 1982, p. 28). Fazia parte da proposta pedagógica o *feedback* do teste junto ao discente: “As avaliações realizadas pelos alunos são corrigidas pelo professor - orientador da disciplina a que se refere a avaliação. Os erros cometidos são, então, discutidos com os alunos” (MELLO, 1982, p. 29).

O Setor de Avaliação do Sistema tinha como objetivo o balizamento dos erros cometidos nas avaliações de todos os alunos, mediante as informações da Sala de Aplicação de Testes. As anotações geravam análises desses resultados, que eram passados à equipe de elaboração do material didático, para servir como embasamento à reformulação do mesmo. Como os alunos eram muito inconstantes e não havia muitas conclusões entre os calouros, o processo de acompanhamento sofreu uma adequação: criou-se uma turma referencial, com cem pessoas e "a análise da incidência de erros passou a ser feita em relação às avaliações desses alunos" (MELLO, 1982, p. 32).

O Setor de Apoio, como o próprio nome indicava, servia para organizar os serviços gerais necessários e a reprodução de todo o material impresso utilizado no Centro de Estudos de Niterói, como os módulos, as provas e as fichas em geral, programados a serem mimeografados no Setor de Mecanografia (MELLO, 1982, p. 31). O Departamento de Mídias era encarregado de dar suporte ao processo propriamente dito de ensino-aprendizagem do aluno do Centro de Estudos de Niterói.

Subordinados ao Departamento de Multimeios estavam a Sala de Audiovisuais e a Biblioteca. Esses departamentos eram visitados pelos alunos, principalmente quando havia indicação por parte dos orientadores de aprendizagem para que os aqueles utilizassem os recursos audiovisuais na sala de multimeios, com o intuito de refinar a compreensão do conteúdo (MELLO, 1982, p. 29). A Biblioteca, que tinha um bom acervo, servia como apoio aos alunos que preferiam estudar no ambiente escolar. A bibliotecária era a “responsável pela direção do ‘Jornal do CES Niterói’<sup>126</sup> que tem colaboradores entre funcionários e alunos” [grifo do documento original] (MELLO, 1982, p. 30). A Sala de Audiovisuais reproduzia as mídias didáticas utilizadas no método.

Era previsto o cálculo de atendimentos diários de um CES. Este foi programado pelo Ministério da Educação e Cultura mediante uma fórmula que equacionava número de lugares que o CES dispunha para o atendimento do aluno (cabines, assentos na biblioteca e na sala de multimeios, etc.), quantidade de orientadores de aprendizagem e horário de funcionamento do mesmo (MAFRA, 1980, p. 44). A fórmula desenvolvida demonstrou ser totalmente descabida, se levarmos em conta que o método não seguiria nenhuma uniformidade de atendimento, por ser semipresencial. Em uma determinada hora o Centro de Estudos poderia estar cheio, em outra hora, não.

A necessidade de manter-se o domínio sobre os mínimos detalhes, inclusive de situações que fugiriam às vistas do órgão criador, em tempo, nos revelou o espírito do governo militar imposto nos bastidores. Outra contagem duvidosa era a do número alunos/hora a serem atendidos. Nas cabines, com o orientador de aprendizagem: 3 alunos/hora. Mas, se o ensino era personalizado, como prever o tempo de aprendizagem de cada um? Até mesmo este controle arbitrário era instituído no documento do MEC.

Para além do estudo dos módulos de ensino e dos recursos da Sala de Áudio Visual, outras atividades eram sugeridas pelos orientadores de aprendizagem aos alunos: a participação em grupos de estudos, debates, palestras, atividades culturais, projetos e minicursos, internos ou em parceria com entidades externas, principalmente com a Universidade Federal Fluminense (UFF). Por dezessete vezes, na década de 1980, O Jornal *O Fluminense* fez a divulgação de atividades pedagógico-culturais, abertas à participação do público em geral, em caráter gratuito e livre.

---

<sup>126</sup>O Jornal do CES Niterói não foi localizado.

A seguir, destacamos algumas das atividades pedagógico-culturais, com as datas de publicação no Jornal *O Fluminense*. São elas: Semana do meio ambiente (05/06/1980); curso de Teatro Infantil (25/05/1982); curso de Assistente Administrativo (22/07/1985); palestra “São Francisco de Assis e a Atualidade de Sua Mensagem” (19/09/1985); curso de Literatura Infantil e Juvenil (10/10/1985); projeto sobre a Grécia (28/10/1985); curso de Literatura e Cinema – Visões do Brasil (30/10/1985); projeto “A cultura dos Povos Irmãos” (30/10/1985); curso de Cinema na UFF (05/11/1985); curso Romance do Brasil (21/03/1986) (29/03/1986) (12/04/1986) e filme “Tenda dos Milagres” (13/05/1986).

A Figura 4 mostra a página do periódico *O Fluminense*, com a matéria do jornal convidando aos alunos e comunidade a participarem do curso de teatro infantil. A citação transcreve a matéria na íntegra:

CULTURA. Centro de Estudos promove curso de teatro infantil.

O Centro de Estudos Supletivos do Estado, no Ed. das Secretarias (Rua Visconde de Sepetiba), 519, 9º andar, Centro, abriu inscrições para um curso de teatro infantil, para jovens com idade mínima de 16 anos. O curso será ministrado pela professora Marisa Calheiros Alvarenga, do grupo Grite/Corpo Vivo, no período de 27 de maio a 25 de novembro, às terças e quintas-feiras.

O curso é gratuito e visa informar sobre a linguagem teatral voltada para a criança. As inscrições estão abertas, das 8 às 21h, de segunda a sexta-feira (*O FLUMINENSE*, 21/05/1982, p.22).

Figura 4: Jornal *O Fluminense*, Seção “Clubes e Gente”, 21/05/1982, p. 22



Fonte: Hemeroteca da BN-Digital, dados do jornal

As atividades culturais estendiam os fios de lã para longe do *kéntron*, contudo, mantinham-se conectados. Outro movimento que levou o CES de Niterói para fora dos seus limites de localização foi o surgimento das unidades-avançadas<sup>127</sup>, comparadas aqui a feixes de linhas que saíam do *kéntron*. Posteriormente, a nomenclatura de unidade-avançada foi modificada para polo, até chegar a núcleo:

[...] o CES-Niterói já está funcionando como unidade-avançada, ministrando aulas para funcionários de empresas, como a Andrade Gutierrez, da Reitoria da UFF, preparando para concursos e exames supletivos e dando palestras em várias faixas da atividade comunitária (*O FLUMINENSE*, 12/09/1982, p. 55).

<sup>127</sup>Não houve exatidão em quais e quantas unidades-avançadas ligadas ao CES de Niterói existiram ao longo dos dez anos (1976-1986). Na continuação do texto iremos citar as que apareceram nas fontes.

A consulta ao Livro de Matrículas (1977-1987) do CES de Niterói confirmou a primeira inscrição de aluno para o Polo da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1979, com registro na décima página. Inicialmente referidas como unidades-avanzadas, eram locais fora do prédio do CES de Niterói que mantinham orientações de aprendizagem e aplicação de testes. Posteriormente passaram a ser conhecidos por polos destacados ou avanzados, até manterem a nomenclatura de Núcleos Avanzados do Centro de Estudos Supletivos (NACES). Era comum que os centros de estudos se expandissem dessa forma, para que mais pessoas se tornassem integrantes do ensino supletivo. Os NACES poderiam se fixar em entidades ou instituições públicas ou privadas que fornecessem o local para as aulas, dependendo apenas da demanda e das combinações entre as partes (*O FLUMINENSE*, 11/05/1984, p. 7). Muitos polos eram formados por grupos de alunos em seus próprios ambientes de trabalho:

Três Pólos Avanzados também integram o Projeto do Centro de Estudos Supletivos de Niterói: um na UFF, para os funcionários; um na Escola Alcina Rodrigues, para toda a comunidade de Itaipu; e outro na Firma Andrade Gutierrez, em Pendotiba, para os seus funcionários. Segundo a professora Egler, 'um grupo de professores de cada setor do CES é deslocado para atender nesses locais, pois os alunos, ou não têm tempo ou não têm dinheiro para vir até aqui. Esse trabalho tem dado certo e isso é muito gratificante para todos nós' [grifo do documento original] (*O FLUMINENSE*, 27/03/1983, p. 49).

Os módulos de ensino e os orientadores de aprendizagem dos polos destacados eram os mesmos da sede. Existia um dia específico para o atendimento em cada polo, obedecendo a um escalonamento prévio. A filosofia do ensino supletivo que pregava a expansão deste ao maior número de pessoas era perseguida pelo Centro de Estudos Supletivos de Niterói. Tanto assim que, mesmo não havendo nos polos as mídias tecnológicas para o aprimoramento da aprendizagem, isso não se tornara um problema à expansão da educação supletiva. Semelhantemente, não havia biblioteca, Serviço de Orientação Educacional (SOE), biblioteca, sala de audiovisual, grupos de estudos, e assim por diante. Neste ponto, os fios que se ligavam ao *kéntron* pareciam estar desfiados.

Singularmente tratando do Polo da Universidade Federal Fluminense (UFF), era de se admirar que em um ambiente acadêmico público, de esfera federal, com ingresso baseado em concurso, existisse um grupo de funcionários que ainda não apresentasse o 1º Grau de ensino concluído. Era meritório o movimento pelo qual os funcionários se submetiam, tendo como objetivo a conclusão do 1º Grau de ensino. Entretanto, se,

normalmente, a conotação da educação supletiva ocupava uma posição de aceleração já dentro dos prédios dos CES, ainda mais nos cursos realizados fora do ambiente escolar, em locais que não geravam outros relacionamentos e/ou aquisições provenientes do ambiente escolar tais como, por exemplo, novos colegas (não os mesmos do ambiente de trabalho), demais professores, pessoal de atendimento dos departamentos e setores do CES.

Os polos avançados funcionavam com uma estrutura mais simples, somente com o uso de módulos. Neste caso, ficava claro que o fim (conclusão) justificava o meio (processo), sem levar em consideração que o esperado deveria ser que o processo (meio) conduzisse o aluno à conclusão (fim). Mais grave era o desmantelamento que a educação de adultos vinha sofrendo, com ações similares às dos núcleos destacados: o que já era fragilizado, se facetava ainda mais.

Após sete anos de funcionamento, o CES de Niterói, em matéria divulgada na imprensa, era visto como: “pouco conhecido pelo público, existe um curso supletivo, promovido pelo MEC, em convênio com a Secretaria de Educação que conjuga todas essas vantagens” (*O FLUMINENSE*, 11/05/1984, p. 7). A invisibilidade da instituição era noticiada, apesar de todas as “operações” e “ações” investidas, como coquetel de inauguração, honorarias, congratulações com medalha de ouro, moção honrosa, elogios e tantos outros movimentos que as fontes não foram suficientes para desvendar. O que acontecia de impeditivo à popularização do CES de Niterói? Pelo número de matriculados e dos polos avançados, podemos supor que o Centro de Estudos de Niterói era uma instituição atuante.

### **3.2 Perfil de alunos e concluintes: fios presos e fios soltos**

No carnaval, os gringos querem vê-las,  
No colossal desfile multicolor.  
A mão de Deus abençoou,  
Em terras brasileiras vou plantar amor.

Eu te amo meu Brasil, eu te amo!  
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.  
Eu te amo meu Brasil, eu te amo!  
Ninguém segura a juventude do Brasil

Adoro meu Brasil de madrugada,  
Nas horas que estou com o meu amor.  
A mão de Deus abençoou,

A minha amada vai comigo aonde eu vou (EU TE AMO MEU BRASIL - 2ª PARTE, OS INCRÍVEIS, 1970).

