



**Ação Educativa**

**Propostas curriculares de Suplência II (2º  
segmento do ensino fundamental supletivo):  
relatório de pesquisa**

**São Paulo, janeiro de 1999**

**Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação**  
**Av. Higienópolis 901**  
**01238-001 - São Paulo - SP - Brasil**  
**Fone 011-825-5544 Fax 011-3666-1082**  
**E mail acaoeduca@originet.com.br**

### **Equipe**

Orlando Joia (pesquisa e texto final)

Jaime Alves (auxiliar de pesquisa)

Manuel Dimas Tavares (auxiliar de pesquisa)

Maria Clara Di Pierro (educação de adultos)

Sérgio Haddad (coordenador geral)

Vera Maria M. Ribeiro (currículo)

### **Apoio**

SID — Serviço de Documentação e Informação de Ação Educativa

### **Financiamento**

Pesquisa financiada pela Finep - Financiadora de Projetos Especiais

## Sumário

1. Apresentação .....	4
2. Introdução .....	6
2.1. Justificativa .....	6
2.2. O escopo da pesquisa e a opção metodológica .....	10
3. A Suplência II: surgimento e implantação no Brasil .....	13
3.1. O surgimento do ensino supletivo .....	13
3.2. A implantação da Suplência II .....	18
3.3. A Suplência II hoje .....	20
3.4. O novo quadro normativo .....	21
4. O problema da identidade própria na educação de adultos .....	24
5. A relevância de estudos de documentos curriculares .....	27
6. Delineamento do problema .....	32
7. As propostas curriculares de Suplência II .....	34
7.1. Breve caracterização dos documentos curriculares coletados .....	34
7.2. Seleção de casos .....	39
7.3. Elementos de identidade da Suplência II .....	43
8. Algumas experiências de Suplência II .....	55
8.1. Destaques a partir de experiências em Suplência II e aceleração de estudos .....	57
9. Nós críticos .....	65
9.1. Superar o paradigma compensatório e assegurar equidade educativa com maior flexibilidade .....	66
9.2. Articular e integrar formação geral e profissional .....	68
9.3. Incorporar ao currículo a formação política para a cidadania moderna .....	69
9.4. Incorporar ao currículo temas emergentes da cultura contemporânea .....	71
10. Bibliografia .....	73

## **Apresentação**

Este texto apresenta os resultados de levantamento e análise de propostas curriculares destinadas a orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a alunos jovens e adultos e correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental supletivo (denominado em muitos casos, no quadro normativo anterior à Lei 9394/96, de Suplência II). O levantamento foi feito junto a programas estaduais, municipais e de organismos não governamentais voltados ao atendimento escolar no segmento considerado.

A motivação para esta pesquisa se encontra na necessidade de oferecer, de forma ampla e com qualidade, ensino fundamental a todos, inclusive para aqueles que não o obtiveram na idade tradicionalmente considerada adequada e, ao mesmo tempo, na observação das deficiências e das necessidades que tradicionalmente vêm marcando o ensino para jovens e adultos entre nós.

Esta pesquisa situa-se numa linha de continuidade do trabalho desenvolvido por Ação Educativa, que vem empreendendo um esforço de levantamento e de sistematização de orientações, com o intuito de contribuir para o aprimoramento dessa modalidade de ensino. Nessa linha, já se fez um esforço de sistematização de orientações curriculares, abrangendo o primeiro segmento do ensino fundamental (Suplência I), e que resultou uma proposta curricular elaborada entre 1994 e 1996 e publicada em 1997 (Ribeiro et al).

Na Introdução deste texto busca-se justificar a pesquisa e apresentar o seu escopo, como um trabalho exploratório. Em seguida, procura-se traçar um panorama do surgimento e da implantação do ensino supletivo no país e, na seqüência, apresentam-se linhas gerais para a discussão da identidade desse segmento de ensino, assim como a relevância do estudo dos documentos curriculares, procurando-se delimitar o problema em foco. A seguir faz-se uma caracterização do conjunto dos documentos curriculares levantados durante a pesquisa e apresenta-se uma análise de uma amostra intencional deles, buscando delinear alguns traços de caracterização. Esse levantamento é complementado, a seguir, por informações sobre quatro experiências de ensino para

jovens e adultos e crianças e adolescentes defasados em relação à idade. Essa parte foi produzida a partir de um seminário que contou com estudiosos, especialistas e dirigentes de educação de adultos. Na parte seguinte, com base no levantamento efetuado, na literatura consultada e na experiência acumulada no âmbito de Ação Educativa, propõem-se um conjunto de "nós críticos", para servirem de referência na discussão dos impasses e dos problemas do desenvolvimento da educação de adultos.

Na parte final, à guisa de conclusão, indicam-se algumas questões que emergiram do trabalho de pesquisa, visando à continuidade e o aprofundamento do conhecimento da Suplência II.

A pesquisa contou com apoio financeiro da Finep - Financiadora de Projetos Especiais — nos marcos do Convênio Finep-BID - Chamada 4 (Educação) — a quem agradecemos.

## 2. Introdução

### 2.1. Justificativa

Este estudo toma como objeto as orientações curriculares da educação de jovens e adultos correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental supletivo — a Suplência II<sup>1</sup>. O foco nesse segmento justifica-se na medida em que, embora se conceba o ensino fundamental como obrigatório a todos, a escola brasileira ainda não logrou a integração completa de seus segmentos (correspondentes aos antigos primário e ginásio), num todo articulado. Se essa afirmação pode ser feita com referência ao ensino regular para crianças e adolescentes, para educação de jovens e adultos ela é ainda mais verdadeira.

No plano pedagógico, o primeiro segmento do ensino fundamental (assimilado à Suplência I, a partir das formulações da Lei 5692-71) incorporou uma tradição razoavelmente firmada na organização do ensino primário (professoras polivalentes, formadas por uma rede de escolas de magistério, além de um certo modelo de instrução que enfatizava a leitura e a escrita). Pôde, também, basear-se num conjunto diferenciado de experiências de alfabetização e de pós alfabetização desenvolvidas desde os anos 40. Além disso, as proposições surgidas nesse campo, especialmente a partir dos anos 60 tornaram-se objeto de debate nos círculos educacionais e, eventualmente, na opinião pública, dado o significado nitidamente político de que essas experiências se revestiram. Na continuidade dessa tradição, desenvolveu-se uma multiplicidade de experiências, classificadas genericamente como "alfabetização e posalfabetização de jovens adultos", que constituíram-se como pontos de referência quanto aos desafios pedagógicos a serem

---

<sup>1</sup> O termo Suplência II não foi utilizado igualmente em todos os sistemas de ensino. Neste texto, ele equivale sempre ao segundo segmento do atual (Lei 9394/96) ensino fundamental supletivo. Diferentemente da Lei 5692-71, que instituiu o ensino supletivo, a 9394-96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB) atual é muito pouco detalhada no que concerne à organização do ensino para jovens e adultos. Deixa, entretanto, aberta a possibilidade de continuidade de cursos e outras modalidades de ensino supletivo, cujo detalhamento e nomenclatura dependerá em grande parte dos Conselhos Estaduais de Educação. Na maior parte deste texto, respeita-se-á a nomenclatura antiga, já consagrada em parte do país. De forma análoga, o atual ensino fundamental às vezes aparece como "1º grau".

enfrentados. A própria experiência do Mobral — funcionando em paralelo com o ensino supletivo e gradualmente assimilado à Suplência I<sup>2</sup> — integrou esse quadro, não obstante as limitações representadas por esse programa, subordinado em última instância à lógica política de legitimação do regime dentro do qual foi engendrado (Paiva, 1982, Haddad, 1991).

Essas experiências e programas ocorreram de forma bastante dispersa e muitas vezes em condições precárias — refletindo a baixa prioridade no nível dos investimentos — e ressentiu-se da carência de pesquisas que fundamentassem as práticas pedagógicas (Ribeiro et al, 1992). Mesmo assim, o processo foi suficiente para gerar idéias pedagógicas e fazer emergir certos modelos metodológicos.

A Suplência II, em contraste, incorporou práticas do ensino regular como os professores especialistas em suas respectivas áreas de ensino e grades curriculares praticamente idênticas àquelas do ensino regular, mantendo praticamente o componente da aceleração escolar (sintetizado na fórmula "quatro anos em quatro semestres"). Constituiu-se como um campo disperso de práticas, fortemente pautadas no ensino para crianças e adolescentes, a partir das quais é difícil sintetizar modelos. O conhecimento sobre as características e tendências das práticas pedagógicas que aí se desenvolvem é também insuficiente e fragmentado.

A relevância do estudo desse segmento para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos entre nós pode, entretanto, ser evidenciada de muitas maneiras, mas basta mencionar que em 1996 havia no Brasil 70,7 milhões de pessoas de 15 anos e mais que não haviam completado as oito séries do ensino fundamental (Quadro 1).

Nesse contexto, a Suplência II constitui-se em oportunidade de completar a escolaridade para um grande público, com três trajetórias escolares básicas:

- ◆ Para os jovens e adultos em idade escolar que ingressaram recentemente nas fases iniciais da escola fundamental e aspiram à continuidade de estudos;

---

<sup>2</sup> Em 1973, o então Conselho Federal de Educação considerou os estudos realizados no PEI — Programa de Educação Integral (programa do Mobral que acabou substituindo o PAF — Programa de Alfabetização Funcional) equivalentes aos estudos de Suplência I, podendo ser certificado pelas secretarias municipais de educação e por órgãos estaduais. A partir de 1978 o próprio Mobral foi autorizado a emitir certificados (Paiva, 1981/1982).

- ♦ Para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram, freqüentemente motivados ou pelo ingresso no trabalho ou em razão de deslocamentos populacionais; e
- ♦ Para adolescentes que ingressaram e cursaram (permanente ou intermitentemente) a escola regular, mas acumulam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Essa classificação rápida de trajetórias (que não são exclusivas, mas se interpenetram) já oferece uma medida da heterogeneidade a ser esperada nesse segmento de ensino. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de se conhecê-lo, dimensionando a sua importância no processo de ampliação e qualificação das oportunidades escolares para contingentes tradicionalmente excluídos dos oito anos de escola fundamental.

**Quadro 1 – Brasil: anos de estudo da população com 15 anos e mais**

Total	Anos de Instrução										
	S/Instrução	%	- de 1	%	1 a 3	%	4 a 7	%	8 a 11	%	12 ou +
106.623.851	14.018.960	13,1	1.226.355	1,15	19.418.606	18,2	36.085.455	33,8	28.515.093	26,7	7.359.382
16.507.321	618.434	3,7	275.818	1,17	2.716.859	16,4	17.488.217	45,4	5.280.401	32,0	127.589
14.295.099	732.412	5,1	96.735	0,7	2.070.332	14,5	5.155.324	36,0	5.259.255	36,8	981.041
12.875.554	833.198	6,5	78.110	0,6	1.926.689	15,0	4.496.603	34,9	4.445.857	34,5	1.095.097
12.304.342	930.617	7,6	82.942	0,7	1.990.736	16,2	4.102.187	33,3	3.990.193	32,5	1.207.667
10.721.075	1.015.622	9,5	89.929	0,8	1.874.474	17,5	3.573.592	33,3	3.029.643	28,2	1.137.815
9.178.837	1.133.383	12,3	93.592	1,0	1.800.125	19,6	2.921.535	31,8	2.257.408	24,6	972.794
7.405.722	1.261.159	17,0	92.091	1,2	1.638.091	22,1	2.259.993	30,5	1.452.560	19,6	701.828
22.998.082	7.433.875	32,3	383.626	1,7	5.318.741	23,1	5.995.522	26,0	2.743.190	12,0	1.123.128
337.819	60.257	17,8	33.512	9,9	82.559	24,4	92.482	27,4	56.586	16,7	12.423
51.895.384	6.787.310	13,0	654.873	1,3	9.936.026	19,1	17.850.951	34,4	13.129.034	25,3	3.537.190
54.728.467	7.231.650	13,2	571.482	1,0	9.482.580	17,3	18.234.504	33,3	15.386.059	28,1	3.822.192
85.334.432	8.268.870	9,7	768.153	0,9	13.025.453	15,3	29.480.704	34,5	26.579.764	31,1	7.211.488
21.289.419	5.750.090	27,0	458.182	2,1	6.393.153	30,0	6.604.751	31,0	1.935.329	9,0	147.894

Fonte: IBGE - Contagem da População 1996.

Neste trabalho, se busca identificar algumas tendências na Suplência II, especificamente quanto às suas orientações curriculares. Assim, foram analisados documentos que se destinam a fornecer orientação aos programas de ensino quanto aos objetivos gerais almejados, quanto às opções pedagógicas assumidas, às disciplinas, objetivos e conteúdos<sup>3</sup>.