Materializando aquelas pontes como alternativas metodológicas para o cumprimento do 1º Grau no Estado do Rio de Janeiro, a esfera estadual detinha essa responsabilidade. No final da década de 1970 e no início da década subsequente, o documento que reunia dados informados pelos conselhos estaduais de educação sobre a educação supletiva de 1º Grau não contemplava nenhum registro oficial do Estado do Rio de Janeiro, constatando matrículas e conclusões em escolas<sup>128</sup> a nível federal, municipal ou particular (MEC/CFE, 1983, p. 36). Já em estudos subsequentes, escolas particulares foram consideradas como uma das alternativas para a suplência dos jovens e adultos no Estado do Rio de Janeiro: “Educação geral do 1º grau ministrada pelas Escolas Estaduais de Ensino Supletivo (EEES), pelos Centros de Estudos Supletivos (CES), pelo rádio, pela TV e por instituições particulares, em oito fases semestrais” (FÉLIX<sup>129</sup>, 1986, p. 91).

Todos os cursos supletivos, após a homologação da Lei nº 5.692/71, teriam carga horária e regime de funcionamento avaliado pelos conselhos estaduais. Logo, quaisquer dos cursos que intentassem se estruturar deveriam submeter um Plano Operacional específico, que deveria ser aprovado pelos órgãos pedagógicos da Coordenação de Ensino Supletivo e da Secretaria de Educação. Os cursos pelo rádio e televisão não deveriam ser considerados cursos supletivos para os graus de ensino, segundo Félix (1986), mas, sim, preparatórios para os exames supletivos:

O rádio e a televisão incluem em suas atividades diárias programas originariamente concebidos como cursos supletivos do 1º e 2º graus. Contudo, no Rio de Janeiro não se cumprem os requisitos estabelecidos no projeto que os criou, tais como o acompanhamento através de monitor e o controle de resultados mediante aferição de aprendizagem no processo. Assim, admite-se que no Rio de Janeiro tais programas não devem ser encarados como cursos supletivos, mas como ensino preparatório para os exames de suplência (FÉLIX, 1986, p. 86).

Na escola noturna, segundo Félix (1986, p. 86) a divisão do ensino era realizada por fases, em vez de séries, onde havia a “abreviação da terminalidade”. No supletivo, os 8 anos de 1º Grau eram ministrados em 8 fases semestrais e os 3 anos do 2º Grau eram ministrados em 4 fases semestrais. Cada fase correspondia a um semestre

---

<sup>128</sup>O documento de 1983 consultado somente considerou escolas reconhecidas pelos órgãos oficiais, que legalmente tinham a autorização para emitir a certificação do ensino do 1º Grau.

<sup>129</sup>A pesquisa de campo de Félix (1986) foi realizada no 2º semestre de 1984 e no 1º semestre de 1985.

supletivo e cobria a matéria de um ano letivo regular. Logo, a totalização da 1ª a 8ª série nas Escolas Estaduais de Ensino Supletivo (EEES) se dava em 4 anos; da 5ª a 8ª série, em 2 anos (FÉLIX, 1986, p. 86); no centro de estudos, era atemporal. O autor especificou como seria aplicado este método no Centro de Estudos Supletivos:

Os CES se distinguem da escola tradicional pelo uso de novas formas de transmissão da educação, tais como o ensino personalizado, que se caracteriza pelo atendimento individualizado, levando em conta o ritmo normal de aprendizagem de cada aluno e sua disponibilidade de tempo.

O ensino personalizado realiza-se pelo método semi-indireto (professor/aluno/cabine-de estudo), em lugar do tradicional método direto (professor/aluno/sala-de-aula), com auxílio de multimeios instrucionais, entendendo-se multimeios como sendo o uso combinado ou simultâneo de modernas tecnologias educacionais, tais como filmes, slides, bibliotecas e outras (FÉLIX, 1986, p. 96).

Todo módulo emprestado, teste aplicado e quaisquer outras ações do aluno no CES de Niterói eram anotados nas fichas do aluno. Após o preenchimento total da ficha dos testes, seu nome era passado para o Livro de Concluintes e a burocracia administrativa, resolvida. Os alunos eram heterogêneos em idades, profissões, endereços, caminhos curriculares percorridos, etc. Pensando em traçar, minimamente, quem eram esses alunos, montamos gráfico e quadros apresentados na sequência, que demonstram, por meio de amostragem, o perfil dos alunos. Baseamo-nos na documentação conseguida no acervo do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, que totalizaram 49 fichas cadastrais<sup>130</sup> e 180 de inscrições<sup>131</sup>, com a soma total de 229 fichas<sup>132</sup>. Utilizamos dos campos preenchidos<sup>133</sup> para data de nascimento e matrícula, idade e profissão (atividades). As faixas de idade compiladas na fonte documental foram reunidas em grupos de dez anos cada, no Gráfico 1:

---

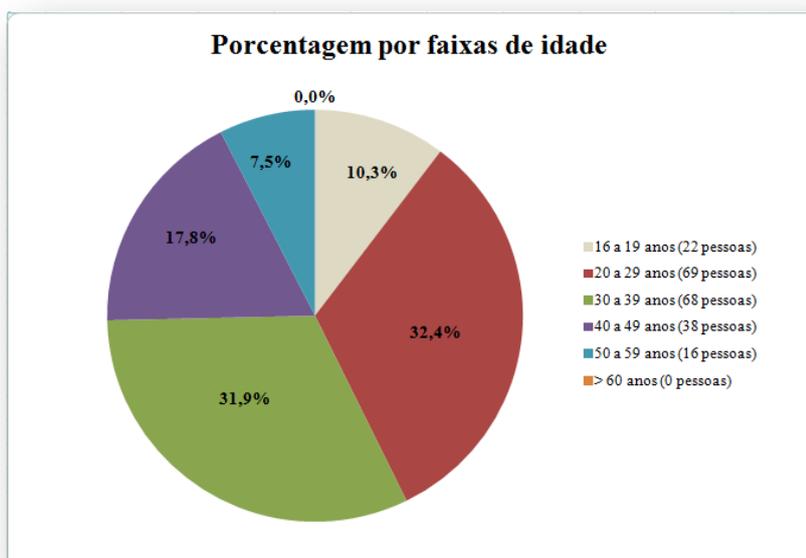
<sup>130</sup>Nas fichas cadastrais havia campos para nome, nascimento, data de matrícula, idade, profissão e endereço residencial. Ficha comum sem logotipo ou cabeçalho (vide Anexo 1).

<sup>131</sup>Nas fichas de inscrição havia campos para nome, nascimento, data de matrícula. A ficha era timbrada com o nome do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, com o verso da ficha preenchido pelos testes realizados pelo aluno (vide Anexo 2).

<sup>132</sup>O número diminuto de respostas nos instrumentos comparativos se justifica pelo baixo número de fichas encontradas no acervo do CES de Niterói. Não foi seguido nenhum tipo de ordem ou classificação nas fichas encontradas, respeitando apenas o período temporal da pesquisa (1976-1986).

<sup>133</sup>Nem todos os campos de todas as fichas se apresentaram preenchidos. O levantamento para gerar o gráfico e os quadros foi baseado nos campos respondidos.

Gráfico 1: Perfil dos alunos CES de Niterói (1976-1986)



Fonte: Fichas cadastrais e de inscrição<sup>134</sup> do CES de Niterói. Produzido por nós

A divisão dos 213 (100%) alunos por idade se apresentou escalonada em cinco partes, que foram: de 16 a 19 anos eram 22 alunos (10,3%); de 20 a 29 anos eram 69 alunos (32,4%); de 30 a 39 anos eram 68 alunos (32,0%); de 40 a 49 anos eram 38 alunos (17,8%); de 50 a 59 anos eram 16 alunos (7,5%) e acima de 60 anos não houve nenhum registro de alunos. Analiticamente, a procura pelo CES de Niterói era mais concentrada para a faixa de idade economicamente ativa do país, entre 20 e 39 anos, totalizando o percentual de (62,4%) dos alunos compilados. O resultado é justificado, pois, os centros de estudos eram vistos como ensino de aceleração o que, supostamente, fazia aligeirar a inserção do adulto no mercado de trabalho.

Ao observar os logradouros dos alunos, constatamos 12 diferentes bairros e a falta de proximidade das residências com as sedes do CES de Niterói, tanto no bairro do Ingá, quanto no bairro do Centro, demonstrados no Quadro 7 e na Figura 5:

<sup>134</sup>Vide os modelos nos Anexos 1 e 2.

Quadro 7: Localidades residenciais dos alunos CES de Niterói (1976-1986)

Município / Bairro		Nº de alunos
São Gonçalo		23
Niterói	Centro	5
	Santa Rosa	5
	Fonseca	4
	Engenhoca	2
	Icaraí	2
	Pendotiba	1
	Itaipu	1
Ilha da conceição	1	
Itaboraí		2
Nova Friburgo		1
Rio de Janeiro	Realengo	1

Fonte: Fichas cadastrais e de inscrição do CES de Niterói. Produzido por nós

Figura 5: Mapa de Niterói demonstrando os bairros residenciais do Quadro 7



Fonte: Fichas cadastrais e de inscrição do CES de Niterói. Produzido por nós

Especialmente os bairros de Niterói estão contemplados na Figura 5 na cor verde, e o CES de Niterói está identificado por um (X) vermelho. Usualmente, a cidade de São Gonçalo, da qual Niterói é vizinha, desenvolveu a perspectiva e passou a ser

considerada cidade-dormitório<sup>135</sup> de Niterói, uma vez que a primeira cidade representava uma das mais populosas do Estado do Rio de Janeiro, e a segunda, um grande centro comercial. Havia mais alunos de São Gonçalo do que do próprio município de Niterói. Mediante documentação, pudemos identificar as profissões ou atividades apresentadas entre os alunos no Quadro 8:

Quadro 8: Perfil profissional e ocupacional dos alunos do CES Niterói

Atividade / ocupação	Nº de respostas	Atividade / ocupação	Nº de respostas
Vendedor	4	Comerciário	2
Auxiliar de expedição	3	Copeiro	2
Cobrador	3	Desempregado	2
Conferente	3	Eletricista	2
Do lar	3	Encanador	2
Marceneiro	3	Estudante	2
Militar	3	Fotógrafo	2
Motorista	2	Funcionário público	2
Agente administrativo	2	Comerciário	2
Ascensorista	2	Copeiro	2
Auxiliar de conferência	2	Mecânico	2
Auxiliar de eletrônica	2	Operário	2
Auxiliar de escritório	2	Pintor	2
Auxiliar de produção	2	Publicitário	2
Auxiliar de serviços gerais	2	Segurança	2
Balconista	2	Torneiro mecânico	2
Bancário	2	Aposentado	1

Fonte: Fichas cadastrais e de inscrição do CES de Niterói. Produzido por nós

O percentual dos alunos niteroienses era no valor aproximado de 43%, enquanto 57% eram moradores de outras localidades. A cidade de Niterói, que sempre foi produtora de vagas de emprego, de conhecimentos, de cultura, de vida social, etc., atraiu para o Centro de Estudos Supletivos de Niterói alunos de todas as áreas do próprio município e dos municípios circunvizinhos, haja vista a listagem das residências dos alunos identificadas na pesquisa. Percebe-se mais uma vez o funcionamento do Centro de Estudos como o *kéntron* para tantas cidades próximas. A orientação de Mafra (1980,

<sup>135</sup>Cidade-dormitório tem relação com os processos demográficos e sociais em regiões metropolitanas, onde há deslocamento constante entre a população de cidades que são consideradas majoritariamente residenciais e outra(s) cidade(s) que se caracteriza(m) por oferecer oportunidades econômico-sociais de emprego para a população daquelas cidades. Para maiores detalhes c.f. em “OJIMA, Ricardo *et al. Mobilidade Pendular na Definição das Cidades-Dormitório: caracterização sociodemográfica e novas territorialidades no contexto da urbanização brasileira*. Disponível em <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5encnacsobremigracao/comunic\\_sec\\_1\\_mob\\_pen\\_def.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5encnacsobremigracao/comunic_sec_1_mob_pen_def.pdf)>. Acesso em mar. 2017.

p. 21) quanto à possibilidade de os alunos não dependerem de ônibus para se locomover, de antemão não foi contemplada. A grande maioria dos alunos analisados na amostragem morava em regiões que demandavam o uso do ônibus para chegar ao destino.

Antes de passar à análise dos concluintes de 1º Grau do CES de Niterói (1976-1986) com base na pesquisa empírica, atentemos para a matéria do Jornal *O Fluminense* anunciando a festa de formatura desses alunos:

#### FORMATURA

Hoje, às 18 horas, no auditório da UPPE<sup>136</sup> (Travessa La Salle, no Centro da Cidade), os concluintes do Curso de Suplência do 1º Grau do Centro de Estudos Supletivos de Niterói, terão sua solenidade de entrega de certificados. O ato será seguido de uma festa de confraternização (*O FLUMINENSE*, 18/12/1980, p. 6).

Pelo mesmo periódico identificamos duas festas de formatura dos alunos do CES de Niterói no decênio pesquisado. As datas das publicações foram em dezembro de 1980 e setembro de 1982; uma, aconteceu na sede do sindicato da União dos Professores Públicos no Estado (UPPE), a outra, no Clube Português, ambos na cidade de Niterói. Pelas fontes históricas não houve como precisar a programação seguida nas formaturas: quem compareceu, quais as autoridades presentes, quantos convidados, se a festa era exclusiva para os formandos do CES de Niterói, etc. Também não se sabe a periodicidade da prática. Como o funcionamento do Centro de Estudos de Niterói era em fluxo contínuo, não necessariamente a formatura precisaria ser restringida a uma vez por ano, ao final de cada ano.

Passando à análise dos dados estatísticos propriamente dita, fez-se necessário um esclarecimento quanto aos procedimentos e às condições das fontes, para que este estudo tomasse forma, a começar pela divergência nas anotações entre os dois livros: o Livro de Matrículas iniciou com o aluno nº 001 no ano de 1977; já o Livro de Concluintes<sup>137</sup> considerou pelo menos 6 alunos como matriculados no ano de 1976. Estes mesmos 6 alunos anotados no Livro de Concluintes no ano de 1976 fazem parte da listagem no Livro de Matrículas no ano de 1977<sup>138</sup>. Em virtude das informações

<sup>136</sup>UPPE: União dos Professores Públicos do Rio de Janeiro (Sindicato).

<sup>137</sup>O Livro de Concluintes do Centro de Estudos Supletivos de Niterói registrava a data de entrada e de saída de cada aluno.

<sup>138</sup>A consulta às fichas cadastrais e de inscrição dos alunos poderia ser uma estratégia para eliminar a dúvida referente à data de entrada dos alunos. Porém, foi pequeno o montante de fichas encontrado no

truncadas, para a construção do Quadro 9 e do Gráfico 2 consideramos que estes 6 alunos tiveram suas datas de entradas no ano de 1977.

De acordo com os registros dos Livros de Matrículas e de Concluintes do CES de Niterói, no universo de 6.007<sup>139</sup> alunos que ingressaram nesses dez anos, 589 alunos concluíram o 1º Grau com êxito, o que, percentualmente, representou o quantitativo de 9,8% de aprovação sobre o total dos alunos matriculados. No Quadro 9 apresentamos os números de alunos matriculados por ano na segunda coluna da esquerda, as colunas do meio contêm os registros dos alunos concluintes, distribuídos em categorias. A primeira da esquerda para a direita são os concluintes que realizaram o curso completo (CC):

Quadro 9: Percentual de concluintes por categorias

Ano	Total alunos matriculados	Alunos concluintes			
		Curso Completo	Séries Finais	Disciplina(s)	Total
1976	0				0
1977	348				0
1978	110				0
1979	255	10			10
1980	723	25		34	59
1981	745	22	8	51	81
1982	875	37	17	44	98
1983	602	26	25	26	77
1984	707	30	27	19	76
1985	998	28	52	14	94
1986	644	16	69	9	94
<b>Total</b>	<b>6007</b>	<b>194</b>	<b>198</b>	<b>197</b>	<b>589</b>
<b>Porcentagem</b>	<b>100</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>9,8</b>

Fonte: Dados extraídos dos Livros Matrículas e Concluintes do CES Niterói. Produzido por nós

As colunas subsequentes demonstram os concluintes que cursaram pelo regime de aproveitamento de estudos (AP), ou fizeram a(s) série(s) final(is), ou apenas alguma(s) disciplina(s). Observando a última fileira do Quadro 9, onde é exibida a porcentagem de concluintes do 1º Grau para cada categoria distinta, demonstra-se um equilíbrio entre os valores expressos. Tomado o percentual total de 9,8% sobre o número de 6.007 matriculados, a distribuição se apresentou da seguinte maneira: 3.2% dos concluintes estudaram o curso completo (5ª a 8ª série); 3.3 cursaram a(s) série(s)

---

acervo do Centro de Estudos de Niterói: 3,5% do total de 6.007 registros de alunos, ou seja, 213 fichas entre os anos 1976-1986, não sendo cabível a consulta com tal finalidade.

<sup>139</sup>Baseando-nos na análise do período (1976-1986) foram 589 alunos formados no montante de 6.007 matriculados. Contudo, todos os outros que não concluíram até o ano de 1986, podem tê-lo feito a partir deste ano, sem constarem como finalizados nos nossos estudos.

final(is) e 3.3 cumpriram disciplina(s) isolada(s). Analisamos, com isso, que o Centro de Estudos de Niterói serviu, igualmente, para as três categorias distintas de ingressantes. Ainda assim, o percentual de aprovados era muito baixo.

Esmiuçando o resultado apresentado pelo Quadro 9, entende-se que não era a condição de entrada no CES de Niterói (curso completo ou aproveitamento de estudos) que fazia a diferença na conclusão do curso. Igualmente concluíram o curso alunos que fizeram as nove disciplinas, e outros que fizeram menos; alunos que passaram pelas quatro séries integralmente, e outros que passaram por menos. O CES de Niterói fora opção para quem nunca tinha passado pelo ensino básico (1º e/ou 2º ciclo) quando criança; para quem já havia estudado parte das séries na idade baixa e/ou para quem trazia disciplinas eliminadas pelos exames supletivos. Com isso, supomos que a liberdade de frequência e horário, e de ritmo de estudos para o aluno tenham sido os pontos fortes e de convergência para as três categorias escolherem o CES de Niterói como opção.

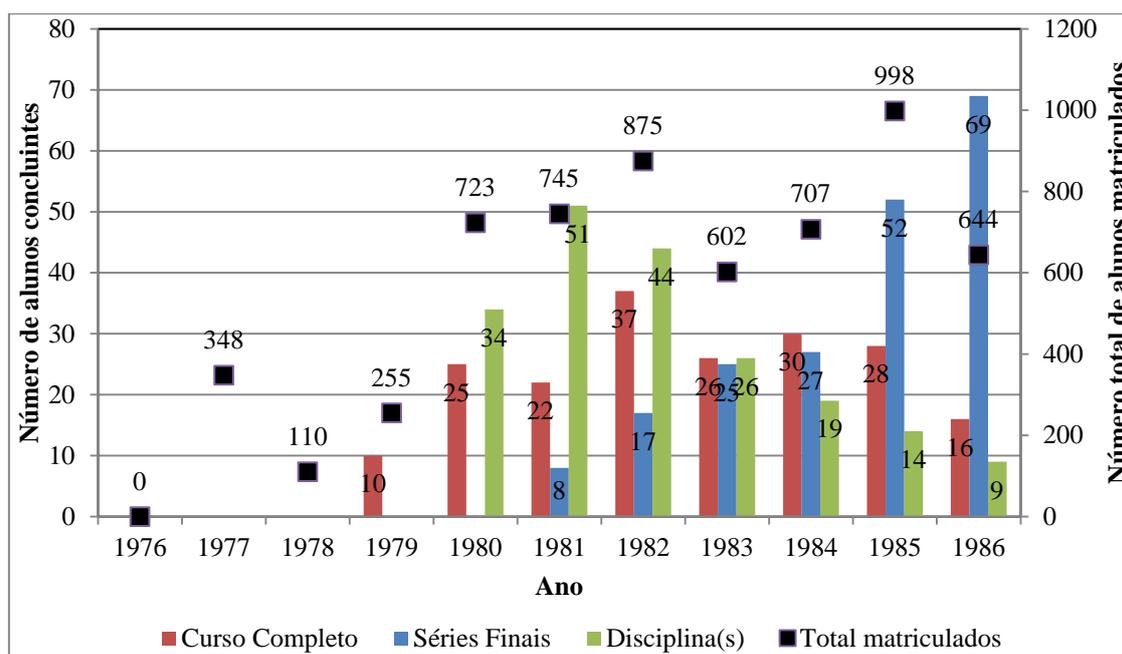
Tanto no Quadro 9 quanto no Gráfico 2 percebemos que não houve formandos até o ano de 1978. Os primeiros formandos dataram do ano de 1979, em um total de 10 alunos. Significa dizer que antes de dois anos de funcionamento do curso, que foi inaugurado em 1976, nenhum aluno conseguiu eliminar todos os 262 módulos e testes programados<sup>140</sup>. Para termos uma visão mais global da situação dos alunos matriculados e concluintes do Centro de Estudos de Niterói, no decênio pesquisado (1976-1986), o Quadro 9 está tipificado pelo Gráfico 2. Este Gráfico demonstra a distribuição do quantitativo de entrada e de saída dos alunos do 1º Grau de ensino entre os anos de 1976 e 1986.

Da mesma forma que ocorreu com o Quadro 9, a entrada e a saída dos alunos no CES de Niterói foram caracterizadas em três categorias: curso completo (CC) quando o aluno cursava de 5ª a 8ª série e aproveitamento de estudos (AP), com duas subdivisões; série(s) final(is), quando cursava da 6ª série em diante; disciplina(s) destacada(s) quando o aluno fazia somente alguma(s) disciplina(s). No Gráfico 2, a leitura realizada a partir da esquerda nos indica o número de alunos concluintes por cada ano (base do gráfico). A partir da direita, o registro é do quantitativo de alunos ingressantes por ano:

---

<sup>140</sup>Neste período, especificamente, só havia a entrada para fazer o curso completo.

Gráfico 2: Relação entre alunos matriculados e concluintes por categorias



Fonte: Dados extraídos dos Livros de Matrículas e de Concluintes do CES de Niterói. Produzido por nós

O primeiro ano com registros de conclusões foi 1979, com um número de 10 alunos concluintes, todos da categoria do curso completo. Isto se deu em virtude do Parecer nº 254/80 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), instrumento que legitimava o ingresso no Centro de Estudos também por aproveitamento de estudos (AP). Por isso, as conclusões por AP para os alunos que traziam eliminadas pelos exames supletivos oficiais alguma(s) disciplina(s) da grade curricular só aparecerem no Gráfico 2, a partir do mesmo ano da promulgação do Parecer nº 254/80.