## **2.2. O escopo da pesquisa e a opção metodológica**

Ao ser concebido, este trabalho tinha o objetivo de contribuir para traçar um diagnóstico das orientações curriculares predominantes na Suplência II no Brasil. Foi planejado em três momentos:

- ◆ Um levantamento das propostas curriculares formuladas no âmbito dos programas que atendem a esse segmento do ensino, nos planos estadual, municipal e não-governamental;
- ◆ Uma análise extensiva dos documentos coletados, objetivando mapear as tendências predominantes no plano das orientações curriculares; e
- ◆ Uma etapa de produção de indicações destinadas a servirem de subsídios a atividades de desenvolvimento curricular em programas dessa natureza.

Centrado nas propostas curriculares, o trabalho não pretendia incidir sobre outros aspectos como o próprio processo de implementação das propostas, materiais didáticos e outros meios auxiliares que lhes dão existência concreta na sala de aula.

Elegeram-se os programas mantidos pelos governos estaduais como alvo privilegiado de coleta de propostas curriculares ou documentos similares, em face da constatação prévia de que o atendimento a esse segmento do ensino para jovens e adultos está ainda, predominantemente, sob a responsabilidade da esfera estadual<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Outros dois trabalhos recentes analisam conjuntos de propostas curriculares: o de Barreto et al (1995) foi desenvolvido como subsídio à elaboração de parâmetros curriculares para o 2º segmento do ensino fundamental pelo MEC; o de MEC-SEF (1996) analisa as propostas curriculares voltadas à educação infantil.

<sup>4</sup> A tendência recente de municipalização (ou descentralização) do ensino fundamental, verificada em vários estados da federação, com forte influência de organismos multilaterais certamente introduzirá modificações nessa situação. Entretanto, o mapeamento dessa tendência está fora dos limites deste

Paralelamente, se buscaram propostas elaboradas no nível municipal, especialmente nos municípios das capitais e em municípios de grande porte, ou outros que a informação disponível indicava como promissores.

Finalmente, procurou-se levantar as propostas oriundas de setores não governamentais que apresentassem interesse quer pela sua abrangência, que por suas características internas.

Embora não tenham sido fixados limites rígidos com relação ao período em que foram elaboradas, a maioria das propostas examinadas o foi nos anos 90.

Na etapa de levantamento, procedeu-se a uma busca em bancos e repertórios bibliográficos. Além disso, todos os programas detectados foram consultados, por correspondência ou por telefone (na maioria das vezes, pelas duas vias), procurando fazer um levantamento tão extenso quanto possível de propostas curriculares em utilização, elaboradas ou em processo de elaboração.

Cabe destacar que um número considerável de programas estaduais não possuíam propostas curriculares ou documentos sistematizados com propósitos e características similares, outros se utilizavam de documentos bastante genéricos, não faltando situações em que a Suplência II se referenciava numa listagem de conteúdos, tomados "de empréstimo" do ensino regular, com adaptações visando à viabilidade de seu ensino no tempo disponível.

O caráter provisório ou francamente fragmentário de grande parte das propostas — a par de constituir-se em si como um elemento de diagnóstico da Suplência II, como se pode ver no item 7 deste relatório — limitou as expectativas originais de se identificarem, a partir do exame de um conjunto relativamente grande, extenso e de amplitude nacional, nítidas tendências dominantes que fornecessem elementos consistentes para o diagnóstico dos aspectos curriculares da Suplência II. Da mesma forma, limitou a ambição de formular indicações e subsídios para o desenvolvimento desse campo curricular.

Respeitada a motivação original, o trabalho teve que ser adaptado. Assim, optou-se por selecionar algumas propostas curriculares, menos por sua representatividade

quantitativa e mais por ilustrarem, enquanto "casos típicos", certas preocupações teóricas que se afiguram como relevantes para o desenvolvimento do campo curricular nesse segmento de ensino para jovens e adultos. Nessa escolha, procurou-se, de qualquer forma, atentar para a diversidade de origem dos documentos examinados, seja em termos regionais, seja em termos das instâncias em que foram elaboradas (estados, municípios, entidades não governamentais). Atentou-se, também, para o âmbito de sua vigência (local, estadual, nacional).

As propostas curriculares e outros documentos similares espelham orientações que certamente influenciam o desenvolvimento do ensino. Mas, enquanto documentos orientadores, eles só adquirem sentido e concretude ao serem levados à prática de sala de aula pelos professores. Essa relação está longe de ser unívoca e unidirecional; implica ao contrário uma série de mediações, dentre as quais vale ressaltar a atividade do professor, que envolve um grande conjunto de variáveis: a sua recepção das propostas curriculares, seus conhecimentos e suas concepções prévias sobre educação e ensino, os valores que espousa e busca transmitir etc. Essas condições, conquanto não invalidem trabalhos como o que foi empreendido neste caso, estabelece limites quanto ao tipo de informação e conhecimento que propicia recolher e organizar.

Considerando-se essas características, este trabalho assume um caráter nitidamente exploratório, pois a insuficiência e o caráter fragmentário do material encontrado limitam a possibilidade de se definirem tendências no desenvolvimento do currículo no campo da educação de jovens e adultos, que sejam representativas do ponto de vista do conjunto. A análise exploratória de alguns casos pareceu-nos uma estratégia mais adequada para delinear problemas e hipóteses a serem averiguadas em estudos posteriores.

### 3. A Suplência II: surgimento e implantação no Brasil

#### 3.1. O surgimento do ensino supletivo

No Brasil a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é nessa década começou a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, podem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Na seqüência dessas iniciativas, nos anos 60 outras experiências de educação de adultos foram impulsionadas e organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do MEB - Movimento de Educação de Base, do Movimento de Cultura Popular do Recife (ambos iniciados em 1961), dos Centros de Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e de outras iniciativas de caráter regional ou local<sup>5</sup>. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Como se sabe, essa e outras experiências acabaram por desaparecer — ou pelo menos regredir em suas metas — sob violenta pressão dos

---

5 Sobre a história da educação de adultos no Brasil, remete-se a três estudos principais: (a) o livro de Vanilda P. Paiva, *Educação popular e educação de adultos*, escrito em 1972 e publicado em 1973 (2ª edição de 1983) é extensivamente documentado e traça um panorama histórico dos anos 30 até a organização do Mobral; (b) a pesquisa de Sérgio Haddad, *Estado e educação de adultos* (1964-1985), concluída em 1991, examina as políticas de educação de jovens e adultos durante o período militar, com especial ênfase na criação e implantação do Mobral e do ensino supletivo (Lei 5692-71); (c) o livro de

governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano.

Com o fechamento político e institucional que caracterizou os anos 70, sobreviveram ou emergiram, nesse período, ações educativas dirigidas a jovens e adultos, especialmente voltadas a alfabetização e pós alfabetização. Abridadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, eram iniciativas de pequena monta, influenciadas por concepções da educação popular e marcadas fortemente pela intencionalidade política, em uma conjuntura caracterizada pelo fechamento de espaços tradicionais de ação política. Ao lado dessa vertente, no âmbito estatal, os governos militares empreenderam-se duas linhas de ação: o Mobral e o ensino supletivo.

A partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização — um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do País. Executado pelos municípios sob controle federal bastante centralizado, o Mobral herdara características das "campanhas de alfabetização" comuns até os anos 60 em países do terceiro mundo<sup>6</sup>. Sendo concebido como uma ação que se extinguiria após "resolver" o problema do analfabetismo, tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Por sua presença maciça no País e sua capilaridade, pôde servir para legitimar a nova ordem política implantada em 1964.

Ao Mobral se somou, a partir de 1971, o ensino supletivo, que propunha a escolarização no nível correspondente à totalidade do 1º grau. Pelas suas características, representou uma inflexão na educação de jovens e adultos no Brasil. Diferentemente das concepções das campanhas e de outros programas anteriores, essa proposta educativa aproximava-se da concepção de *educação básica*, que foi substituindo a de *educação primária* até então predominante. A "novidade" estava na ampliação do escopo de habilidades a serem desenvolvidas: na sua formulação legal, o ensino supletivo englobava e ultrapassava as funções de alfabetização e pós alfabetização, tomando

---

Celso de Rui Beisiegel, *Estado e educação popular* (1974).

<sup>6</sup> Na América Latina duas grandes campanhas "típicas" ultrapassaram os anos 60: a defraglada pela Frente Sandinista de Libertação Nacional após tomar o poder na Nicarágua (anos 70) e a Campanha Monsenhor Leônidas Proaño no Equador (anos 80), mas a estratégia parece ter sido abandonada, enfrentando grandes restrições na comunidade educacional.

como referência a nova formulação da escola regular, com ensino fundamental de oito anos e ensino médio de três<sup>7</sup>. Proposto na Lei 5692-71 (e continuando a vigorar, em seus traços gerais, após a sua revogação com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394-96) organizava-se com estrutura própria, mas equivalente ao ensino fundamental (curso de 1º grau), definia objetivos e estabelecia as formas de atendimento.

Um dos componentes mais significativos dessa proposta de atendimento àqueles que não haviam realizado ou completado, na idade própria, a escolaridade básica, foi a flexibilidade. Embora o princípio da flexibilidade tenha sido enunciado pelos formuladores do ensino supletivo como um dos seus pilares (Haddad, 1991), esse componente acabou se concretizando, na letra da lei, na possibilidade de organização da educação para os adultos em várias *modalidades*, respondendo a diversas *funções*. As *modalidades* diziam respeito às variadas possibilidades de organização do ensino quanto às formas de interação dos alunos com a escola. As modalidades previstas na origem do ensino supletivo, e que vigoram até hoje, são: centros de estudos, cursos supletivos e ensino à distância. As características principais dessas modalidades são sumariadas a seguir.

**Os centros de estudos supletivos** - Depois dos exames, a modalidade mais freqüentemente oferecida de Suplência II foram os “Centros de Estudos Supletivos” (Haddad et al, 1988). Tais centros, além de oferecerem material didático em módulos, propiciam aos alunos sessões de orientação de estudos (que estes freqüentam livremente) e, quando bem equipados, também biblioteca e recursos audiovisuais. Realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos periodicamente (por disciplina e por módulo de ensino em que elas são divididas). Como a organização do ensino é por disciplina, os alunos podem também submeter-se exames supletivos gerais e com isso lograr aprovação em um ou mais componentes ("eliminar matérias").

**Os cursos supletivos** – Os cursos supletivos diferem das outras modalidades pela concepção de ensino e aprendizagem. Nesta, ela depende da interação entre aluno e professor, implicando freqüência mínima obrigatória, avaliação no processo, horários, agrupamento em classes e outros atributos tradicionais de organização da escola. Uma

---

7 Embora tenha sido concebido como programa separado e autônomo, em muitos lugares os estudos propiciados pelo Mobral acabaram sendo equiparados, para efeito de certificação, à Suplência I.

característica marcante dessa modalidade é a *aceleração de estudos*: o tempo estipulado para a conclusão dos cursos é espelhado no ensino regular e, como regra geral, é no mínimo a metade daquele. São freqüentemente oferecidos em forma seriada, com correspondência em termos de habilitação com as séries do ensino regular).

**O supletivo à distância** - Uma quarta modalidade, funcionando articuladamente com os exames (que conferem habilitação por disciplina aos atendidos) é a *educação à distância*. Embora tenham sido detectadas iniciativas por meio de correspondência (em geral exploradas com propósitos evidentes de lucro e dirigidas a populações residentes em locais isolados), o grosso do atendimento em Suplência II à distância se dá por meio de programas de rádio e de televisão. Como regra geral, os programas de educação à distância não fazem diferenciação entre a Suplência I e a Suplência II, propondo-se a abarcar a totalidade do ensino fundamental, embora dependam, pelas suas características, de habilidades prévias de leitura e escrita para o seu acompanhamento. Dirigem-se a público disperso e, no mais das vezes, em regime de livre recepção. São transmitidos tanto por redes de televisão educativa dos estados como por emissoras comerciais. Podem também ser oferecidos em regime de recepção organizada (na forma de telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor).

Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os *exames supletivos*, como mecanismo de certificação, atualizando exames de *madureza* já existentes a época, incorporando-os, para efeito formal, ao recém criado ensino supletivo. Os candidatos se submetem periodicamente (duas vezes ao ano, como regra geral) a exames finais (de 1º ou de 2º grau) organizados pelos estados, por disciplina e sem exigência de matrícula ou freqüência à sala de aula<sup>8</sup>.

As *funções* dizem respeito, como o nome indica, aos objetivos que os programas de ensino supletivo deveriam cumprir no contexto das demandas que a sociedade colocava para a educação de adultos. Assim, a *suplência* era a destinada a “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (Lei 5692-71, art. 22, a). Especialmente no seu componente

---

<sup>8</sup> Essa modalidade, centrada no exame de habilidades e conhecimentos "terminais" dos alunos, não faz distinção entre Suplência I e Suplência II.

*cursos, a suplência é a função mais próxima do ensino escolarizado. Já o suprimento voltava-se a “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 5692-71, art. 24, b). A aprendizagem, concebida como formação metódica no trabalho, a cargo das empresas (especialmente assumidas pelo Senai, Senac etc.), se completava com a qualificação, função encarregada da profissionalização e independente das exigências e objetivos da educação geral.*

Para os formuladores da idéia, as quatro funções implicavam  *graus de supletividade*<sup>9</sup> distintos, de acordo com a maior ou menor aproximação com o ensino regular. Com base nesse critério, o Parecer 699, elaborado por Valnir Chagas, organizou as quatro modalidades de ensino supletivo em um gradiente de supletividade (Haddad, 1991). Assim, a função suprimento, a mais aberta e flexível de todas, estava mais distante do ensino regular, tendo portanto o maior grau de supletividade. A modalidade suplência ficou mais próxima do ensino regular, tendo um grau menor de supletividade.