O ano de 1981 (Gráfico 2) apresentou os primeiros concluintes por eliminação de série(s). Utilizando como exemplo este mesmo ano de 1981, vemos que o número de ingressantes foi de 745 alunos. No mesmo ano, concluíram o 1º Grau 22 alunos por curso completo; 8 alunos por aproveitamento de estudos (AP) que cursaram série(s) final(is) e 51 alunos que terminaram alguma(s) disciplina(s). O total de concluintes foi igual a 81 alunos. A evolução no número de matrículas foi ascendente desde o ano de 1977 até o ano de 1985. Os anos de 1978, 1979, 1983, 1984 e 1986 apresentaram queda no quantitativo de alunos, mas nada que comprometesse o saldo geral de matrículas no Centro de Estudos de Niterói no decênio pesquisado. Haja vista a entrada dos novos alunos no ano de 1985: foram 998 alunos matriculados, um aumento de quase três vezes o total em relação ao primeiro ano de entrada de alunos em 1977, com 348 ingressantes.

Entre os anos de 1979-1986, o número de alunos que concluiu o curso completo desenhou uma linha ascendente mais bem distribuída, conforme vemos no Gráfico 2. Não se pode falar o mesmo das outras categorias: o número de concluintes por disciplina(s) alcançou o pico nos anos de 1981 e 1982, primeiros anos quando foi dada autorização pelo Parecer nº 254/80 para ser cursado o 1º Grau por este procedimento; depois, descenderam bastante. Os concluintes por série(s) final(is) fizeram o caminho inverso: aumentaram 89% durante o decênio, com 8 formandos no ano de 1981, chegando ao ano de 1986 com 69 formandos. Nesse meio tempo de existência do Centro de Estudos de Niterói, algo aconteceu, já que se percebeu o aumento no ingresso de alunos que haviam cursado apenas ou a 5ª série, ou a 5ª e 6ª séries ou a 5ª, 6ª e 7ª séries, tendo como objetivo concluir a(s) série(s) que faltavam. Não foi possível identificar quantos teriam sido por repetência, ou por abandono no ensino básico, ou se vieram da escola noturna.

### 3.3 Tempo de conclusão, matriculados e gênero

As tardes do Brasil são mais douradas.  
 Mulatas brotam cheias de calor.  
 A mão de Deus abençoou,  
 Eu vou ficar aqui, porque existe amor.

As noites do Brasil tem mais beleza.  
 A hora chora de tristeza e dor,  
 Porque a natureza sopra  
 E ela vai-se embora, enquanto eu planto amor.

Eu te amo meu Brasil, eu te amo!  
 Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.  
 Eu te amo meu Brasil, eu te amo!  
 Ninguém segura a juventude do Brasil (EU TE AMO MEU BRASIL - 3ª PARTE, OS INCRÍVEIS, 1970).

Por causa das características distintas do ensino semipresencial, ou seja, sem ano letivo delimitado, turno, ou turma, há dificuldades em comparar as informações específicas do Centro de Estudos de Niterói com dados do ensino supletivo regular. Não deveríamos trabalhar com os valores frios de nenhuma estatística, mas, sim, relativamente, comparativamente (PINTO, 1993, p. 97). Fazendo um esforço na direção indicada pelo autor, deparamo-nos com mais uma dificuldade, ou seja, analisar os dados da educação supletiva, mediante a ausência, imprecisão e inconsistência de registros e de dados, inclusive no documento oficial do Ministério da Educação e Cultura e do

Conselho Federal de Educação (MEC/CFE, 1983). Este documento teve como objetivo coletar e compilar registros do ensino supletivo das escolas noturnas e do ensino à distância advindos de todas as Unidades Federativas (UF) brasileiras. Em muitas partes do texto constavam observações confirmando a falta de sistematização eficaz dos estados na precisão da informação dos dados: “Verifica-se, inicialmente, uma significativa perda de informações” (MEC/CFE, 1983, p. 6), e ainda, “Assim, nota-se que, afora inexistência de informações, é possível que haja ocorrido, em algum nível, imprecisão nos registros” (MEC/CFE, 1983, p. 7).

O que foi passível de observação dizia respeito à diminuição do quantitativo de conclusões por realização dos exames supletivos<sup>141</sup>. Podemos afirmar isso baseando-nos nas estatísticas colhidas em documentos oficiais, com os valores demonstrados no Quadro 10, para a educação de adultos no Brasil:

Quadro 10: Concluintes em exames de suplência de 1º Grau

Unidade da Federação	Ano de Conclusão em exame de suplência em nível de 1º Grau								
	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
RJ	7.797	8.494	7.203	8.982	3.760	616	1.332	1.382	1.922

Fonte: MEC/CFE, 1983, p. 10

Se entendermos que a progressão é decrescente no que se refere a quantidade de conclusões nos exames de suplência de 1º Grau por ano, entenderemos que nos anos subsequentes os valores continuariam a regredir, inclusive em 1986, ano limítrofe da pesquisa. Da mesma maneira, traçamos um paralelo com o número de alunos que entravam pela categoria aproveitamento de estudos (AP) por disciplinas no Centro de Estudos de Niterói, haja vista ter sofrido com a diminuição também. Quanto menor o número de pessoas que procuravam os exames supletivos e, conseqüentemente, eram aprovadas, tanto menor o índice de entrada por eliminação de disciplinas no CES de Niterói. Ao mesmo tempo em que a entrada no CES por aproveitamento de disciplina diminuiu, em compensação, a entrada por eliminação de séries aumentou sensivelmente.

<sup>141</sup> Apesar da diminuição da procura pela prática de realização dos exames supletivos que possibilitavam a eliminação de disciplinas, esta possibilidade ainda existe até os tempos atuais. Temos o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em datas específicas.

Com relação às conclusões do ensino do 1º Grau no Estado do Rio de Janeiro no ensino em classes, o levantamento foi feito pela comparação entre a quantidade de candidatos que se inscreveram para realizar os cursos de 1º Grau e aqueles que concluíram, efetivamente, no ano de 1981. Dos 20.849 inscritos em escolas estaduais noturnas, 13.407 foram os concluintes, uma vez que não existiam registros oficiais de escolas federais, municipais ou particulares para o público adulto no mesmo período do levantamento (MEC/CFE 1983, p. 36). Neste caso, o percentual de conclusão observado no ensino de classes presenciais no ano de 1981 foi de 64,3%. Estabelecendo uma comparação, grosso modo, o percentual dos que concluíram o curso no ensino semipresencial em dez anos não chegou a 10%.

Devemos considerar as diferentes variáveis entre as matrículas e as conclusões no ensino em classes presenciais e no semipresencial. No primeiro caso, todos entravam no mesmo período, cumpriam o curso no mesmo espaço de tempo (turma regular) e concluíam no mesmo ano (alguns alunos eram reprovados e outros abandonavam, mas tudo em sistema regular). No caso específico do sistema semipresencial, o aluno entrava em qualquer data do ano e concluía quando atingisse aprovação em seu último teste de aprendizagem. A certificação para o aluno no CES de Niterói poderia acontecer no mesmo ano de sua matrícula, ou não. A grande diferença entre o percentual de conclusão das duas modalidades de ensino – em classe presencial ou curso noturno, com 64,3% em 1981 e semipresencial, com 9,8% em dez anos – mostrava algum desalinhamento; inclusive, uma das causas disso poderia ser a inadequação dos alunos ao método semipresencial.

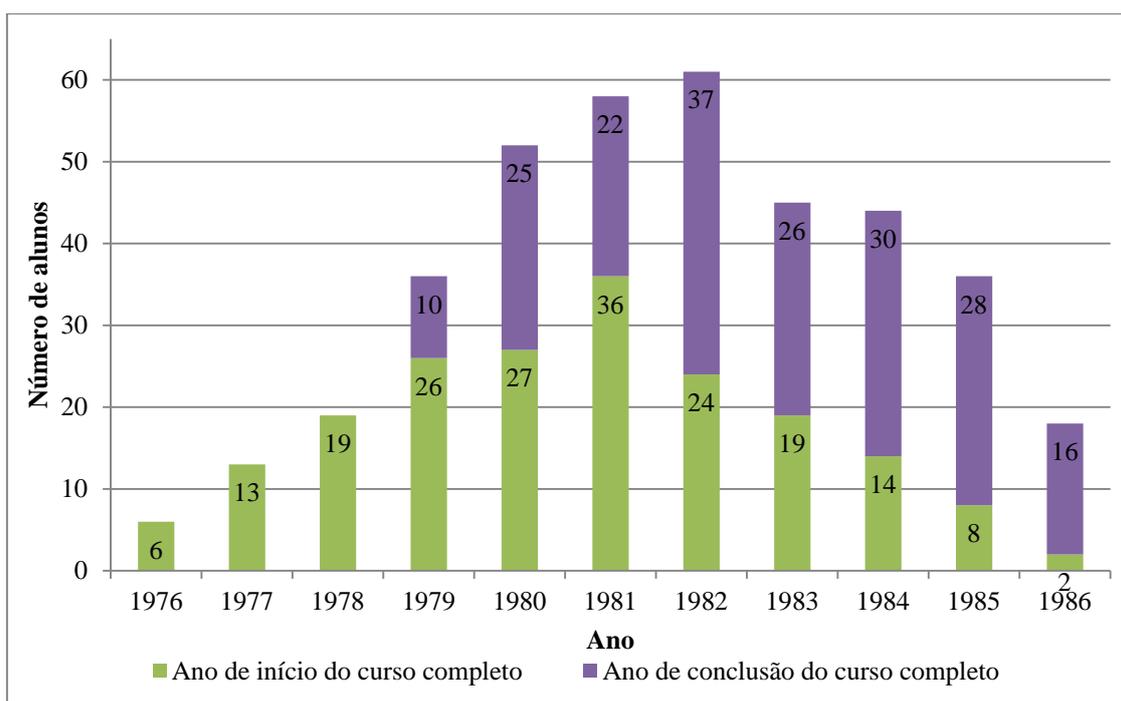
Até mesmo a falta de turma no Centro de Estudos poderia significar um desânimo à continuação dos estudos, uma vez que os alunos adultos poderiam se reportar à memória da escola, supostamente já frequentada por eles, ou por parte deles, enquanto crianças. Mais uma vez utilizando-nos da análise feita por Pinto (1993) sobre as finalidades das estatísticas educacionais, é cabível dar luz à peculiaridade do ensino semipresencial do CES de Niterói. “Os dados estatísticos educacionais têm um valor sempre *relativo* a seu *contexto* e por isso não permitem, senão aproximadamente, o emprego do método *comparativo*” [grifos da obra original] (PINTO, 1993, p. 97). A proposta que o Centro de Estudos Supletivos de Niterói proporcionava ao jovem e adulto trabalhador e sem horário para a escola noturna, se configurava como uma oportunidade.

Conquanto o índice de conclusão do CES de Niterói fosse muito baixo, para os alunos que não teriam acesso a outro nível de ensino ele seria uma saída para a falta da conclusão do 1º Grau. A estatística de 9,8% de aprovados no Centro de Estudos Supletivos de Niterói no período de 1976-1986 expressa as dificuldades inerentes à educação supletiva dentro de um sistema de desigualdades de classe: filhos da classe média se encaminhavam para as universidades, enquanto os da classe pobre eram direcionados às fábricas e indústrias, após passarem pelo ensino profissionalizante (no 2º Grau). Por não haver universidades para todos, os concursos vestibulares passaram a ser classificatórios “O concurso vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas” (DECRETO Nº 68.908/71, ARTIGO 29). O ensino profissionalizante foi legitimado pela Lei da Reforma Educacional nº 5.692/71 para ser o “cala boca” do povo.

Pinto (1993) discordava da forma como as estatísticas do analfabetismo no Brasil eram produzidas, uma vez que pretendiam valer-se por si só. Estas não poderiam abandonar seu significado legítimo de ser, simplesmente, índice de uma situação histórica complexa, e contraditoriamente, o índice pretendia substituir o fato, o que não era verdade (1993, p. 98). Não era possível simplesmente ignorar pessoas que somente terminariam o 1º Grau de ensino por causa do método flexível – este é o fato que não pode ser substituído por nenhum índice. O que carecia ser feito seria imprimir uma educação de qualidade em todos os sistemas de ensino, dando aos alunos condições de caminhar até o fim e conseguir, com êxito, os graus de ensino, quer fossem no ensino noturno ou semipresencial. Sem falar das circunstâncias sócias, econômicas e políticas do país, que influenciavam diretamente na vida do trabalhador-aluno.

A análise do Gráfico 3 demonstra os alunos que concluíram o curso completo (CC), de 5ª a 8ª série, no período da pesquisa. A soma dos alunos que terminaram o 1º Grau cumprindo o curso completo foi no total de 194 alunos (Livro de Concluintes do CES de Niterói, 1976-1986). Para a construção do Gráfico 3 consideramos as matrículas dos 6 alunos no ano de 1976, já que aparecem como registro documental no Livro de Conclusão, instrumento que gerou os dados do Gráfico em questão. Na parte baixa do mesmo, com as barras na cor verde, os alunos foram dispostos de acordo com o ano de ingresso:

Gráfico 3: Quantitativo de alunos ingressantes e concluintes/ano

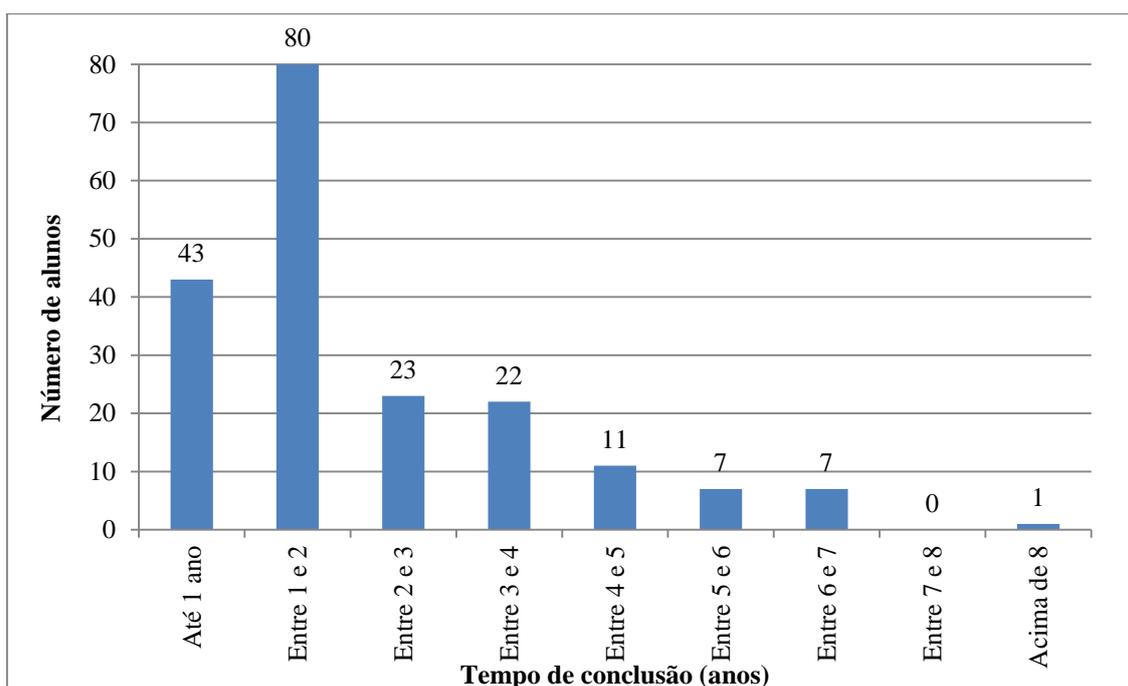


Fonte: Dados extraídos do Livro de Concluintes do CES de Niterói. Produzido por nós

Isso significa dizer que dos 194 alunos que concluíram o curso completo no intervalo do tempo (1976-1986), o quantitativo de 6 alunos se matricularam no ano de 1976; 13, no ano de 1977; 19, no ano de 1978 e assim por diante. Ao passo que nas barras da parte superior do gráfico, indicadas pela cor roxa, os alunos foram dispostos de acordo com a sua data de saída do CES, todos agrupados por anos. Interpretando os valores, por exemplo, no ano de 1981, 22 alunos concluíram; no ano de 1982, foram 37 alunos; no ano de 1983, 26 alunos concluíram e assim por diante.

Fazendo uma análise macro de todo o montante que concluiu o ensino do 1º Grau entre os anos da pesquisa, o ano de 1981 foi o que, comparativamente, concentrou o maior número de alunos matriculados/consolidados (na cor verde), isto é, que levou a aprendizagem até o fim. Já o ano de 1982 foi o que, em comparação com os outros anos, formou o maior número de alunos, somando 37, de acordo com a legenda, na cor roxa. Com o intuito de sintetizar todos os concluintes do curso completo (CC), desenvolvemos o Gráfico 4, com todos agrupados de acordo com o tempo que cada um deles levou para se certificar no ensino do 1º Grau.

Gráfico 4: Tempo de conclusão do curso completo



Fonte: Dados extraídos do Livro de Concluintes do CES de Niterói. Produzido por nós

A grande maioria dos alunos (41,2%) cumpria todas as disciplinas de todas as séries no tempo médio entre 1 e 2 anos. O segundo maior grupo de alunos (22,2%) cumpriu em menos de 1(um) ano. Ao juntar os dois maiores agrupamentos, perfaz-se o total de 63,4% dos alunos. Podemos considerar que a maior parte do alunado concluiu o curso completo no período de até 2 anos de estudos. Os alunos que fizeram o 1º Grau entre 2 e 3 anos, somaram 11,9%; entre 3 e 4 anos, somaram 11,3%; entre 4 e 5 anos, somaram 5,7%; entre 5 e 6 anos, somaram 3,6%; entre 6 e 7 anos<sup>142</sup>, somaram 3,6% e acima de 8 anos, somaram 0,5%. O aluno que mais rápido realizou o curso, o fez em um mês; o que mais tempo levou para terminar, o fez em 8 anos e 4 meses. Pelo prisma de o curso noturno durar 2 anos para ser completado, vê-se como resultado positivo os que conseguiram o diploma em até 24 meses no CES de Niterói.

No percorrer da pesquisa por meio das fontes primárias, especificamente ao manusear o Jornal *O Fluminense* e os Livros de Matrículas e de Concluintes, foi possível observar a notícia de inauguração do CES de Niterói no periódico, divulgada em seção feminina que se chamava “ENCONTRO MULHER”. A Figura 6 apresenta a página do impresso, na íntegra:

<sup>142</sup> Não houve nenhum aluno que tenha cursado o 1º Grau (1976-1986) com a duração de tempo entre 7 e 8 anos.

Figura 6: Jornal *O Fluminense* do dia 19/09/1976<sup>143</sup>, p. 9

Fonte: Hemeroteca da BN-Digital, dados do jornal

Compondo a página e dispostos nas laterais desta, encontravam-se classificados endereçados ao público feminino. Não houve identificação de outras publicações no Jornal *O Fluminense* informando sobre a inauguração do Centro de Estudos Supletivos de Niterói. Não ficou explícito o motivo pelo qual a publicação privilegiou a seção feminina. Segundo a análise de Luca (2005, p. 140), o fato de ter sido publicado na imprensa implicava em atentar para o destaque conferido à ocorrência, sem contar que o local em que se deu a publicação também denotava seu significado. A suspeita girava em torno de as mulheres de Niterói, especificamente, serem o alvo da notícia. Levantando os dados da população de Niterói junto ao Censo Demográfico do IBGE para as décadas de 1970 e de 1980, pudemos conferir a predominância feminina<sup>144</sup>, ainda que pequena, demonstrada no Quadro 11:

<sup>143</sup>A transcrição da publicação em destaque está citada nesta dissertação no Capítulo 2, na p. 87.

<sup>144</sup>Não identificamos pesquisa que abordasse dados da escolarização do ensino de 1º Grau na cidade de Niterói (1976-1986), levando-se em consideração a questão do gênero.

Quadro 11: População da cidade de Niterói por gênero

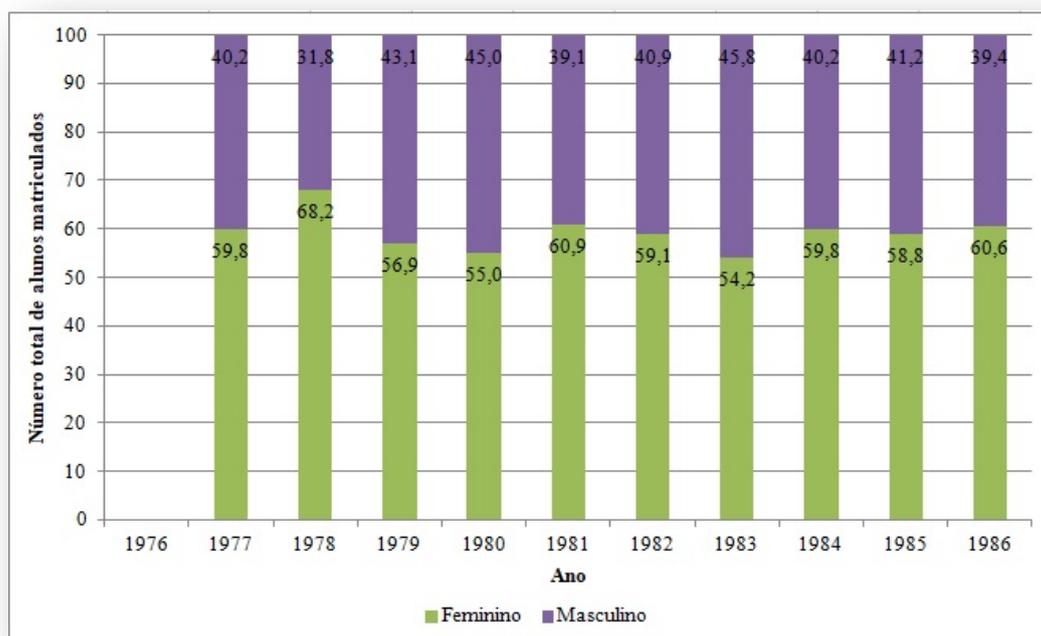
População na cidade de Niterói				
Período	Total (habitantes)	Por sexo	Total (por sexo)	Percentual
1970	324.246	Homens	152.320	46,9%
		Mulheres	171.926	53,1%
1980	397.135	Homens	188.831	47,5%
		Mulheres	208.304	52,5%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970 e 1980

Enquanto 46,9% dos habitantes eram constituídos por homens, 53,1% da população era constituída por mulheres. O Estado do Rio de Janeiro apresentava metades exatas de homens e mulheres (50%). Sem querer responsabilizar o Jornal *O Fluminense* quanto à informação sobre o gênero em maior número no CES de Niterói (1976-1986), a população de alunos ingressantes no 1º Grau, com base no Livro de Matrículas, mostrou ser, predominantemente, feminina: as mulheres representavam 65% da população participante, ao passo que os homens representavam 35%. Entre os(as) alunos(as) concluintes do curso completo, com base no Livro de Concluintes, 73% era formado por mulheres, enquanto que 27% era formado por homens.

O Gráfico 5 demonstra a distribuição de homens e mulheres entre os alunos matriculados no Centro de Estudos Supletivos de Niterói no período de 1976-1986:

Gráfico 5: Percentual dos alunos por gênero



Fonte: Dados extraídos do Livro de Matrículas do CES de Niterói. Produzido por nós

A cor de legenda roxa, no Gráfico 5, indicando a presença do gênero masculino no Centro de Estudos, esteve sempre em menor concentração. As mulheres, representadas pela cor de legenda verde, foram sempre maioria em todo o decênio estudado. Além das taxas demográficas da cidade e do estado por gênero, os dados dos Censos de 1970 e de 1980 do IBGE apresentavam taxas percentuais de analfabetismo predominantes também para as mulheres. Em 1970, a população analfabeta no Brasil se constituía em 29,8% de homens e 36% de mulheres.