Na formulação legal que o organizou, o ensino supletivo deveria se constituir em modalidade educativa com estrutura e objetivos próprios, devendo constituir-se, ao mesmo tempo, em nova oportunidade para os que perderam a possibilidade de escolarização na época considerada adequada, permitindo-lhes o acesso a novas habilidades, necessárias ao desenvolvimento econômico prenunciado pelos governos militares (a Lei 5692 foi elaborada durante o governo Médici).

Nesse contexto, o ensino supletivo poderia, sinteticamente, ser caracterizado em torno a três princípios ordenadores: a flexibilidade, identidade própria e metodologia apropriada. A  *flexibilidade* de organização permitiria atender à diversidade de contextos educacionais em que se haveria de dar o atendimento ao adulto. A  *identidade própria*, além de expressar-se em um sistema próprio e em objetivos específicos (contribuir para o desenvolvimento nacional), deveria basear-se também nas características próprias desse público, assim como em suas necessidades específicas. Quanto à  *metodologia apropriada*, as formulações não avançam além de indicadores quantitativos. Para

---

9 A expressão "graus de supletividade" foi utilizada no parecer de Valnir Chagas, que sintetizou as conclusões de um grupo de trabalho no âmbito do Conselho Federal de Educação e forneceu a base doutrinária e as orientações para a formulação do capítulo (IV) da Lei 5692-71 sobre o ensino supleivo (Haddad, 1991).

Haddad (1991:152), "a idéia de uma nova doutrina e de uma nova metodologia estava fundada em dois pressupostos: os grandes números que este ensino encerrava e [o] tipo de aluno definido basicamente em termos de idade".

As origens do ensino supletivo, alinhadas acima, permitem enquadrar a Suplência II no contexto da redefinição do atendimento escolar a jovens e adultos. Ao mesmo tempo que forneceu os parâmetros para reenquadrar práticas anteriores de alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos (Suplência I), a Lei 5692-71, ao contemplar a ampliação de escolaridade, em face de novas exigências, instaurou uma nova modalidade educativa, com características, objetivos e problemas próprios. Enquanto a Suplência I pode ser mais facilmente identificada com a alfabetização e a pós alfabetização, a Suplência II é dirigida a jovens e adultos que iniciaram — mas não completaram — a escolaridade considerada fundamental no novo contexto socioeconômico. Essa característica marcará o desenvolvimento desse segmento do ensino, tanto no que diz respeito à sua implantação como no que concerne ao seu desenvolvimento pedagógico.

### **3.2. A implantação da Suplência II**

Em estudo concluído em 1988, Haddad e Siqueira traçam um quadro da implantação da Suplência II no país. Constatam que não só a Suplência II, mas a totalidade do ensino supletivo não lograra tornar-se prioridade de política educacional, configurando-se antes como um serviço marginal, com escassez de recursos financeiros, materiais e humanos e que, em geral, carregava a imagem de um ensino de baixa qualidade. No caso específico da Suplência II, ela era oferecida, em significativa parte, em modalidades não presenciais — como educação à distância via rádio ou televisão ou por meio de centros de ensino supletivo que, como vimos, combinam material didático com avaliação pelo próprio estabelecimento, com escasso atendimento docente. O quadro que se delineia é de grandes distâncias entre os objetivos e metas proclamados ou implícitos na formulação legal e a realidade de sua implementação. De fato, a Suplência II foi implantada nacionalmente, mas com grandes desigualdades.

Originalmente o ensino supletivo tinha sido pensado com o duplo objetivo de

prover o ingresso na escola para os que não a tinham acessado e de prover a continuidade para os que tinham sido expulsos no processo (este último objetivo conecta-se mais diretamente com a Suplência II). Assim, um dos elementos constitutivos da desigualdade de implantação e de funcionamento pode estar na própria clientela da Suplência II.

Reiteradas observações, no Brasil e em outros países da América Latina, detectam um processo de juvenilização da população atendida pelo ensino supletivo. Num estudo do tipo “estado da arte” publicado em 1987, Haddad e colaboradores indicavam essa característica ao traçarem um perfil dos alunos da Suplência II: eles tinham predominantemente menos de 20 anos, eram majoritariamente solteiros, com composição equilibrada entre os gêneros e, em maioria, oriundos do ensino regular, predominando entre eles a vontade de continuar estudando e, eventualmente, ingressar no ensino superior. As razões dessa juvenilização são múltiplas e complexas, mas parecem estar conectados a pelo menos dois fatores, um intra-escolar e outro extra-escolar.

As conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo (especialmente de Suplência II). Os dados sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, pela sua magnitude, apontam nessa direção: em 1996, a Contagem da População (IBGE, 1997) constatava a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos freqüentando a escola em situação de defasagem de um ano ou mais entre idade e série. Utilizando o conceito de “índice de defasagem”, esse levantamento afirmava que, no Brasil, "os índices de defasagem já começam altos aos 7 anos de idade, com cerca de 14% das crianças desta idade ainda em pré-escolas. A defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando a quase 90% para os jovens de 18 anos de idade" (p. 40).

Além das deficiências da própria escola, as pressões originadas no mundo do trabalho parecem estar influenciando, de diversas maneiras, a participação dos jovens na Suplência II. A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal estaria provocando a transferência deles para os programas de educação originalmente destinados aos jovens e adultos. Uma indicação

expressiva (apesar de não generalizável) nesse sentido pode ser encontrada nos resultados de uma pesquisa amostral feita junto aos alunos de suplência do estado de Mato Grosso em 1997 (Mato Grosso, 1998): 47,5% deles havia abandonado o ensino regular no ano da pesquisa ou nos três anos anteriores, tendo sido declarados como os principais motivos, em ordem decrescente: o trabalho (36,4%), os compromissos familiares (20,4%) e a mudança de residência (13%).

A entrada no mercado de trabalho parece, portanto, funcionar como impulsionador da transferência de adolescentes dos cursos regulares diurnos para a Suplência II, ofertada no período noturno. Também as exigências (crescentes) de instrução e de domínio de habilidades no mundo do trabalho constitui-se como outro fator a direcionar os jovens para a Suplência, mesmo aqueles que abandonaram os estudos. Em um estudo qualitativo sobre representações de alunos de Suplência II sobre a escola, conduzido por Almeida (1993) na cidade de São Paulo, indica-se que os alunos mais jovens, diferentemente dos adultos, esperam "... que a escola lhes proporcione condições para superar as dificuldades impostas pela concorrência no mundo do trabalho; isto significa conseguir o direito de poder concorrer por melhores empregos" (p. 69).

### **3.3. A Suplência II hoje**

O ensino supletivo já tem mais de um quarto de século de implantação. Foi apresentado, na sua formulação legal, como uma "nova escola", mais flexível, adaptável a distintas realidades educativas e capaz de cumprir um conjunto amplo de funções, na linha de ampliação da escolaridade, fortemente motivada pelas perspectivas de crescimento econômico e modernização.

A Suplência II, que é objeto específico deste trabalho, pode ser destacada, nessa trajetória, em função das características proclamadas quando de sua implantação: o entrecruzamento de modalidades e funções deveria resultar num amplo leque de propostas de ensino, que fariam frente aos mais variados contextos educativos e necessidades de aprendizagem.

A sua realização, entretanto, deu-se de maneira insuficiente e heterogênea. Ao

lado da precariedade que acompanhou toda a implantação do ensino supletivo, esse segmento específico foi atendido em grande medida por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento, demandando baixos investimentos.

Ao lado disso, a sua implantação coincidiu com a modificação do seu alunado, tornando-se crescentemente mais jovem, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma "nova escola", voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a Suplência II pode converter-se em mecanismo de "aceleração de estudos" para adolescentes e jovens, em função do baixo desempenho da escola regular.

De fato, um dos problemas enfrentados pela educação de jovens e adultos é a inadequação das práticas pedagógicas às necessidades e características próprias desses grupos. Essa inadequação se concretiza em materiais didáticos e conteúdos transpostos acriticamente da escola regular para crianças e em orientações metodológicas inadequadas às características de aprendizagem dos jovens e adultos, entre outros.

No quadro esboçado, a questão da identidade própria se coloca como um problema relevante; o que foi alinhado acima indica a não configuração de uma identidade própria para a Suplência II, prenunciando um quadro de heterogeneidade também quanto às opções pedagógicas e curriculares.

### **3.4. O novo quadro normativo**

No que concerne às definições legais da educação de jovens e adultos importa, dentro do escopo deste trabalho, colocar em evidência três momentos, dentro do universo normativo (Haddad, 1997). O primeiro se dá na aprovação da Constituição Federal de 1988. Numa nítida disposição de ampliação de direitos, o artigo 208, que garantia o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurava também a sua oferta gratuita "... para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Essa disposição avançava significativamente em relação à Constituição de 1967, que restringia o direito ao ensino fundamental para os que tinham idade entre os 7 e os 14 anos.

Essa disposição defrontou-se a duas medidas restritivas, no governo Fernando Henrique Cardoso. Por meio da Proposta de Emenda Constitucional n. 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei 92/96 e finalmente incorporada à Constituição. Por essa emenda, o inciso I do artigo 208 passou a ter uma redação ligeiramente diferente da anterior: em vez de assegurar “... ensino fundamental obrigatório e gratuito, *inclusive para os que a ele não tiveram acesso* na idade própria” (formulação original), a Constituição passou a garantir “... ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, *inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso* na idade própria”. Com essa sutil alteração, manteve-se a gratuidade da educação de jovens e adultos mas suprimiu-se a obrigatoriedade de sua oferta. Na continuidade desse processo, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, criando desestímulo para a ampliação de vagas.

Um terceiro momento é a promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases — LDB), texto legal que trata de forma contraditória a educação de jovens e adultos. Seguindo um roteiro utilizado em Haddad (1997) para a análise da educação de adultos na LDB, podem ser destacados os seguintes pontos:

- ◆ No inciso I do artigo 4º a educação de jovens e adultos é incluída no dever do Estado para com o ensino fundamental;
- ◆ No inciso VII do mesmo artigo prevê-se a oferta de educação para o jovem e o adulto “.. com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades..”, garantindo-se ainda aos trabalhadores as condições de acesso e de permanência na escola;
- ◆ No artigo 37 prevê-se que o poder público “... viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola ...”;
- ◆ No artigo 5º (que trata a educação como direito público subjetivo) inclui os jovens e adultos desescolarizados entre os que devem ser alvo do recenseamento e da chamada para o ensino fundamental:

- ♦ No artigo 37 (contido na seção V, do capítulo II e que trata especificamente da educação de jovens e adultos) conceitua a educação de jovens e adultos como aquela destinada “... àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, identificando-a com a reposição da escolaridade, tendo como referência o ensino regular.
- ♦ No artigo 38 (na mesma seção), mantém os exames supletivos, diminuindo a idade mínima exigida para a sua prestação: para obtenção de habilitação equivalente ao ensino médio a idade baixou de 21 para 18 anos e no ensino fundamental de 18 para 15 anos.

O novo quadro normativo, entendido como uma resultante dos três momentos comentados acima, por um lado estabelece um novo marco para a educação do jovem e adultos, na medida em que reconhece (ainda que subsidiariamente) o ensino fundamental para jovens e adultos como parte dos direitos educativos. Nesse sentido, o antigo ensino supletivo preconizado há mais de um quarto de século na Lei 5692-71 tende a ser identificado com os objetivos e parâmetros gerais do ensino fundamental regular para crianças e adolescentes.

Por outro lado, onde a Lei 5692-71 praticamente constituía um subsistema de ensino, com objetivos e normas delimitados, a nova LDB diluiu as várias funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, mantém a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação, sinaliza para as instâncias normativas estaduais a identificação<sup>10</sup> cada vez maior entre ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular que estados e municípios vêm cada vez mais adotando, face à consciência da gravidade da situação do ensino no que se refere à repetência, à evasão e à conseqüente defasagem entre idade e série.

Esse novo quadro propõe novos problemas para a educação de jovens e adultos, sendo de destacar-se aqueles que dizem respeito à identidade desse segmento do ensino.

---

<sup>10</sup> Acompanhando a diminuição da idade mínima para exames, a tendência observada é baixar também a idade para a frequência ao ensino supletivo presencial. Em São Paulo, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação (Deliberação 17/97, de 23.11.97, adota essa diretriz.