Para o ano de 1980, os homens analfabetos somavam 23,6% da população brasileira e as mulheres, 27,1%. Ao analisarmos os valores percentuais das duas décadas, vemos que em dez anos as mulheres continuaram a liderar o *ranking* da taxa de analfabetismo no Brasil, porém conseguindo diminuir a diferença que apresentavam comparativamente com os homens. Na década de 1970, a diferença que afastava a taxa de analfabetismo entre homens e mulheres era de 10,2%; ao passo que, na década de 1980, a mesma taxa era no total de 3,5%.

As mulheres trabalharam em prol de sua emancipação feminina na década de 1970 e marcaram sua expressiva entrada no mercado de trabalho nos anos do “Milagre Brasileiro” (1969-1973). Esta década foi marcada por lutas e avanços das mulheres, que buscavam seus direitos. Se em 1970 as mulheres ocupavam somente 18,5% do mercado de trabalho e os homens 71,8%, em 1980 as mulheres já ocupavam 26,6% das vagas de

emprego, ao passo que os homens preenchiam 72,4%. Na prática, os homens mantiveram uma linearidade nas suas taxas de participação no mercado. As mulheres demonstraram que chegaram à vida econômica/social do país para não mais saírem, sempre com taxas de crescimento ascendentes. Chegaram ao ano de 2000 com 44,1% de representatividade, enquanto os homens se fixaram em 69,6% no mundo do trabalho (GUEDES; ALVES, 2004, p. 3)<sup>145</sup>.

Ao mesmo tempo em que o sexo feminino ia demonstrando sua força frente ao mercado de trabalho brasileiro, sucediam as recomendações sobre o desenvolvimento da educação de adultos voltada para as mulheres nas conferências mundiais. Em uma dessas reuniões, na 19ª Conferência Geral de Nairóbi (Quênia) de 1976, ficou estabelecido que:

#### 4. CADA ESTADO-MEMBRO DEVERÁ:

[...]

14. NO QUE DIZ RESPEITO ÀS MULHERES, as ações de educação de adultos deverão abarcar todo o movimento social contemporâneo, centrado na autodeterminação das mulheres e na sua contribuição, enquanto força coletiva, para a vida da sociedade, visando, de forma específica, aspectos como:

- a) a procura de igualdade de condições entre homens e mulheres;
- b) a emancipação do homem e da mulher relativamente aos modelos preconcebidos impostos pela sociedade em todos os níveis onde se exerce a sua responsabilidade;
- c) a autonomia psicológica, cultural, cívica, profissional e econômica das mulheres, como condição da sua existência enquanto pessoas com plenitude de direitos;
- d) o conhecimento da situação das mulheres e da sua ação nas diferentes sociedades com vista ao fortalecimento de uma solidariedade que transcenda as fronteiras (NAIRÓBI, 1976 *apud* UNESCO, 2014, p. 172).

A preocupação com as mulheres nas conferências mundiais denotavam o avanço em conquistas do gênero feminino pelas décadas afora. Elas já se faziam presentes na expansão do mercado de trabalho nas nações estrangeiras, o que não se fazia diferente no Brasil. Porém, era necessária a certificação dos graus de ensino para competir em “igualdade” de condições com os homens, o que até hoje, no século XXI, não conseguem. O Centro de Estudos Supletivos de Niterói, que mantinha no método a flexibilidade do horário de frequência, propiciava o livre trânsito das mulheres nas suas

---

<sup>145</sup>Para maiores detalhes, c.f. em GUEDES, Moema de Castro e ALVES, José Eustáquio Diniz. *A população feminina no mercado de trabalho entre 1970-2000: particularidades do grupo com nível universitário*. UNICAMP. ABEP, 2004. Disponível em <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1307/1271>>. Acesso em jan. 2017.

folgas e no tempo que lhes coubesse para os estudos, já que em geral, elas dividiam seus afazeres entre as tarefas domésticas, a família e, eventualmente, o trabalho.

Trazendo de volta todos os fios que porventura possam ter se embolado, rompido, desfiado ou até mesmo se perdido pelo caminho, foi possível entender que o *kéntron* se fez presente em todo o tempo, trazendo em pulso firme, como era característica do governo militar, a condução dos alunos em sua proposta semipresencial. Independentemente de gênero, idade, endereço e ocupação, os percentuais resultantes da pesquisa empírica não se mostraram tão favoráveis, contudo se mostraram fincados. É possível olhar para trás e para o *kéntron*, no que tange o Centro de Estudos Supletivos de Niterói, que este se moveu e que resistiu à condição desvantajosa da educação brasileira no momento pesquisado.

## CONSIDERAÇÕES *FIONAIS*

A escrita das ponderações finais, tanto pode nos trazer a ideia de um *novelo desnovelado* pelo gato, como também pode representar arte tecida com a lã sob a mira de uma agulha de crochê. Com a ponta do fio da lã do *novelo* ou do *nóvelo*, dependendo do ponto de vista, iremos discorrer sobre as nossas impressões, no intuito de alinhavarmos o ciclo da dissertação, uma vez que a pesquisa não tem fim, somente pausa. Neste sentido, intentamos trazer algumas considerações, as quais sinalizam para outras indagações e de forma nenhuma fecham portas e acessos quanto às atuais investidas.

O fio-condutor perseguido no trabalho foi baseado na questão central, ou seja, compreender mais acerca da criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói e o seu cenário para o público alvo que a ele se destinava. Neste ínterim, os fios de lã ou de linha, inteiros, partidos, desfiados, soltos ou quase presos, presos ou quase soltos, nos levavam e nos traziam do *kéntron* às pontas e vice-versa. O Centro de Estudos de Niterói nos serviu como referencial para desenvolvermos as reflexões a partir da pesquisa empírica, “batendo um fio” com os autores.

Baseando-nos nas análises de Arroyo (2006) e de Alvarenga (2010) (2015), o direito ao trabalho é de onde se fecunda toda a perspectiva de vida do cidadão, sendo que este direito é um dos que vêm articulados ao direito à educação dos jovens e adultos. Acrescido ao direito do cidadão e à realização pessoal, o nosso país em ebulição estava diante da ditadura militar, ao passo que o mundo exterior apresentava-se em constate evolução. O mercado de trabalho interno sofria mudanças, por causa dos investimentos estrangeiros no território nacional. A mão de obra carecia de escolaridade e investimento. Com tudo isso, independentemente de cursar o 1º Grau de ensino para convertê-lo em condição para o trabalho ou não, as propostas de cursos para a educação dos jovens e adultos estavam postas.

O CES de Niterói apresentava uma proposta aos jovens e adultos que, dependendo de suas expectativas de vida, poderiam se beneficiar do método personalizado. Se o término do 1º Grau fizesse com que o jovem ou adulto preenchesse o requisito que o mantivesse no mercado de trabalho, já teria sido um ganho para ele. Sem contar que, dependendo da perspectiva, do objetivo, das condições de cada um, etc., a conclusão de um ciclo escolar poderia significar muito mais do que apenas um

emprego de carteira assinada, por exemplo. Poderia lhe gerar, entre outros horizontes, o meio para buscar o diploma do 3º Grau, ou até mesmo servir como realização pessoal.

Em relação a emprego-escolaridade nas décadas estudadas de 1970 e 1980, estar no mercado de trabalho sem a conclusão dos 1º e 2º Graus não representava manter-se nele por muito tempo. Neste universo estavam incluídos os certificados do Centro de Estudos Supletivos de Niterói e de outros métodos e regimes de estudos, como as escolas noturnas (presenciais ou em classes ou regular), dos cursos totalmente à distância e dos exames supletivos.

Pensando em mais algumas tendências inclusivas promovidas pelo CES de Niterói, consideramos ser importante destacar alguns pontos: o estímulo que o aluno recebia quanto ao desenvolvimento da autodidaxia (o qual ele levaria para toda a sua vida), o tempo da orientação individual (que seria um momento personalizado), o aprendizado com as mídias tecnológicas (o ensino semipresencial era recente e pioneiro), as avaliações dentro do processo de aprendizagem (testes de aprendizagem mais amigáveis) e a flexibilidade de horário e de ritmo de estudos (que poderia ser sua única alternativa para estudar e trabalhar, de acordo com sua necessidade). Para os 9,8% de alunos que superaram todo o contexto de vida, da nação e da condição pobre, pode-se dizer que, a princípio, foi inclusivo.

Consideramos que quem buscava o Centro de Estudos Supletivos de Niterói, o fazia atraído pelo método semipresencial com liberdade nos horários e na frequência à escola, e por realizar o curso no seu ritmo próprio, mais rápido ou mais lento, dependendo de suas condições. Podemos intuir esta movimentação ao pensar no tempo de duração que, em média, os alunos levaram para completar as quatro séries. Fazendo uma análise, apenas pelos concluintes do curso completo, deduz-se que o quantitativo de 63,4% que concluíram em até dois anos de permanência no CES de Niterói o tenha realizado com o foco no incentivo da conclusão e da conquista de novos rumos, tais como mercado de trabalho, 3º Grau, curso técnico, realização pessoal, etc.

Contudo, existiram 36,6% dos alunos concluintes que atingiram o certificado no CES de Niterói com uma duração maior do que os dois anos previstos para a escola noturna. O importante é que esta proposta de ensino beneficiou um montante de interessados. Além do curso realizado por inteiro (cursos completo), o cumprimento por disciplinas nos centros de estudos propiciava a oportunidade mais viável e prática para os alunos que haviam prestado exames supletivos, ao eliminarem as disciplinas em que já tinham sido aprovados pelos exames.

Concedendo destaque ao gênero feminino, que foi sempre a maioria no Centro de Estudos de Niterói durante o período estudado, deduz-se que havia um significado nisso. As mulheres eram em maior quantidade relativamente às taxas demográficas do Estado do Rio de Janeiro, da cidade de Niterói e do índice de analfabetismo. Apresentando força para atuarem nas linhas de produção, ao mesmo tempo em que conquistavam sua liberdade de expressão e de direitos nas décadas abordadas, as mulheres se fizeram presentes no CES de Niterói e, até pela matrícula, o curso parecia inclusivo. É provável que as altas taxas de evasão e de incompletude do ensino do 1º Grau no Centro de Niterói tenham se dado por conta da dificuldade que as mulheres pudessem ter tido em administrar a dupla ou a até tripla jornada na qual elas se envolviam: trabalho, tarefas do lar/família e escola.

Um ponto positivo teria sido o uso das mídias tecnológicas educacionais e atividades diversas, como áudios e vídeos, minicursos, aulas coletivas, palestras, entre outros recursos. Tais práticas traziam à população mais carente a oportunidade de aprender por meio de alternativas tecnológicas do momento e de atividades culturais extras. A instrução programada, que fora tão disseminada pelos meios tecnológicos de massa à distância, como televisão e rádio, nas décadas de 1970 e 1980, era disponibilizada em uma instituição com prédio fixo e orientação do professor.