## 4. O problema da identidade própria na educação de adultos

A trajetória do ensino supletivo e, especificamente, da Suplência II, esboçada na parte anterior, coloca em pauta o problema da identidade própria da educação de adultos. Numa primeira aproximação, é possível identificar três idéias-força que impulsionam as tentativas de construir essa identidade por meio da reflexão e da prática:

- ◆ Em primeiro lugar, essa modalidade educativa está voltada, enquanto objetivo, ao reforço dos sujeitos e grupos populares. Nesse sentido, assume uma perspectiva de promoção da cidadania e da participação dos sujeitos na vida social, econômica e cultural, devendo levar em conta as necessidades (sociais e individuais) desses sujeitos na conformação dos programas e planos de ensino.
- ◆ Mas ela está voltada também à satisfação de necessidades de aprendizagem<sup>11</sup> dos sujeitos. Os jovens e adultos têm necessidades de aprendizagem próprias, que diferenciam a educação de jovens e adultos de outras modalidades educativas. Dentre essas necessidades, destacam-se (a) aquelas relativas às exigências e requerimentos do mundo do trabalho; (b) aquelas relativas ao universo familiar; (c) aquelas referidas à participação na comunidade; (d) aquelas que propiciam o acesso aos bens culturais e simbólicos da sociedade.
- ◆ A par dessas necessidades, os jovens e adultos têm experiências, forjaram conhecimentos e desenvolveram procedimentos cognitivos próprios (no campo da escrita, dos cálculos numéricos, das explicações sobre fenômenos da sociedade e da natureza). Esse leque de conteúdos fornece o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades e competências tipicamente escolares, de modo que os processos de ensino devem dar conta da transformação desses modos práticos de funcionamento cognitivo em procedimentos escolares complexos, que viabilizam a generalização das habilidades, o acesso a novos conhecimentos e a novas aprendizagens ao longo da vida.

---

<sup>11</sup> A expressão foi popularizada nos documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

Esses três pontos de referência (que podem ser desdobrados em diversas questões e problemas) não conformam um ideário unitário, nem uma só abordagem pedagógica. Ao contrário, produzem tensões entre diferentes abordagens.

A primeira idéia-força elencada se fundamenta em valores, estruturando-se no domínio da ética e da política. Nessa abordagem, a educação de jovens e adultos volta-se para o combate às desigualdades sociais, enfatizando-se a necessidade de criação de condições que confirmam maior poder de negociação aos grupos populares e condições para avançar a democracia e a participação. Os baixos níveis de escolarização são inseparáveis da situação de pobreza, portanto, de necessidades básicas insatisfeitas, sendo manifestações dessa situação e não suas causas (Latapi e Castillo, 1985).

Tanto nessa quanto nas demais abordagens do problema, está presente uma outra concepção de educação de adultos: a que se fundamenta nas necessidades de aprendizagem dos adultos, enfatizando as habilidades necessárias para a sua sobrevivência e para a participação na vida produtiva. Formulação típica dessa vertente é a que refere a educação de jovens e adultos à satisfação de duas classes de necessidades de aprendizagem: (a) de ferramentas básicas (como a escrita, a leitura e o cálculo), que permitem continuar aprendendo; (b) de conhecimentos que permitem viver, desenvolver sua capacidade, trabalhar etc. Em relação à concepção anteriormente delineada, nesta a ênfase desloca-se dos valores para a instrumentalidade, do sócio político para o pedagógico.

O terceiro aspecto (o manejo pela escola dos conhecimentos e vivências prévias dos educandos) incide sobre o domínio mais estritamente cognitivo, remetendo os debates para o campo da psicologia, disciplina onde se observa uma grande carência de pesquisa sobre aspectos cognitivos e motivacionais das pessoas jovens e adultas, que sejam relevantes para a elaboração pedagógica.

A educação de jovens e adultos, portanto, se apresenta como um campo de práticas educativas que, embora tendo em comum um segmento da população como objeto de sua atenção, abriga uma diversidade de concepções. A síntese desses elementos é objeto de preocupação e o campo curricular apresenta-se como um lugar

privilegiado para se analisar como tais concepções se acomodam ou se sobrepõem nas tentativas de se elaborar um projeto educativo coerente onde se expressem as várias identidades da educação de jovens e adultos.

## **5. A relevância do estudo de documentos curriculares**

Currículo é um tema que retornou recentemente à pauta da produção teórica e do debate educacional no Brasil. O vigor do tema vêm se recobrando do esgotamento provocado pela abusiva tecnicização que o dominou nas décadas de 60 e 70, período no qual se difundiram no país um sem número de prescrições de como formular objetivos educacionais que viabilizassem o controle da atividade educativa por meio da mensuração de resultados observáveis. Este revigoramento do debate sobre currículo tem pelo menos duas ordens de motivações, uma no terreno da produção acadêmica e outra no das políticas educacionais. No terreno acadêmico, consolida-se na década de 90 uma corrente de estudiosos brasileiros que assimilam e desenvolvem a obra de autores ingleses e americanos identificados com a chamada Nova Sociologia da Educação e outras teorias críticas (Moreira e Silva, 1995; Paraíso, 1994). Esses autores enfocam novas temáticas relacionadas ao currículo, conferindo ao campo, inegavelmente, maior densidade teórica. No campo das políticas educacionais, destacam-se o processo de elaboração pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais e lançamento do documento relativo ao primeiro segmento do ensino fundamental (Brasil. MEC-SEF, 1997). Ainda que em décadas anteriores vários subsistemas de ensino tenham proposto e implantado reformas curriculares parciais, essa iniciativa do Ministério investiu-se de relevância inédita para pesquisadores e dirigentes educacionais, dado seu caráter nacional e sua clara identificação com um movimento internacional de reformas curriculares visando a adequação da educação escolar às novas exigências impostas pela globalização da economia e pelo cenário político e cultural da era pós-industrial.

Este movimento em torno do estabelecimento de parâmetros curriculares de âmbito nacional insere-se num contexto mais amplo de reformas educativas que, no caso do Brasil, sob influência de organismos internacionais de financiamento, orientam-se no sentido da descentralização da execução mediante controle avaliativo por parte de instâncias centrais, que se encarregam de estabelecer os critérios de eficácia para o sistema (Haddad, 1998). Nesse contexto, reafirma-se a importância de estender o interesse teórico e prático pela elaboração curricular para o âmbito da educação de jovens e adultos, também como estratégia visando um melhor posicionamento dessa

modalidade dentro do conjunto de reformas educativas em curso no país.

Neste estudo entende-se por currículo um documento escrito em que se explicitam um projeto educativo e sua operacionalização, ou seja, sua tradução num plano que visa orientar a ação dos educadores junto aos educandos no âmbito de algum programa ou sistema de ensino. Ainda que alguns autores considerem muito limitada essa acepção de currículo e insistam em que o conceito deva abarcar a sua concretização na sala de aula e as experiências de aprendizagem não previstas ou explicitadas nos currículos oficiais (Saviani, 1995), reafirma-se aqui o interesse pelo estudo dos documentos curriculares como insumo importante para a análise crítica tanto das práticas educativas quanto das teorias da educação. Exatamente porque o documento curricular tem como função estabelecer uma mediação necessária entre princípios genéricos desenvolvidos no plano teórico e a prática que se realiza sob a condução dos educadores é que a compreensão dos modos como se dá essa mediação pode apontar tanto os limites da teorização com relação às condições concretas de existência de seu objeto quanto as deficiências da prática em relação às intencionalidades elaboradas no plano ideológico.

Os principais temas desenvolvidos pelos teóricos críticos do currículo, que na década de 90 passaram a marcar presença no debate acadêmico brasileiro, gravitam em torno de um vetor explicativo que é o da relação entre educação e poder, ou seja, o papel da educação e do currículo na relação entre indivíduos ou grupos que estão submetidos ao arbítrio de outros (Moreira e Silva, 1995). Santos e Moreira (1995) apresentam uma boa síntese a esse respeito, a partir de exemplos de autores que analisam o problema da seleção dos conteúdos curriculares como atividade marcada por conflitos e tentativas de solução negociadas, evidenciando que tais processos não podem ser tidos como questões puramente técnica da alçada de especialistas. Na análise dos documentos curriculares que são objeto desse estudo, este aspecto fica especialmente evidente: são recorrentes as tentativas de conciliação entre princípios conflitantes no que se refere às funções principais dessa modalidade educativa e os impasses encontrados no duplo movimento de diferenciação e manutenção da correspondência entre a educação de adultos e o ensino regular.

Outro tema freqüentemente abordado pelos teóricos do currículo, esse já presente

nas abordagens tradicionais anteriores a década de 70, é o das fontes disponíveis para a definição de currículos. Já em 1949, em seu clássico *Princípios básicos de currículo e ensino*, Tyler (1979) propõe que se busque um equilíbrio entre as três fontes que podem fornecer critérios para a seleção dos saberes veiculados pela educação escolar: (1) as necessidades e interesses dos alunos; (2) os valores e problemas da sociedade e, finalmente, (3) as disciplinas do conhecimento sistematizado pela academia e pela prática científica. De fato, se pode identificar em grande parte das polêmicas em que se envolvem os analistas e propositores de currículos até hoje as diferentes ênfases dadas a alguma dessas fontes em detrimento das outras. Coll (1997) ainda sugere a consideração da experiência pedagógica como uma quarta fonte do currículo, a medida que toda a iniciativa de elaboração curricular, pelo menos as relativas à educação básica obrigatória, têm como referência uma tradição escolar que ela pretende melhorar ou transformar. No caso da educação de jovens e adultos é certamente a fonte da tradição pedagógica o principal foco dos impasses que transparecem nos documentos curriculares. O fato de que o segundo segmento do ensino fundamental tenha caráter terminal — seu curso outorga um certificado de conclusão do ensino fundamental — condiciona um movimento de homogeneização com relação ao ensino regular referente a esse nível, enquanto muitos dos ideólogos da educação de jovens e adultos que são referência para a elaboração de currículos tomam como objeto de tematização também a educação não-formal e advogam quase sempre a diferenciação da educação formal dirigida a esse público com relação à dirigida às crianças e adolescentes.

O fato de o ensino regular acabar constituindo-se como principal referência para a educação de adultos deriva em outros problemas relacionados às demais fontes do currículo, especialmente a que remete à análise psicológica - ou conhecimento sobre o educando - como critério para seleção e organização dos conteúdos. Como observa Warde (1995), as reformas curriculares propostas no mesmo quadro legislativo que deu ao ensino supletivo a forma que tem hoje (a lei 5692-71) tomou como fundamento principal de suas definições curriculares a psicologia, especialmente a teoria do desenvolvimento genético de Jean Piaget. Nem é preciso entrar nos meandros da discussão sobre a pertinência desse tipo de informação como fonte curricular para deduzir o teor das incongruências geradas quando um modelo escolar fortemente informado por uma teoria do desenvolvimento infantil é transposto para o ensino de

jovens e adultos, para quem a ciência psicológica aporta tão pouca informação no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Reconhecendo a importância do trabalho de Oliveira (1983, 1986, 1995) que, como exceção, confirma a regra, quase não se conta no Brasil com produção teórica sobre características psicológicas dos jovens e adultos pouco escolarizados, o que seria essencial pelo menos no que se refere aos aspectos mais diretamente relacionados à aprendizagem escolar, tais como o estudo de estilos cognitivos e de mecanismos e motivações para aprendizagem. A falta de informação sobre essas especificidades psicológicas dos jovens e adultos, nesse contexto, pode ser identificada como um fator determinante da ausência ou inconsistência da visão dos educandos expressa na maioria dos documentos curriculares analisados. Nessas condições, a concepção dos educandos esboçada acaba circunscrevendo-se, na maioria dos casos, ao seu papel como peça de um projeto econômico ou político determinado; prevalece, portanto, a análise de corte sociológico.

O conjunto das tensões que marcam a elaboração curricular no campo da educação fundamental de jovens e adultos pode ser mapeado a partir dessa perspectiva de análise relacionada às fontes de critérios para a seleção e organização dos conteúdos de ensino. Por um lado, tem-se uma compreensão atrofiada do educando no que se refere a suas características psicológicas, por outro, a influência de uma tradição de disciplinas científicas e acadêmicas que tem interferido na seleção curricular da educação de jovens e adultos apenas de forma mediatizada, ou seja, como influência de segunda mão, pois é só por meio das transposições ou recriações já feitas pela experiência da educação de crianças e adolescentes que a influência da lógica das disciplinas chega à educação de adultos. Assim sendo, a uma possível salutar influência de experiências de organização do conhecimento gestadas pelas ciências, sobrepõem-se uma experiência que é restritamente pedagógica: a do ensino regular correspondente ao ensino fundamental. Finalmente, de um outro lado ainda, têm-se os postulados dos ideólogos da educação de adultos que, a partir de análises sobre o contexto social nas suas dimensões política e econômica, abordam as funções e especificidades dessa modalidade educativa, enfatizando que os educandos já estão inseridos no mercado de trabalho ou que já estão investidos de plenas condições de exercer sua cidadania e serem agentes de transformações sociais.