No entanto, ter sido um tipo de instituição de ensino que admitiu pessoas com quaisquer condições, rotina ou perspectiva de vida, não se expressou em um alto índice de conclusão do ensino de 1º Grau no período de 1976-1986. A liberdade para os horários de frequência ao Centro de Niterói e para o ritmo de estudos do aluno ao mesmo tempo em que, para alguns, era positivo, para outros, se apresentava como um entrave. A autodisciplina era algo imprescindível para o progresso escolar do aluno, do contrário o resultado satisfatório poderia não acontecer. O autodidatismo exigido pela metodologia semipresencial não era qualidade unânime desenvolvida entre todos os jovens e adultos, aliado à ausência do coletivo enturmado como outrora, supostamente, fora experimentado por esses, quando crianças, na escola regular. É possível ter sido isso um fator impeditivo para o sucesso de muitos alunos na conclusão do curso.

Em contrapartida ao estudo solitário que, para o aluno iniciante, poderia causar estranheza, lhe era facultada a orientação com o professor. Esta proximidade professor-aluno pode ter significado um diferencial para a permanência do estudante no Centro de Estudos de Niterói. A própria personalidade e postura do educador influenciavam em como se sentiam acolhidos e perseverantes os jovens e adultos no CES de Niterói.

Corroborava esta prática o entendimento mantido pelo professor sobre o público ao qual ele orientava, já que ninguém chegava como uma tábula rasa para estudar, uma vez que traziam suas experiências de vida.

Mediante a análise exposta, surgiu uma consideração conclusiva: a relação que o professor tinha com o aluno e vice-versa, tornou-se condição *sine qua non* para sedimentar a aprendizagem do conteúdo e, na medida do possível, despertar o aluno para uma reflexão, análise ou crítica do momento os quais ambos viviam. No contato pessoal entre o aluno e o professor, as conversas aconteciam sem interferência de outras variáveis, ficava a critério dos sujeitos envolvidos o teor das discussões e o grau de cumplicidade. Vale lembrar o cerceamento que os professores sofriam na época da ditadura militar. O papel do professor foi muito importante, uma vez que implicava na qualidade da relação entre os sujeitos envolvidos. Esta consideração é passível de futuras pesquisas, como por exemplo, investigar o papel efetivo dos professores orientadores na caminhada dos alunos do CES de Niterói.

Contudo, existiu o universo de 90.2% de alunos que, no período de dez anos, se mantiveram excluídos do usufruto da conclusão do 1º Grau de ensino. Para estes tantos alunos, o CES de Niterói não foi inclusivo, porque eles não conseguiram atingir o objetivo final. Em meio ao montante, imaginamos que uma parte tenha concluído nos anos subsequentes, outra tenha conseguido aprovação nos exames supletivos e uma terceira parte tenha trocado o método semipresencial pelas classes noturnas. Ainda assim, o índice dos que não concluíram continuaria elevado.

O ensino supletivo, incluído neste contexto o ensino semipresencial, ficou estigmatizado com a perspectiva de aceleração. Consideramos ter sido por conta da demanda do mercado de trabalho da época. A proposta dos centros de estudos foi fruto da ditadura militar e por isso apresentava em suas características, marcas do regime da época. Por exemplo, apresentava-se o centro de estudos como uma instituição centralizadora e departamentalizada. Isso não deixava o *kéntron* negar a sua própria natureza mãe, ou porque não dizer, da sua natureza MEC. A educação supletiva nas décadas de 1970 e 1980 não foi pensada para ser inclusiva no quesito qualidade da educação, foi pensada para que os seres fossem incluídos no mercado de trabalho.

Isso aponta para críticas à educação supletiva empregada no período militar, que era voltada a suprir a escolaridade não cumprida pelo aluno quando na sua idade-série normal. Este movimento visava a certificar cidadãos que pudessem contribuir efetivamente na linha de produção do país em cargos com exigência de escolaridade.

Para os militares, a educação brasileira, em especial a de jovens e adultos, era vista como uma das obras faraônicas que nas quais os próprios escolheram investir: a ponte Rio-Niterói, a Usina de Itaipu, a Transamazônica e a Educação de Adultos. O espírito megalomaníaco que se apoderou do Brasil Grande, Brasil Gigante e Brasil Potência, fez com que tudo o que fosse feito dentro do país, parecesse grande lá fora.

Assim, a Lei da Reforma Educacional nº 5.692/71, que pretendia alcançar o maior número de pessoas com os cursos de educação à distância, fora pensada para fazer uma grande mudança. Um exemplo típico de educação via rádio e televisão foi o Projeto Minerva, que teve quase 80% de reprovação. Era um grande projeto, com uma grande evasão. O CES de Niterói expressava o que a ditadura representava: o engarrafamento no túnel com o índice de acidentes diminuto.

A crítica ao Centro de Estudos Supletivos de Niterói é de que ele fora excludente, na mesma medida em que fora excludente a educação brasileira para os jovens e adultos na ditadura militar. Os cursos que foram gerados a partir da abertura de opções metodológicas após a Lei nº 5.692/71, classificadas como educação à distância, permitiam alcançar um grande número de pessoas: muitos entravam, porém não saíam tantos formados. No CES de Niterói não foi diferente. A maioria dos fios de lã que iam se desenrolando ao longo do tempo não chegavam ao fim da linha. Poucos concluíam suas “tapeçarias”.

Não queremos de forma alguma, precipitadamente, culpabilizar a metodologia aplicada, o corpo docente ou a inabilidade do aluno, a fim de alcançar a resposta ao porquê da baixa taxa de conclusões no Centro de Estudos de Niterói (1976-1986). Faz-se necessário reportarmos-nos a todas as questões mais amplas de infraestrutura do país, a começar por não propiciar as condições mínimas para a permanência dos jovens e adultos nas escolas primárias e secundárias enquanto eram crianças e adolescentes. Provavelmente, a falta do estímulo que deveria ter sido concedido na educação básica a esta população impossibilitara os sujeitos alvo deste fato de desenvolverem o autodidatismo, por exemplo, entre outras habilidades e competências.

Outras condições sociais e econômicas desfavoráveis das quais os alunos eram vítimas também se apresentavam como fatores excludentes do sistema escolar. Em contrapartida a toda a exposição para o sentido da criação do Centro de Estudos Supletivos, mais pareceu uma inibição ao interesse voluntário do aluno em frequentar a escola noturna do que, propriamente, uma escolha abrangente para a solução. Era sabido que as escolas de adultos para a conclusão do ensino de 1º Grau eram em número

insuficiente e, por conseguinte, os candidatos interessados teriam que, necessariamente, ingressar em outro tipo de escola.

No entanto, querer encontrar nos centros de estudos supletivos a solução para todo o ensino supletivo, também não nos pareceu convincente. Conforme viemos costurando nossas discussões, o CES de Niterói servia para uma categoria de alunos que, em qualquer outra situação, não conseguiria concluir o ensino de 1º Grau. Contudo, fazer do Centro a “Salvação da Pátria”, extrapolava qualquer discurso.

O almejado para uma sociedade desenvolvida seria a boa qualidade na educação básica, profissional, superior e permanente para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de qualquer idade e em qualquer estágio da escolarização. Mas como não trabalhamos com o ideal, mas, sim, com o real, na perspectiva do que foi possível, interpretamos a proposta do CES de Niterói como algo possível que foi oferecido à época.

Se compararmos a ineficácia dos investimentos na educação pública e o incentivo dado à abertura de escolas e cursos particulares no país, tendemos a enxergar como ponto positivo a criação dos centros de estudos supletivos. Estes significaram expansão da escola pública e gratuita para os jovens e adultos, em tempos de recessão e repressão da ditadura militar (1964-1985). Outras indagações para próximas pesquisas surgem, como, por exemplo, saber se os alunos participantes da educação à distância foram atendidos em suas expectativas de vida e de conclusão do curso.

As considerações finais não devem ser encaradas como ponto final, mas como ponto e vírgula, no intuito de não impedir possíveis interlocuções. As reflexões que ainda virão, encontrarão o antigo Centro de Estudos Supletivos de Niterói (CES de Niterói), hoje nomeado como Centro de Educação para Jovens e Adultos de Niterói (CEJA de Niterói), em funcionamento, mais de quarenta anos depois de sua criação. Finalizamos este bordado com o *kétron* no lugar de destaque, acompanhado por seus fios à volta, mas, logo começaremos a tecer outro.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Primárias – fichas, livros de registros, documentos oficiais, periódico e declarações

Declarações de elogio (1983) (1984)

Declaração de moção (1979)

Declaração de tempo de exercício (1993)

Declaração de treinamento (1975) (1977) (1977)

Ficha cadastral

Ficha de inscrição

Ficha de empréstimo de módulos

Ficha de aplicação de testes

Jornal *O Fluminense*. Décadas de 1970 e 1980. Disponível em  
<<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em jun. 2016

Livro de Atas de Reuniões (1976-1979)

Livro de Concluintes do ensino do 1º Grau (1979-1993)

Livro de Matrículas do ensino do 1º Grau (1977-1987)

Parecer nº 254 de 1980 (mimeografado)

Parecer nº 699 de 1972 (mimeografado)

### Fontes Secundárias – livros e obras

ALMEIDA, Antonio Luis Mendes de. **Reforma do Ensino. A Hora Crítica da Educação**. Rio de Janeiro: CEA, 1974.

ALVARENGA, Marcia Soares de e TAVARES, Maria Tereza Goudart. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In: \_\_\_\_\_, Marcia Soares de, e TAVARES, Maria Tereza Goudart (org.). **Poder local e políticas públicas em periferias urbanas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2015, p. 55-80.

\_\_\_\_\_, Marcia Soares de. **Sentidos da Cidadania: Políticas de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: edUERJ: FAPERJ, 2010.

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, SP, v. 10, p. 83-92, 2011.

ANDRELO, Roseane *et al.* **A utilização do rádio na Educação à Distância (EAD): o Projeto Minerva e o movimento de educação de base**. Anais da 1ª Jornada Científica de Comunicação Social. A pesquisa em Comunicação: tendências e desafios. São Paulo, 2009. Universidade Sagrado Coração.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

BEAL, Sophia. **Obras públicas monumentais, ficção e o regime militar no Brasil (1964-1985)**. Escritos - Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, ano IV, n. 4, 2010. p. 259-280. Disponível em:

<<http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero04/sophia.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 217-227.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477 de 1969**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm)>. Acesso em fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 709 de 1969**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0709.htm)>. Acesso em mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.622 de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 68.908 de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D68908.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm)>. Acesso em fev. 2017.

\_\_\_\_\_, **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em <<https://www.ioerj.com.br/portal/modules/content/index.php?id=21>>. Acesso em mai. 2016.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo Demográfico 1950/2010. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1994, vol 54, 1994. Disponível em <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=3&op=1&vcodigo=CD77&t=populacao-presente-residente-sexo-dados-universo>>. Acesso em maio. 2016.

\_\_\_\_\_, **LDB nº 4.024 de 20/12/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em jan. 2016.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 5.692 de 11/08/1971**. Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_, MEC/CEF. O Ensino Supletivo no Brasil. In: **XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação do Território e do Distrito Federal**. Distrito Federal. 1983.

\_\_\_\_\_, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)**. Vol. 1. Brasília. 2002.

\_\_\_\_\_, **MOBRAL: sua origem e evolução**. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Rio de Janeiro. 1973. 55p. Disponível em <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=26650](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26650)>. Acesso em jan. 2016.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos; MORAIS Jacqueline de Fátima dos Santos, **Centro Educacional de Niterói: Trajetórias e Histórias**. Revista Periferia: Educação, Cultura e Comunicação, v. 6, n. 2, jul-dez/2014. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17264>>. Acesso em jan. 2017.