A análises de cunho sociológico constituem certamente a fonte de elaboração curricular mais explicitamente desenvolvida no campo da educação de adultos, ainda que a experiência pedagógica do ensino regular exerça uma influência maior, que se realiza, entretanto, por meios menos explícitos e fáceis de identificar. É portanto, no âmbito da análise sociológica que se pode identificar o principal conflito de natureza doutrinária ou ideológica desse campo: de um lado, estão os teóricos que enfatizam a dimensão econômica do social, advogando que a especificidade da educação de adultos deve residir na sua funcionalidade com relação à preparação e qualificação para o trabalho; do outro lado, estão aqueles que enfatizam as dimensões políticas da prática social e sugerem que a educação dos jovens e adultos deve servir a um projeto de transformação social, instrumentalizando-os para compreender as relações de poder na sociedade e para engajar-se em movimentos de transformação social. Entre as duas tendências, evidentemente, muitas nuances de tentativas de conciliá-las podem ser identificadas nos fundamentos dos documentos curriculares analisados.

Finalmente, para complementar esse mapeamento de tendências, vale indicar que nas propostas analisadas pode-se observar coincidência entre a vertente que enfatiza a dimensão política da educação com a opção pelo chamado currículo aberto, que não oferece mais que indicações sobre enfoques metodológicos que favorecem aprendizagens, de natureza principalmente atitudinal. Por outro lado, as prescrições mais detalhadas de habilidades e conteúdos tendem a associar-se mais às propostas curriculares que enfatizam a funcionalidade econômica da educação ou as que distanciam-se menos da experiência do ensino regular, muitas vezes com a justificativa legal da equivalência da certificação.

Nos próximos capítulos ter-se-á a oportunidade de retomar cada uma dessas questões tratadas esquematicamente neste breve mapeamento, tomando como exemplo alguns documentos curriculares selecionados entre aqueles que foi possível recolher e apreciar neste estudo.

## 6. Delineamento do problema

A Suplência II (como todo o ensino supletivo) foi proclamada como uma escola com características próprias (em termos de objetivos, metodologia e organização curricular), em função das peculiaridades do público adulto ao qual se dirigia e às necessidades que a sociedade colocava. No plano do atendimento, embora ela tenha se implantado nacionalmente, especialmente sob responsabilidade dos governos estaduais, a sua implantação se deu de maneira insuficiente e heterogênea.

O processo de implantação da Suplência II certamente responde por parte da conformação atual desse segmento do ensino fundamental para adultos. Certamente, as opções feitas pelos programas ao longo do tempo por uma ou outra modalidade de atendimento têm influência sobre as características pedagógicas que esses programas adquirem. Parece evidente, por exemplo, que a opção por exames supletivos ou pelo ensino à distância desvinculado de freqüência à escola e avaliação no processo leva a Suplência a pautar-se exclusivamente num rol fixo de conteúdos, no mais das vezes pautados na escola regular, limitando as possibilidades de direcionamento do ensino em função de características culturais ou psicológicas peculiares ou necessidades de aprendizagem do público.

Nesse sentido, seria de esperar que uma escola voltada aos jovens e adultos deveria ter (como propunham, ainda que de modo restrito, os formuladores da Lei 5692-71) alguma identidade pedagógica. Ao mesmo tempo, se aproximaria da educação escolar regular, pautada tradicionalmente nas características e necessidades das crianças. Nesse duplo processo de identificação e distinção, entram em jogo muitos fatores que incidem sobretudo na forma como os educadores compreendem os jovens e adultos que voltam à escola.

Uma questão que se coloca, portanto, é como a Suplência II foi se construindo como um campo de ensino com características próprias, no que respeita às práticas pedagógicas. Neste trabalho, tentamos apenas uma aproximação à questão, que é excessivamente ampla. Como já foi afirmado, as possibilidades de exploração desse problema são limitadas pelas próprias características do material levantado, tendo

conduzido à opção por uma abordagem exploratória, centrada num conjunto relativamente reduzido de documentos. Tomando-os como objeto de exame, procura-se verificar de que maneira as propostas curriculares elaboradas no interior de programas que constituem a Suplência II expressam as tensões que constituem essa modalidade educativa, na dimensão privilegiada que é a da transposição de princípios gerais em parâmetros operacionais, tais como as definições de disciplinas, conteúdos e objetivos de aprendizagem.

A leitura das propostas, neste trabalho, estará centrada em alguns tópicos como a flexibilidade (apregoadas como uma características da educação de jovens e adultos), a própria noção de aluno a quem é destinada essa educação e a maneira como a noção de currículo é concretizada numa estrutura de disciplinas, áreas etc.

O interesse nessas dimensões condicionou, como foi mencionado, a seleção dos documentos curriculares a serem analisados neste estudo: estes deveriam conter um grau de complexidade mínima, conter pelo menos partes relacionadas a princípios, fundamentos ou objetivos gerais e partes relacionadas a detalhamento de tais proposições em propostas de organização do ensino, relativos a pelo menos alguns desses aspectos: metodologia, definição quanto às disciplinas, aos conteúdos a objetivos ou às formas de avaliação etc.

## **7. As propostas curriculares de Suplência II**

### **7.1. Breve caracterização dos documentos curriculares coletados**

Como já foi mencionado, os documentos coletados no âmbito deste trabalho mostram-se, como conjunto, bastante insuficientes, tanto no que se refere à disponibilidade de propostas curriculares explícitas para os programas de Suplência II quanto no que se refere ao caráter incompleto e fragmentário de muitas delas.

Dos 27 programas estaduais consultados, não se conseguiu obter informações sobre dois deles: Amazonas e Sergipe. Outros onze informaram não ter propostas curriculares sistematizadas em documentos específicos: Acre, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Paraíba, Piauí, Santa Catarina, Minas Gerais, Espírito Santo e Tocantins. Em alguns deles circulam listagens de conteúdos para orientação das escolas (Acre, Piauí, Rondônia, Roraima, Mato Grosso), em outros há materiais didáticos que supostamente constituem-se em orientações curriculares para o ensino de jovens e adultos. Nos estados de Santa Catarina e Rondônia, propostas curriculares estavam em processo de elaboração.

Assim, o levantamento resultou em documentos curriculares explícitos de treze programas estaduais que atuavam nessa modalidade de ensino: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Pará, Paraná, Pernambuco, Roraima, Rio Grande do Sul e São Paulo. O Quadro 2 apresenta o resultado do levantamento feito.

**Quadro 2 - Propostas curriculares para a Suplência II em programas estaduais**

UF	Proposta curricular	Atendidos	Modalidade de atendimento	Organização do currículo
Paraná	Proposta curricular para o conjunto do ensino supletivo, com orientações por disciplina (Paraná, 1989), elaborada entre 1988 e 1992, a partir de reuniões com professores e consultoria especializada	144.769	Presencial Semi presencial A distância Com alternância	Por disciplina Por módulos Por blocos
Rio Grande do Sul	Proposta abrangente, para todo o ensino fundamental, pouco detalhada para educação de jovens e adultos (Rio Grande do Sul, 1996), elaborada em 1995, com base em encontros realizados regionalmente.	104.278	Presencial Semi presencial	Por módulo
Santa Catarina	Proposta curricular é genérica, para ensino regular (Santa Catarina, 1997). Já iniciado processo de elaboração de proposta específica.	35.304	Presencial Semi presencial	Por série Por módulo
Espírito Santo	Há programas de conteúdos por disciplinas, elaborados entre 1991 e 1992 (Espírito Santo, 199-a, 199-b, 199-c, 199-d, 199-e e 199-f))	11.361	Presencial	Por disciplina Por módulo
Minas Gerais	São utilizados a proposta genérica para o ensino regular e subsídios elaborados pelos professores	não informado	Presencial	não informado
Rio de Janeiro	Há propostas curriculares por disciplina (Rio de Janeiro, 1994)	não informado	não informado	não informado
São Paulo	Não há proposta específica para a Suplência II. Na educação a distância utiliza-se o Telecurso 2000	não informado	Presencial Semi presencial A distância	Por série Por módulo Por disciplina
Alagoas	Utiliza-se a proposta curricular para o Telecurso 2000	não informado	Presencial	Por módulo
Bahia	Proposta específica para o conjunto do ensino supletivo fundamental, elaborada entre 1993 e 1997 (Bahia, 1995, Bahia, 1997)	não informado	Presencial	não informado
Ceará	Não há proposta curricular específica para a Suplência II. Seguem-se as orientações para o ensino regular, em vigor desde 1992	23.667	Semi presencial A distância	Por disciplina Por módulo
Maranhão	Proposta curricular específica para o conjunto do ensino fundamental supletivo, elaborada em 1993 por técnicos e professores, com a colaboração de professores universitários (Maranhão, 1994)	14.145	Presencial	Por disciplina
Paraíba	Não há proposta curricular específica para a Suplência II. Está sendo elaborada.	não informado	não informado	não informado
Pernambuco	Utiliza-se a proposta curricular para o Telecurso 2000	não informado	A distância Presencial (**)	Por disciplina (**)
Piauí	A proposta curricular para o ensino regular é utilizada como referência. Há documentos sobre organização do ensino supletivo e materiais didáticos.	72.206	Presencial	Por disciplina
Rio Grande do Norte	Proposta curricular específica para a Suplência II, elaborada em 1997 (Rio Grande do Norte, 1997)	44.165	Presencial	Por nível

Acre	Baseiam-se num rol de conteúdos. Estavam iniciando processo de elaboração de proposta curricular específica	não informado	não informado	não informado
Pará	Proposta curricular específica para a Suplência II, elaborada por professores, em 1992.	Não informado	Presencial	Por módulo
Rondônia	Baseiam-se num rol de conteúdos, elaborados por professores há três anos.	Não informado	não informado	não informado
Roraima	Uma proposta curricular, considerada defasada, está sendo revista	9.694	Presencial Semi presencial	Por série Por disciplina Por módulo
Distrito Federal	Proposta curricular, adaptada do ensino regular, elaborada em 1994.	69.590	Presencial Semi presencial	Por disciplina
Goiás	Proposta curricular específica, elaborada em 1991	6.778	Presencial	Por série
Mato Grosso do Sul	A proposta curricular existente está sendo reestruturada.	13.612	Presencial A distância	Por disciplina Por módulo
Tocantins	Não há proposta curricular específica	13.376	Presencial	Por série

(\*) Amazonas, Mato Grosso: não informado.

Fonte: Pesquisa Propostas curriculares de Suplência II (Ação Educativa)

No âmbito municipal, são poucos os materiais recolhidos: considerando-se apenas os municípios das capitais, dos 26 pesquisados, a grande maioria não tinha elaborado propostas curriculares específicas para o segmentos considerado (Quadro 3) Uma parte significativa não atendia a esse segmento, outros pautavam-se em propostas curriculares elaboradas para o ensino regular. É importante destacar, entretanto, que em vários desses municípios, constatou-se que estão em curso processos de elaboração de propostas para a Suplência II, ou pelo menos há intenção de suprir essa lacuna a médio ou curto prazo.

**Quadro 3 - Propostas curriculares para a Suplência II em programas de municípios das capitais**

<b>Município</b>	<b>Proposta curricular</b>
Curitiba	Proposta curricular está em elaboração
Florianópolis	Não há proposta sistematizada
Porto Alegre	Proposta curricular para o ensino fundamental
Belo Horizonte	Proposta curricular em elaboração
São Paulo	Não há proposta curricular sistematizada para toda a Suplência II
Vitória	Não há atendimento à Suplência II
João Pessoa	Estão sendo desenvolvidos estudos para elaboração de proposta curricular
Maceió	Não atendem à Suplência II
Natal	Proposta curricular em elaboração
Recife	Não há proposta curricular específica
Salvador	Proposta curricular em elaboração
São Luís	Não atendem à Suplência II
Teresina	Não há proposta curricular
Belém	Há documentos de referência para a Suplência II
Boa Vista	Não atendem à Suplência II
Rio Branco	Não há proposta curricular para a Suplência II
Campo Grande	Não há proposta curricular para a Suplência II
Cuiabá	Não há proposta curricular para a Suplência II
Goiânia	Não há proposta curricular para a Suplência II
Palmas	Não há proposta curricular para a Suplência II

(\*) Rio de Janeiro, Fortaleza, Porto Velho: não informado.

Fonte: Pesquisa Propostas curriculares de Suplência II (Ação Educativa)

A baixa frequência de propostas em municípios das capitais e outros municípios de grande porte parece confirmar, indiretamente, que continua vigente a tradição de relegar à esfera estadual a responsabilidade pela Suplência II, deixando aos municípios, quando muito a Suplência I. Mas indica também que a recente tendência a transferir ao município as responsabilidades pelo ensino fundamental vai colocando a esses problemas novos desafios em relação ao atendimento ao jovem e adulto que não concluiu a escolaridade regular.

Para completar o levantamento, buscou-se coletar propostas curriculares de municípios em que havia informação prévia disponível da existência de atendimento em Suplência II. Dentre estes, obteve-se uma proposta curricular para Suplência II do município de Betim (MG), incluída no rol de propostas examinadas, em função de suas características específicas (Betim, 1996).

Além das já citadas, o levantamento detectou a existência de duas propostas

curriculares, elaboradas fora do âmbito estrito de programas estatais. Uma foi elaborada pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), para servir como documento de referência para os programas de ensino supletivo que essa instituição oferece em nível nacional (Sesi, 1992). Outra foi elaborada nos anos 90 no âmbito da Fundação Roberto Marinho, para servir de orientação, em nível nacional, aos programas de educação à distância pela televisão, documento esse que é reproduzido e difundido em alguns estados (Mato Grosso do Sul, 1995, por exemplo) que centram o atendimento em modalidades não presenciais (Oliveira, s.d.). Essas duas foram incluídas no conjunto a ser analisado, dadas a sua abrangência nacional e a influência daí decorrente, já que são utilizadas como orientação em dois programas de grande porte.

A estrutura interna dos documentos coletados é muito heterogênea. Para além dos aspectos formais, a estrutura de apresentação sinaliza a extensão e a profundidade em que as orientações curriculares são elaboradas, destacando omissões e lacunas. O conjunto das propostas coletadas pode ser classificada em quatro grupos quanto a esse aspecto.

De um lado estão aquelas que se limitaram a listagens de conteúdos, baseados no ensino regular para crianças e adolescentes. É o caso, por exemplo, dos estados de Roraima e Mato Grosso, do qual obtivemos listagens de conteúdos por escola. Neste trabalho, esses documentos não foram considerados para análise, pelos motivos já mencionados.

Em outros casos, a ênfase recai sobre aspectos organizativos, definindo-se normas e parâmetros para organizar serviços de ensino supletivo, tais como: duração das unidades pedagógicas, formas de acesso e progressão, organização das unidades em disciplinas, áreas etc. Nesta categoria podem ser enquadradas, por exemplo, as diretrizes para o ensino à distância pela televisão (Telecurso 2000) da Fundação Roberto Marinho (Oliveira, s.d.).

Uma outra classe de propostas é aquela onde são definidas orientações pedagógicas bastante genéricas, cuja finalidade parece ser apenas enquadrar a Suplência II (ou o ensino fundamental supletivo) no conjunto do ensino fundamental. É o caso, por

exemplo, dos referenciais curriculares elaborados pela secretaria estadual de educação do Rio Grande do Sul para todo o sistema de ensino supletivo daquela unidade da federação (Rio Grande do Sul, 1996).

Um outro conjunto de documentos têm apresentações mais completas, articulando orientações em várias dimensões. Nestes, em geral, estão presentes quatro partes: uma apresentação (às vezes combinada com uma introdução), uma relativa a fundamentos, expressando opções de corte teórico e metodológico, uma relativa à organização do ensino em nível, fases, etapas, disciplinas etc. e uma outra relativa a objetivos e conteúdos com algum grau de concretização em áreas de estudo ou disciplinas que compõem a grade curricular. Nesta classe podem ser colocadas, exemplarmente, as dos estados do Maranhão e Rio Grande do Norte e a do município de Betim.

Um outro aspecto a ser considerado é o escopo das propostas curriculares levantadas. A maioria, volta-se especificamente para a Suplência II, expressando talvez ao mesmo tempo uma divisão de responsabilidades pelo atendimento (já comentada anteriormente) e a necessidade de se formularem, em algum nível, orientações para esse nível de ensino a jovens e adultos. Uma minoria das propostas (Sesi, 1992, Oliveira, s.d. e Rio Grande do Sul, 1996 são exemplos) pautam-se numa visão geral de "ensino fundamental para jovens e adultos".

## **7.2. Seleção de casos**

Como já foi anunciado, a seleção recaiu sobre um conjunto delimitado de propostas curriculares, segundo critérios que levassem não a uma representatividade mas que permitissem destacar problemas para um aprofundamento posterior.

Seguindo essa orientação, procurando atenuar para a diversidade de características e finalidades que motivaram a elaboração e utilização das propostas curriculares, foram escolhidas as seguintes:

### **Proposta curricular do estado do Maranhão**

Foi elaborada no âmbito da Divisão de Ensino Supletivo da secretaria de educação daquele estado, por técnicos em educação e professores da secretaria, com a colaboração de docentes da universidade (Maranhão, 1996). Concebida para a totalidade do ensino supletivo, propõe-no dividido em dois níveis, correspondendo à Suplência I e Suplência II. Além da justificativa, fundamentos e objetivos da proposta, o documento traz capítulos sobre concepções e pressupostos metodológicos, organização das disciplinas e avaliação. As orientações são detalhadas por disciplinas e áreas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde e Educação Artística); para cada um desses componentes, se apresentam objetivos terminais por nível (Suplência I e II) e conteúdos programáticos (ordenados em módulos).

### **Proposta curricular do estado do Rio Grande do Norte**

Apresentada como versão preliminar, esse documento resultou de um processo que inclui um encontro técnico (Rio Grande do Norte, 1995), no qual se formularam posteriormente transformados em um documento curricular (Rio Grande do Norte, 1996). A elaboração desse documento respondia também à decisão de implantar o curso de ensino fundamental de jovens e adultos em modalidade presencial em todo o estado (p. 2), reorganizando a oferta, antes relegada "programas, cursos e campanhas que se caracterizam pela descontinuidade do processo pedagógico, do ensino-aprendizagem e dos conteúdos de conhecimento científico" (p. 13).

A primeira parte do documento compreende uma análise da situação atual da Suplência II, a segunda versa sobre o processo pedagógico, sobre professores e alunos e a organização do ensino, enquanto que a terceira apresenta os fundamentos, conteúdos e objetivos em seis disciplinas e áreas de estudo: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, História e Ciências<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Em 1997, a secretaria publicou materiais escritos para formação e orientação de professores, contendo detalhamento de conteúdos e descrição de procedimentos metodológicos, sobre História e Língua Portuguesa (Rio Grande do Norte, 1997a e 1997b)

### **Documento curricular do estado do Rio Grande do Sul**

Trata-se de um documento referencial destinado a abarcar todo o ensino fundamental, no qual a educação de jovens e adultos aparece como um dos componentes da educação básica, num "capítulo" que posiciona-a no conjunto do ensino fundamental do estado (Rio Grande do Sul, 1996).

### **Documento curricular do estado do Paraná**

Justifica-se como expressão da necessidade de se oferecer um currículo básico adequado ao ensino supletivo, a fim de fugir da prática corrente de adaptar os programas do ensino regular. Traça um panorama do ensino supletivo, apontando grandes deficiências e indicando a "pedagogia histórico crítica" como a concepção que trata, de modo mais avançado, a relação dos conteúdos com os métodos de ensino e enfatizando a escola como local privilegiado de apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão crítica da vida econômica, política e social (Tomaz, 1989: 6)

A seguir, são apresentadas as propostas curriculares, por áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Organização Social e Política do Brasil, Educação Física e Educação Artística (Paraná, 1989).

### **Proposta curricular para educação de jovens e adultos do estado da Bahia**

Destinado a orientar o conjunto do ensino fundamental supletivo a "constituir-se numa alternativa viável e significativa para escolarização dos jovens e adultos" (Bahia, 1997: 1), a proposta foi elaborada dentro de um processo de redimensionamento das ofertas existentes de educação básica de jovens e adultos.

Apresenta uma justificativa (abordando a dimensão pedagógica e normativa), objetivos gerais e específicos, a estrutura dos cursos a serem oferecidos, currículo, recursos humanos e sistemática de avaliação, além de apresentar um regulamento do ensino supletivo.

A proposta organiza a Suplência II em dois estágios, correspondentes a um ano letivo cada, qualificando-os, no seu conjunto, como o segmento que "garante a continuidade dos estudos dos alunos, se forma seqüenciada e anual" (p. 8). As diretrizes metodológicas inscritas na parte relativa ao currículo se basearam nas noções de flexibilidade, funcionalidade e aceleração.

### **Projeto político pedagógico para a Suplência II do município de Betim (MG)**

Esta proposta, específica para a Suplência II, apresenta-se como uma versão preliminar, elaborada no bojo de um processo que contou com a participação de professores e consultores externos. A sua elaboração coloca-se como parte do processo de implantação da Suplência II<sup>13</sup> em escolas da rede municipal.

Assumindo a elaboração como parte de um processo de formação coletiva de professores, contém partes sobre o adulto e a escola, sobre os fundamentos da prática e sobre as áreas de conhecimento (tratadas na perspectiva de "diálogo das áreas de conhecimento com os sabores específicos"), onde são inseridos textos sobre as áreas (História, Geografia, Ciências, Matemática e Português) e onde são propostos eixos de conteúdos que deverão concretizar o seu ensino (Betim, 1996)

### **Proposta curricular para o ensino fundamental de adultos do Sesi**

Historiando o desenvolvimento da atividade do Sesi, justifica a atuação dessa instituição na educação de jovens e adultos pelo baixo grau de alfabetização dos trabalhadores do setor industrial<sup>14</sup>.

Apresenta, como princípios orientadores da proposta curricular, a relação educação - trabalho, o desenvolvimento do espírito crítico, como instrumento de conquista da cidadania e o acesso e permanência no sistema educacional. Outras partes

---

<sup>13</sup> Ressalve-se que o documento recusa explicitamente o termo "Suplência II", considerando-o inadequado por induzir à idéia de "suprir o tempo perdido".

<sup>14</sup> Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) para 1988 detectavam, entre os 7,2 milhões de trabalhadores empregados nos vários ramos, cerca de 5 milhões (ou 70% deles) que não haviam completado o ensino fundamental (Sesi, 1992: 17)

do documento apresentam os fundamentos pedagógicos, os aspectos organizativos e orientações quanto a áreas de estudo e disciplinas.

Destina-se ao conjunto do ensino fundamental, com alcance nacional, dividido este em quatro etapas, as duas últimas correspondendo mais propriamente ao escopo da Suplência II (Sesi, 1992).

### **Documento de fundamentos e diretrizes para o Telecurso 2000**

O documento (Oliveira, s.d.) se constitui na referência básica para o funcionamento do ensino supletivo à distância Telecurso 2000<sup>15</sup>, contendo diretrizes e princípios para a organização dos programas que adotam modalidades não presenciais, tendo alcance nacional.

O documento versa sobre o problema do ensino supletivo, sobre as parcerias<sup>16</sup> que deram origem ao Telecurso 2000. A seguir, é apresentada a proposta curricular propriamente dita, referida a dois eixos: (a) o "ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho"; e (b) o "desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas" (p. 7). Segue-se um conjunto de diretrizes quanto à metodologia de ensino, à clientela, os materiais auxiliares (livros didáticos para o aluno, programas em vídeo etc.) e aspectos relativos à recepção.

### **7.3. Elementos de identidade da Suplência II**

Para guiar a leitura das propostas curriculares escolhidas, foram escolhidos quatro aspectos: a flexibilidade, a visão sobre os alunos jovens e adultos, os enunciados sobre fundamentos e objetivos gerais e a sua tradução em objetivos e conteúdos de áreas. Esses quatro itens expressam de maneira indicativa, as tensões e as diferenças presentes nos documentos examinados.

---

<sup>15</sup> Ver também Mato Grosso do Sul, 1995.

<sup>16</sup> Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Ciesp), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Instituto Roberto Simonsen e Fundação Roberto Marinho.

A categoria *flexibilidade* apresenta-se como relevante no processo de construção de identidade da Suplência II, na medida em que é ela que permite construir um nexo entre a educação geral (para todos) e aquela propiciada pelo ensino supletivo, dirigida a membros de um grupo particular, definido seja pela idade (Lei 5692-71) seja em função de suas características e suas necessidades.

Associada intimamente com o aspecto anterior, a *visão sobre os alunos*, expressas nas propostas pareceram relevantes de serem analisadas. Trata-se de verificar de que maneira as propostas conceituam aqueles que são beneficiários da escolarização, como definem as tais "características próprias", cuja consideração conforma as opções curriculares desse segmento do ensino.

Elegeu-se também o campo dos *objetivos gerais* da Suplência II. Na sua constituição como parte do campo educativo, se delineiam tensões entre motivações de ordem ético política e outras de natureza instrumental.

Por último, um olhar sobre a forma como os *conteúdos e objetivos das disciplinas* são organizados pode fornecer elementos para mapear em que medida se concretizam nesse nível de detalhamento as intenções educativas ou se, pelo contrário, limitam-se aos enunciados de caráter geral.<sup>17</sup>.

### **7.3.1. Flexibilidade**

O documento de fundamentos e diretrizes para o Telecurso 2000 (Oliveira, s.d.) ilustra uma maneira como é concebida a flexibilidade. Sem utilizar formalmente esse termo, flexibilidade (entendida como ensino individualizado) é aspecto constitutivo da proposta: no ensino à distância, o ritmo de aprendizagem é imprimido pelo próprio aluno, distante do papel ordenador que o professor desempenha no ensino presencial.

Nesse contexto, a característica de flexibilidade é concretizada em duas orientações. Por um lado, a abordagem pedagógica e a dosagem de conteúdos devem levar em consideração (p. 9) as características do ensino à distância e o tempo de que o aluno dispõe para aprender. Coerente com essa orientação, cada unidade de

---

<sup>17</sup> Dado o caráter exploratório do trabalho, não se passará à análise exaustiva das opções curriculares vistas sob a óptica das disciplinas, enquanto expressões dos conhecimentos sistematizados no campo da ciência e do universo acadêmico.

aprendizagem (aulas, módulos etc.) deve ser concebida com autonomia em relação às outras, segundo uma metodologia que incorpora três aspectos: a aprendizagem, a retenção e a transferência.