CASTRO, Carmen Lucia Lavaquial Veloso de. **Avaliação de Competência e Necessidade de Treinamento para a função de Orientador de Aprendizagem: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (CES-IERJ)**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989. 117 p. Dissertação de Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

- CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Viva. In: \_\_\_\_\_, Luiz Antônio Cunha e GÓES, Moacyr de (orgs.). **O Golpe na Educação**. Série: BRASIL os anos de AUTORITARISMO. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, 7ª ed. p. 35-90.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In.: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em set. 2015.
- FARIA, Lia e LOBO, Yolanda. **Memórias e Discursos – A Escola Fluminense pós-fusão (1975-1983)**. Cadernos de História da Educação - n. 4 - jan./dez. 2005, p. 103-116.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.
- FÁVERO, Osmar. **A Universidade e o Ensino Supletivo**. Transcrito da: Educação Brasileira, Brasília 2(6); 109-19, 2. Tem. 1980.
- FERREIRA JR, Amarilio, BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. IN Educação e Sociedade, Campinas: v. 27, nº 97, 2006.
- FÉLIX, Luís de Assis. **Ensino Supletivo do Rio de Janeiro um Visão Organizacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986. 140 p. Dissertação de Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. Coleção Magistério. 2o grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.
- GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio Cunha e \_\_\_\_\_, Moacyr de (orgs.). **O Golpe na Educação**. Série: Brasil os anos de Autoritarismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, 7ª ed. p. 7-34.
- GOUVÊA, Guaracira e OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.
- GUEDES, Moema de Castro e ALVES, José Eustáquio Diniz. **A população feminina no mercado de trabalho entre 1970-2000: particularidades do grupo com nível universitário**. UNICAMP. ABEP, 2004.
- HADDAD Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 108-130.
- HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LAPA, Andrea Brandão. **Introdução à Educação a Distância**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

- LOBO, Yolanda Lima. **A Construção do Centro de Documentação e Memória da Educação Fluminense do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – relato de uma experiência**. ANPAE/Congresso. 2007.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.
- MACHADO, Antonio. XXIX. **Proverbios y cantares**. In: Poesias completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1978. (a)
- MAFRA, Mario Sérgio. **Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos**. 2º ed Brasília: MEC/SEPS, 1980.
- MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEAS): concepções e propostas**. CEFET-MG. Belo Horizonte. 2009. Dissertação de Mestrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 194p.
- MEDIANO, Catalina Marínez. **Los sistemas de Educación Superior a Distancia. La practica tutorial en la UNED**. Madrid: UNED, 1988.
- MELLO, Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle. **Centro de Estudos Supletivos de Niterói: Proposta de Reformulação de Currículo**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1982. 162 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9211>>. Acesso em out. 2015.
- MORAN, Jose Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância**. *Informe CEAD* - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3.
- MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação à Distância**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.
- MOREIRA, Carla Barbosa. **Censura, Memória e Arquivo Discursivo**. Revista Veredas *on line* – Análise do Discurso, n. 4, fev 2010, p. 107-118.
- MOTTA, Marly e SARMENTO, Carlos Eduardo. **A construção de um Estado: a fusão em debate**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV/ALERJ, 2001. 254p.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História 1500-2000**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1996.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre Um Desencontro**. Psicologia - EDUSP, São Paulo, v.3, n.1/2, p. 107 – 121, 1992.

\_\_\_\_\_, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 65, p. 72-77, maio. 1988.

\_\_\_\_\_, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6).

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: \_\_\_\_\_, Oreste. (org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD, EdUFMT, 1996, p. 25-32.

\_\_\_\_\_, Oreste. **Educação à Distância: Fundamentos e Políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: \_\_\_\_\_, Jacques (org.). **Jogos de Escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 251-262.

\_\_\_\_\_, Jacques. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, n. 45, 2010.

\_\_\_\_\_, Jacques. Microanálise e construção do social. In: \_\_\_\_\_, Jacques (org.). **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, (p. 434-590).

RODRIGUES, Elaine e BICCAS, Maurilane de Souza. **Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930)**. *Acta Scientiarum. Education*, vol. 37, núm. 2, abril-junho, 2015, p. 151-163. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Brasil.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias (1962)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. (p.110).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 22ª ed., São Paulo: Cortez/Ed. Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino**. 3ª ed., São Paulo: Autores Associados, 1996.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

SILVA, Eurides Brito da. A Teoria e a Realidade da Educação Básica. In: SOUZA, Paulo Nathanael P. de. SILVA, Eurides Brito (orgs.). **Educação: Escola – Trabalho**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984, p. 65-84.

SUCUPIRA, Newton. O conceito de Educação de Adultos. In: SOUZA, Paulo Nathanael P. de. SILVA, Eurides Brito (orgs.). **Educação: Escola – Trabalho**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984, p. 85-108.

UNESCO. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto (orgs.). Anexo 5, p. 166-184. Brasília: MEC, 2014.

VARGAS, Sonia Maria de. **A Atuação do Departamento de Ensino Supletivo de MEC no Período 1973 – 79**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1984. Dissertação de Mestrado. 118 p.

WENZEL, Myrthes De Luca. O Centro Educacional de Niterói e a educação à distância. In: BALLALAL, Roberto (org.). **Educação à Distância**. Rio de Janeiro: Grafcen Editora, 1991, p. 5-18.

**ANEXOS****Anexo 1**

## Ficha cadastral

Nome: Joel Rodrigues Chagas  
Mat: 085  
Nasc: 22.10.40  
End: R. Princesa Leopoldina n°641  
Prof: Iguariú

Fonte: Acervo do CES de Niterói

Anexo 2

Ficha de inscrição e de controle de avaliação (frente)

N.º DE INSCRIÇÃO 014

Nome EMILIA LOUREIRO SILVA

Data do Início do Curso: 10/11/1976

Sexo: FEM Data de Nascimento: 12/11/1922

Data da Conclusão do Curso: 1/1/

OBS. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO																			
	1	DATA	8	DATA	15	DATA	22	DATA	29	DATA	36	DATA	43	DATA	50	DATA	57	DATA	
A			S	26/1/78	N	28/1/78													
B	S				S	31/1/79													
C																			
A	2		9		16		23		30		37		44		51		58		
B	S		S	26/1/78	S	6/2/79													
C					N	31/1/79													
A	3		10		17		24		31		38		45		52		59		
B	S				S	23/1/80													
C			S	5/1/78															
A	4		11		18		25		32		39		46		53		60		
B																			
C	S	5/8/77	S	30/1/78															
A	5		12		19		26		33		40		47		54		61		
B	S	20/1/79			S	26/9/78													
C	N	16/9/79																	
A	6		13		20		27		34		41		48		55		62		
B	S	11/1/79			S	3/10/78													
C	N	11/1/79																	
A	7		14		21		28		35		42		49		56		63		
B			S	11/10/78															
C	S	21/6/78																	

Fonte: Acervo do CES de Niterói

Ficha de inscrição e de controle de avaliação (verso)

ESTUDOS SOCIAIS																
	1	DATA	8	DATA	15	DATA	22	DATA	29	DATA	36	DATA	43	DATA	50	DATA
A	N															
B	S						S 19/80		S 1/81		S 25/81				S 7/10/82	
C		S 12/1/78		S 06/11/78										S 9/10/81		
	2		9		16		23		30		37		44		51	
A							S 25/7/80	S 15/1/81						S 17/02/82	S 11/0/83	
B	S	S 16/3/78														
C									S 2/11/81							
	3		10		17		24		31		38		45		52	
A		S 25/1/78				S 16/2/77		S 14/10/81	S 29/6/81	S 1/10/81			S 11/3/82	S 10/7/82		
B						S 11/1/80										
C	S	S 22/6/77														
	4		11		18		25		32		39		46		53	
A	S	16/9/77	S 16/9/78	S 23/1/80											S 10/4/82	
B																
C							S 24/10/77	S 4/6/81	S 27/1/81					S 27/7		
	5		12		19		26		33		40		47			
A		S 24/1/78	S 8/2/80	S 10/2/81	S 4/6/81	S 27/8/81								S 6/8/82		
B																
C	S	12/1/77														
	6		13		20		27		34		41		48			
A	S	9/1/77		S 12/6/80												
B																
C		N 5/1/78	S 20/1/78			S 8/4/81		S 9/6/81	S 22/8/81	S 7/8/81			S 7/8/81			
	7		14		21		28		35		42		49			
A		S 11/10/78	S 12/9/80					S 1/1/81	S 9/1/81	S 1/1/81						
B																
C	S	3/12/78		N 14/7/80		S 15/8/81			S 1/1/81							

BIOLOGIA					FÍSICA					MEIO AMBIENTE						
	1	DATA	8	DATA	15	DATA	1	DATA	8	DATA	1	DATA	8	DATA	15	DATA
A	S		S 1/6/77								S	S 15/12/78	N 3/1/79			
B																
C				S 11/1/78	S	S 10/10/77								S 25/1/79		
	2		9		16		2		9		2		9		16	
A	S					S	S 10/1/78				S			S 4/4/79		
B		S 21/12/77		S 31/3/78						N	S 1/8/78					
C																
	3		10		17		3		10		3		10		17	
A	S	S 11/2/78		S 11/2/80		S 13/8/77	S 23/1/77	N	S 1/3/78		S	S 1/3/78		S 26/3/79		
B																
C																
	4		11		18		4		11		4		11		18	
A				S 27/3/80		S 17/8/77	S 18/1/78	S						S 11/4/79		
B	S	S 21/5/77	S 10/1/78											S 23/8/78		
C				N 10/2/80		N 3/12/77										
	5		12		19		5		12		5		12		19	
A	S	6/9/77		S 31/10/77										S 13/10/78	S 27-4-79	
B				S 21/7/80												
C		S 26/9/78									S 2/8/77					
	6		13		20		6		13		6		13		20	
A	S	4/10/77		S 21/4/80		S 6/9/77			S 21/9/77	S 21/9/78						
B				S 04/5/78		S 14/3/77										
C																
	7		14		21		7		14		7		14		21	
A	S	25/1/77	N 5/7/80			S 21/10/77								S 12/12/78	D/S 31/5/79	
B			N 16/1/79													
C			S 26/3/79													

Fonte: Acervo do CES de Niterói

Anexo 3

Ficha de empréstimo de módulos (frente)

145 145

**CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI**

NOME Paulo Volotão Coutinho

NÚMERO DE INSCRIÇÃO 145

I - COM. E EXPRESSÃO (64 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del> <del>14</del> <del>15</del>
II - MATEMÁTICA (49 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del> <del>14</del> <del>15</del> <del>16</del> <del>17</del> <del>18</del> <del>19</del> <del>20</del> <del>21</del> <del>22</del> <del>23</del> <del>24</del> <del>25</del> <del>26</del> <del>27</del> <del>28</del> <del>29</del> <del>30</del> <del>31</del> <del>32</del>
III - ESTUDOS SOCIAIS (53 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del> <del>14</del> <del>15</del> <del>16</del> <del>17</del> <del>18</del> <del>19</del>
IV - BIOLOGIA (20 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del>
V - FÍSICA (11 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del>
VI - MEIO AMBIENTE (19 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del> <del>14</del> <del>15</del> <del>16</del> <del>17</del> <del>18</del> <del>19</del>
VII - QUÍMICA (13 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del>
VIII - MORAL E CÍVICA (22 Módulos)	<del>01</del> <del>02</del> <del>03</del> <del>04</del> <del>05</del> <del>06</del> <del>07</del> <del>08</del> <del>09</del> <del>10</del> <del>11</del> <del>12</del> <del>13</del> <del>14</del> <del>15</del> <del>16</del> <del>17</del> <del>18</del> <del>19</del> <del>20</del> <del>21</del> <del>22</del>
IX - RELIGIÃO (11 Módulos)	

Fonte: Acervo do CES de Niterói

Ficha de empréstimo de módulos (verso)

**OBSERVAÇÕES:**

Início do curso 18/02/77

Taxa de inscrição - 30,00 - 18-02-77

Retornou em 12-04-78

Taxa de inscrição 60,00 12-04-78

Fonte: Acervo do CES de Niterói