Nessa concepção, a flexibilidade se refere fundamentalmente ao *tempo* do aprendiz, pois os conteúdos e objetivos curriculares são definidos a priori, na instância que elabora a proposta de ensino e os materiais auxiliares, em função do "contexto do mundo do trabalho e das relações do indivíduo com esse mundo" (p. 7).

Um tratamento diferente é dado pela proposta do Sesi (Sesi, 1992), a qual entende a flexibilidade fundamentalmente como critério para seqüenciação de conteúdos. A base para o enfoque da flexibilidade é a heterogeneidade dos educandos, na medida em que "... os grupos apresentam diferentes formas de viver o analfabetismo e detêm pouca igualdade entre seus membros, além daquela referente ao fato de terem sido excluídos da escola" (p. 31).

Nessa concepção, a dimensão da flexibilidade é focada nas habilidades dos alunos, como meio de garantir a sua aprendizagem e sua continuidade no processo escolar.

Também o documento curricular do estado do Maranhão apregoa a flexibilidade como um dos seus aspectos constitutivos, na medida em que pretende "... desenvolver um programa de ensino ... mais próprio às reais condições e necessidades [dos alunos jovens e adultos carentes de escolaridade]" (p.7). No caso desta proposta, esse objetivo se concretiza em duas diretrizes, uma de ordem pedagógica outra de ordem normativa:

- ◆ A programação de conteúdos das disciplinas ou áreas de estudo comportam um conjunto de objetivos "terminais", no sentido em que o aluno deve atingí-los ao final do nível que está freqüentando. Mas essa programação, dependendo do alunado, podendo ter alterada a sua ordem.
- ◆ O aluno pode também ingressar ou reingressar em qualquer etapa do ensino, independentemente de escolaridade anterior. (p. 16)

Esta última característica também é exibida pela proposta curricular do Rio Grande do Norte (1995: 24-25), assim como pela do estado da Bahia (Bahia, 1997: 9), que tem entre seus princípios o do aproveitamento dos estudos, de forma a permitir ao

aluno movimentar-se entre as várias modalidades de atendimento oferecidos na Suplência.

A linha adotada por esta última pode ser confrontada à do estado do Maranhão, também no que se refere aos aspectos pedagógicos: adota como pressupostos que tanto o processo pedagógico quanto os conteúdos atendam "... às características da clientela e as peculiaridades regionais, resguardando-se o acesso ao domínio do saber universal" (p. 3).

O que foi mencionado acima evidencia que o atributo da flexibilidade, apregoado como parte essencial da Suplência II, nas propostas curriculares examinadas, é apropriado de formas diferenciadas, de acordo com o foco que as mencionadas propostas privilegiam.

Algumas vezes, o foco está na organização do trabalho escolar, remetendo-se aos ritmos e tempos — elementos que mediam a relação do aluno com o processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, flexibilidade tem a ver com a maneira como o aluno assimila um conjunto de conhecimentos considerados relevantes. O currículo para a Suplência II, dessa maneira, tende a ser compreendido como mais fechado, no que se refere à seleção e ordenação dos conteúdos.

Em outros casos, o foco é no tipo de aprendizagens que os alunos obterão na Suplência II; estas serão definidas, em cada caso, segundo peculiaridades e características dos alunos. Essa tendência opera com noção mais aberta de currículo, o qual aparece associado predominantemente às características de aprendizagem (vale dizer, psicológicas) dos educandos.

Destacam-se, de qualquer modo, os limites que cercaram a realização da noção de flexibilidade na Suplência II.

### **7.3.2. O aluno da Suplência II**

O público beneficiário deveria constituir-se em uma referência central das propostas curriculares. Como já foi mencionado, a própria existência desse segmento de ensino específico se justifica em função da especificidade de seu público, tanto no que se refere às características cognitivas e sócio culturais, quanto às necessidades de

aprendizagem do jovem e do adulto que a frequenta, como, ainda, em relação ao tipo e à qualidade dos conhecimentos prévios que esses alunos já trazem para a escola. Assim, enquanto documentos mediadores, as propostas curriculares traduzem de alguma forma uma imagem desse aluno, a qual serviria de referência para as práticas pedagógicas.

Os documentos examinados, de fato referem-se ao alunado, muito embora nenhum deles se detenha num esforço de caracterização nem busca tirar diretrizes a partir das características atribuídas a esse alunado.

Assim, os alunos são descritos principalmente a partir de categorias socio demográficas, como é o caso da proposta do Maranhão (Maranhão, 1994: 7;13), que os descreve como jovens de 14 anos ou mais e adultos não escolarizados, pertencentes às camadas populares, ou da proposta do Sesi (Sesi, 1992: 8), que os define como trabalhadores não escolarizados.

A proposta do Telecurso 2000 (Oliveira, s.d.: 12), por sua vez, define o alunado em três segmentos, em função de sua relação com o sistema escolar e com as necessidades que lhe são atribuídas:

- Trabalhadores do setor formal, em busca de aperfeiçoamento profissional;
- Alunos das escolas regulares, em busca de aperfeiçoamento de conhecimentos;
- Professores de escolas profissionalizantes, em busca da atualização de conhecimentos.

Uma outra abordagem incide sobre as necessidades e saberes desses alunos. Assim, a proposta do Maranhão objetiva a orientar uma programação adequada às condições e necessidades de dos jovens e adultos, tomando a experiência de vida do educando, o seu interesse e suas necessidades como pontos de referência para o processo de ensino-aprendizagem. Essa formulação é assemelha à consignada no documento da Bahia (1997: 3): o currículo deve ser negociado a partir da vida concreta dos alunos, nos aspectos científico, social, cultural, político, econômico e histórico.

A experiência de vida do aluno também é tomada como ponto de referência na proposta curricular de Betim. Considerando o adulto como portador de

experiência, consciência e expectativas em relação à escola, essa proposta considera tanto a vivência dos alunos como a sua diversidade cultural como pontos de partida para o processo de reorientação curricular no qual o documento se insere.

A experiência do aluno, como elemento conformador de pontos de partida para a definição de propostas curriculares, leva à questão dos saberes prévios dos alunos a serem envolvidos nos processos de ensino da Suplência II. Esse aluno é concebido, na proposta curricular da Bahia (1997: 9), como portador de um saber popular, que se assenta sobre conhecimentos assistemáticos (que precisam ser resgatados). Tratamento semelhante é dado pela proposta de Betim (p. 21): seus autores assumem que o saber prévio dos alunos é concebido teoricamente como fonte de conhecimento, muito embora constatem, nas práticas levadas a efeito na Suplência II, que o que predomina é a transmissão de conhecimento sistematizado, sendo aquele conhecimento muito pouco considerado como objeto de reflexão no espaço de aprendizagem.

A leitura das propostas selecionadas parece expressar, no que tange ao alunado, a situação de indefinição que caracteriza esse segmento de ensino para jovens e adultos. As características próprias dos alunos, apregoadas na formulação original da Suplência na Lei 5692-71, são tomadas como referentes para os programas de ensino destinados ao jovens e adultos que buscam o segundo segmento do ensino fundamental. Mas essas características não se traduzem em formulações num nível mais operativo. De fato, o campo da educação de adultos se ressentido do aprofundamento da pesquisa sobre as formas assumidas pelos saberes de que são portadores os jovens e adultos em confronto com os saberes escolares.

De certo modo, o aluno em sua multiplicidade de dimensões é um grande ausente das propostas curriculares examinadas. Se as fontes de natureza sociológica fornecem referentes sobre as necessidades e demandas que a Sociedade coloca para a Suplência II, o conhecimento de estilos e características cognitivas dos jovens e adultos que ingressam nesse segmento forneceria instrumentos para se construir instrumentos mediadores entre os conhecimentos prévios e os conteúdos sistemáticos da escola.

### **7.3.3. Motivações**

As indefinições da Suplência II, já destacadas em outras partes deste trabalho,

também se expressam no que diz respeito às motivações que servem de base aos programas desenvolvidos, as quais se organizam em torno de dois eixos: o mundo do trabalho e a cidadania, noções estas que servem como referentes principais para a articulação do discurso das intenções educativas.

As opções não são excludentes, predominando antes a tentativa de combinação entre as duas dimensões, como é o caso da proposta curricular do estado da Bahia (Bahia, 1997): os objetivos finais (p. 4-5) são assim definidos: (a) desenvolver habilidades básicas (leitura, escrita, cálculo) para o exercício da cidadania; (b) possibilitar o acesso ao saber universal para a inserção no mundo do trabalho.

Algumas propostas vinculam explicitamente o currículo da Suplência II às necessidades do mundo do trabalho. Um exemplo dessa abordagem é a do Sesi (Sesi, 1992). Nesse documento, enunciam-se quatro princípios que sustentam a proposta curricular a ser implementada: a relação *educação - trabalho* e o desenvolvimento do *espírito crítico*, na perspectiva de que a escolarização se transforme em instrumento de conquista da cidadania, buscando o acesso e permanência no sistema educativo. Para esta proposta, é no mundo do trabalho (e nas relações ali engendradas) que ao mesmo tempo o trabalhador vivencia os embates a que estão sujeitos os trabalhadores não qualificados e se delineiam projetos de futuro. O trabalho, assim, é tomado como princípio educativo e formador. Traduzindo em objetivos amplos essas opções, a proposta pretende contribuir para a elevação tanto dos níveis de escolarização da força de trabalho (considerados muito baixos), como das próprias qualificações desses trabalhadores.

Em direção semelhante caminha a proposta para o Telecurso 2000 (Oliveira, s.d.): o mundo do trabalho (e as relações do indivíduo com esse mundo) fornecem o contexto e os critérios de relevância para a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos na ensino supletivo.

O mundo do trabalho também aparece como referência para pensar um dos desafios da Suplência II para a proposta curricular do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 1996: 19): superar a mera certificação e adotar padrões de qualidade mais elevados do que os historicamente praticados, com a finalidade de desenvolver, de modo eficiente e rápido, as habilidades necessárias à integração dos jovens e adultos ao

mundo do trabalho.

A proposta curricular do Maranhão (Maranhão, 1994), embora não negue o lugar do trabalho, se apoia noutra classe de motivações: a oportunidade de acesso ao saber socialmente produzido é entendida como condição para a efetivação da democratização do ensino (p. 2). Nessa proposta, o educando é visto pela óptica de um excluído dos direitos educacionais. O trabalho é uma das finalidade do ensino supletivo, mas a ênfase é colocada no acesso ao direito educativo. A Suplência II, nessa concepção, se justifica como instrumento de acesso ao mundo escolarizado, fundamentalmente pela superação da negação de direitos educativos aos educandos pertencentes às camadas populares. Nessa proposta, os conteúdos do ensino devem ser ligados à experiência dos alunos e às exigências da sociedade, enfatizando-se a escola como espaço de reflexão sobre o social; essas formulações contrastam com as anteriores, onde o referente básico são as habilidades para a inserção no mundo do trabalho.

Como uma modalidade de ensino voltada a um público heterogêneo, seria de esperar que as propostas curriculares expressassem essa heterogeneidade no que se refere a conteúdos e objetivos, estrutura curricular e modalidade de atendimento. Mas a heterogeneidade também se expressa no plano das motivações, colocando problemas para a definição da identidade própria da modalidade educativa objeto deste trabalho.

Assim, as propostas curriculares evidenciam umas das tensões que constituem o campo da educação de jovens e adultos. As motivações de natureza ético política se confrontam com aquelas de natureza mais instrumental. A primeira é referida a necessidade de reforçar atores populares ou de ampliar o acesso da maioria aos direitos e benefícios sociais, à construção da cidadania. Essa perspectiva projeta conteúdos mais abertos, pois a base para a sua legitimação seria a própria escola, os educadores e os alunos, derivando da análise da situação social e das demandas desses mesmos educandos.

No pólo das motivações instrumentais se destaca especialmente o mundo do trabalho. Nessa visão, as habilidades que constituem a programação de ensino na Suplência II se referenciam e se legitimam na dimensão econômico produtiva da sociedade.

Assumindo que a tensão entre o ético e o instrumental é constitutiva do

desenvolvimento da Suplência II como educação escolarizada de adultos e jovens, abre-se um campo para a reflexão e a intervenção, no sentido de realizar sínteses que configurem uma identidade para essa modalidade educativa.

#### **7.3.4. Áreas e disciplinas**

Com exceção da proposta curricular do Rio Grande do Sul, os documentos examinados, além de estabelecerem objetivos e motivações gerais, buscavam detalhar os conteúdos a serem objeto do ensino na Suplência II. Com relação a este aspecto, destacam-se a forma de organização dos conteúdos e a maneira como esses conteúdos são detalhados nas propostas.

Observa-se uma regularidade no desenho da organização dos conteúdos do ensino. A Suplência II era oferecida em dois anos; na maioria das vezes sendo sua estrutura concebida em dois estágios (Bahia), dois níveis (Rio Grande do Norte), dois períodos (Paraná) ou duas etapas (Maranhão, Sesi). A proposta do Telecurso 2000 (que não estabelece diferença entre a Suplência I e Suplência II) era organizada em três fases, correspondendo à 3ª a 8ª série do ensino fundamental.

Todas as propostas examinadas previam a organização dos conteúdos em forma de disciplinas (às vezes, nos documentos curriculares, as disciplinas são chamadas indistintamente de "áreas"), seguindo disposições normativas dos Conselhos Estaduais de Educação. São cinco as disciplinas que aparecem em todas as propostas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências (da natureza). Com exceção da proposta curricular do município de Betim, em todas as outras aparece também Língua Estrangeira Moderna. Outros componentes podem ser também oferecidos, como é o caso de Educação Física (Maranhão e Paraná), Arte, Cultura, Esportes (Rio Grande do Norte), Educação Artística (Maranhão, Paraná), Educação Religiosa (Maranhão), Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica e Preparação para o Trabalho (Sesi).

Enquanto mostram uma homogeneidade nos aspectos da estrutura e funcionamento da Suplência II, os documentos examinados mostram diferenças quanto à forma de concretizar os objetivos e motivações gerais em conteúdos de ensino para esse segmento do ensino.

As propostas curriculares do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 1996) e do Telecurso (Oliveira, s.d.) constituem-se em extremos. A primeira, dado o seu caráter genérico, não desce a detalhes quanto à organização curricular. A segunda conforma um modelo curricular mais fechado; em cada disciplina, a proposta é "modularizada" (isto é, detalhada ao máximo): nível a nível, módulo a módulo, aula a aula. Quanto às outras propostas, podem ser destacadas duas orientações básicas quanto à concretização das intenções educativas em conteúdos de ensino.

A proposta curricular de Betim é organizada segundo a noção de interdisciplinaridade; um conjunto de eixos temáticos deve presidir a concretização do ensino; tais eixos organizam-se em relação aos seguintes aspectos (Betim, 1996: 27-32): vida escolar, vida em sociedade, mundo do trabalho, vida familiar, comunidade local, práticas sociais, meio ambiente, direitos e deveres, espaço mundial, experiências comunitárias e grupos institucionalizados. Nas partes dos documentos dedicados às "áreas" (disciplinas), os conteúdos são detalhados em outros tantos eixos, precedidos em cada caso da exposição de uma "visão de área". Para cada um dos eixos temáticos nas disciplinas é fixado um conjunto de objetivos a serem alcançados ao final da Suplência II.

A proposta curricular do Maranhão, enunciando também a interdisciplinaridade como uma das categorias que devem orientar a ação pedagógica<sup>18</sup>, fixa objetivos (em geral habilidades e procedimentos) terminais por disciplina e apresenta uma extensa listagem de conteúdos a serem desenvolvidos, divididos em etapas e em unidades de ensino.

Quanto às outras propostas examinadas, cabe destacar que tanto a proposta do Sesi como a do Rio Grande do Norte optam por detalhar os conteúdos a serem trabalhados na Suplência II em tópicos, enunciando habilidades que devem ser conseguidas ao final de cada um deles. O caso da proposta do Paraná é diferente: o corpo da proposta são dos documentos por disciplina (Paraná, 1989); neles são firmadas referências teóricas pertinentes àquela área de ensino, assim como são disseminadas orientações gerais para a abordagem dos conteúdos do ensino. Ao final, os conteúdos

---

<sup>18</sup> As outras: significação, contextualização, problematização, continuidade-ruptura, criticidade-criatividade (Maranhão, 1994: 11-14).

são apresentados em forma de listagem, divididos em unidades didáticas.

Outro destaque é quanto aos critérios utilizados para escolha dos conteúdos a serem ensinados na Suplência II. Seria importante verificar de que maneira as intenções educativas e as opções curriculares adotadas pelos programas se traduzem na escolha de conteúdos (ou, alternativamente, na seleção de conteúdos a partir de um rol tradicionalmente legitimados pela escola como os conteúdos escolares). Duas das propostas curriculares examinadas (Paraná, 1989 e Betim, 1996), pela sua própria estrutura interna — as partes relativas às disciplinas são bastante extensas — poderiam fornecer indicações nesse sentido. Em nenhuma das duas esses critérios vêm explicitados, mas eles podem ser inferidos das partes relativas às áreas.

Para a disciplina de Geografia da proposta de Betim, é "no repensar conceitual da Geografia, decorrente de pesquisas e mudanças de categoria de análise, que vêm ocorrendo na segunda metade do século XX, redefinem-se os conteúdos disciplinares" (p. 40). Já os conteúdos de Ciências (p. 56) devem se organizar em eixos, de tal forma que possibilitem a construção de uma relação de ensino e pesquisa em sala de aula e que ao mesmo tempo constituam-se em temas sócio políticos relevantes e problematizadores sobre a realidade vivenciada pelos educandos. Na área de Matemática, os conteúdos (uma lista provisória) escolhidos subordinam-se a duas ordens de preocupações: a compatibilidade com os programas oficiais de ensino (inclusive regular) e à contribuição que a disciplina Matemática poderá dar, em termos de habilidades e conceitos matemáticos, à definição de eixos temáticos num processo de multidisciplinaridade. Em Língua Portuguesa, a proposta oferece alguns parâmetros que orientam a escolha de conteúdos, quanto a leitura, produção de texto e análise lingüística (p. 79), parâmetros esses que pretendem fornecer respostas para a questão de quais saberes oportunizam ao trabalhador aluno o desenvolvimento da capacidade de reflexão e operação sobre a própria linguagem.

Na proposta curricular do Paraná as escolhas dos conteúdos parecem ser, mais ainda do que na de Betim, regidos pelo próprio corpo de conhecimentos que constitui cada uma das áreas. Assim, os conteúdos de Ciências fundam-se (p. 173) "nos elementos essenciais do ecossistema"; os de história (p. 109) foram articulados em torno de um eixo central de análise, que abarca a sociedade brasileira e os de Matemática são

definidos tendo em vista possibilitar a superação dos conhecimentos fragmentários dos alunos pela visão de sua totalidade.

As observações sobre este ponto destacaram alguns traços da Suplência II no plano curricular. Assim, ao mesmo tempo que evidenciam-se tentativas de avançar em direção a concepções curriculares que dêem forma e identidade a esse segmento de ensino, a leitura das propostas mostra que o segmento se constitui em grande medida como uma adaptação do ensino regular para crianças e adolescentes. Os traços de identidade própria parecem estar se construindo muito mais sobre os componentes do tempo (aceleração de estudos) e sobre a flexibilidade (ainda que bastante limitada) de organização das grades curriculares.

## 8. Algumas experiências de Suplência II

Nesta parte do trabalho, apresentamos dados complementares sobre algumas experiências voltadas ao atendimento de adolescentes, jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Esses dados foram apresentados em um Seminário, no âmbito desta pesquisa, realizado em São Paulo, nos dias 6 e 7 de agosto de 1998. A estrutura e lista de participantes são apresentados no Quadro 4. Concebido como uma estratégia destinada a ensaiar indicações e propostas de continuidade, o seminário estava subordinado a dois objetivos:

- ◆ Contribuir para estabelecer um diagnóstico do 2º segmento do ensino supletivo fundamental nos aspectos curriculares
- ◆ Levantar subsídios de especialistas e responsáveis por programas para o desenvolvimento curricular para esse segmento de ensino.

### Quadro 4 – Programação do Seminário Propostas Curriculares em Suplência II

Local: São Paulo Data: 6 e 7 de agosto de 1998 Organização: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação Apoio: Finep – Financiadora de Projetos Especiais
Dia 06/08/98 <b>Abertura</b> Apresentação dos participantes, dos objetivos e da programação do Seminário.
<b>Sessão número 1</b> Contribuições para o diagnóstico da situação atual dos programas de atendimento ao 2º segmento nos aspectos curriculares <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultados e limites do levantamento de propostas curriculares para o 2º segmento: destaques - Orlando Joia</li><li>• Resultados e limites do levantamento de propostas curriculares para o 2º segmento: comentários críticos – Nilda Alves</li><li>• Observações críticas sobre o levantamento</li><li>• Síntese das observações críticas e encaminhamento - Orlando Joia</li></ul>

## **Sessão número 2**

Subsídios para o desenvolvimento curricular na educação de jovens e adultos: à luz de sua experiência, como se desdobram os nós críticos (desafios para o 2º segmento do ensino fundamental para jovens e adultos

- A experiência das classes de aceleração - Expositora: Maria das Mercês F. Sampaio
- A experiência do Projeto Integrar – Expositora: Maria Nilde Mascellani
- A experiência de educação de jovens e adultos na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Expositora: Isa Maria Fonseca Castro
- A experiência do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre – Expositora: Márcia Terra Ferreira Alves
- Nós críticos: desafios para a Educação de Jovens e Adultos – Expositora: Maria Clara Di Pierro

## **Sessão número 3**

Temas pendentes, recomendações e encerramento

Síntese das experiências dos participantes e recomendações

### **Participantes**

- Isa Maria Fonseca Castro, gerente de educação de adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia
- Nilda Alves, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Marcia Terra Ferreira Alves, educadora, coordenadora de educação de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS)
- Maria Clara Di Pierro, assessora de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação e doutoranda do Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Maria das Mercês Ferreira Sampaio, professora do Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo e assessora do Cenpec – Centro de Pesquisa em Educação e Cultura (São Paulo – SP)
- Maria Nilde Mascellani, professora da Pontifícia Universidade de São Paulo e coordenadora pedagógica do projeto Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, da Central Única dos Trabalhadores
- Orlando Joia, educador de adultos, assessor de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação
- Selma Siqueira Carvalho, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro da coordenação pedagógica do Projeto Integrar
- Sérgio Haddad, coordenador do projeto de pesquisa, Secretário Executivo de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação e professor do Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## **8.1. Destaques a partir de experiências em Suplência II e aceleração de estudos**

Nesse Seminário, foram apresentadas quatro experiências. Três delas de algum modo incidem sobre estudos equivalentes à Suplência II (Seja de Porto Alegre, Ensino Supletivo na Bahia, Projeto Integrar), enquanto que uma (correção de fluxo na secretaria de educação do Paraná) volta-se sobre os adolescentes com defasagem entre idade e série no ensino fundamental (regular). Em cada caso, foram feitas algumas indicações, que são resumidas abaixo<sup>19</sup>.

### **8.2.1. A experiência de Seja de Porto Alegre<sup>20</sup>**

Esse programa vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O Seja surgiu em 1989 como um programa de alfabetização, correspondente às quatro séries do ensino fundamental para adultos. A partir de 1993, a Suplência II começa a surgir como demanda, nos marcos do programa de orçamento participativo levado a cabo pela administração municipal de Porto Alegre: os alunos que saíam das classes de alfabetização do Seja iam para cursos regulares de 5ª a 8ª série e não se adaptavam. A partir de levantamentos feitos nas várias regiões da cidade, foi se configurando a idéia de expandir o programa de alfabetização.

Do ponto de vista da organização curricular, inicialmente o Seja era organizado em etapas chamadas de “ciclos básicos”; a partir de 1993 passou a basear-se em unidades pedagógicas denominadas totalidades de conhecimento (Porto Alegre, 1997). São em número de seis, das quais três correspondem à Suplência I e três à Suplência II.

Nem todos os locais oferecem o ensino fundamental completo, a maioria só tem o correspondente às quatro séries iniciais. Hoje, dez escolas têm o ensino fundamental completo, com cerca de 80 professores. As etapas iniciais (alfabetização) são oferecidas amplamente por toda a cidade, seja por meio do Seja (programa oficial), seja por meio

---

<sup>19</sup> A síntese foi feita pelos autores deste relatório, sem revisão dos expositores. As exposições de Nilda Alves e Maria Clara Di Pierro aparecem, respectivamente, em parecer redigido para o seminário (Anexo 1) e no item 8 deste relatório, relativo aos “nós críticos” da educação de jovens e adultos.

<sup>20</sup> Apresentada por Márcia Terra Ferreira Alves, coordenadora do Seja – Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Porto Alegre (RS).

do Mova (em cooperação com organizações de base local e outras da sociedade civil). Já as etapas (totalidades) correspondentes à Suplência II o são de acordo com a demanda, expressa por meio de mecanismos do programa denominado orçamento participativo.

Quanto aos objetivos, o Seja se fundamenta no tripé resgate da cidadania, construção e reconstrução da realidade e construção da autonomia. As totalidades do conhecimento são concebidas como unidades pedagógicas que articulam os objetivos e os conceitos das várias disciplinas (visão interdisciplinar) e se referenciam na noção de campos conceituais. Uma característica do Seja é que as disciplinas têm, nas totalidades finais (4, 5 e 6, correspondentes às séries finais do ensino fundamental supletivo) a mesma carga horária.

Outro aspecto destacado na organização do Seja de Porto Alegre foi o trabalho de preparação dos professores. “Desde 1989, fazemos reuniões semanais com os professores, sem ter deixado de realizar uma só” (Marcia Terra Ferreira Alves, em depoimento durante o Seminário). Combinando atividades de planejamento, de formação e de avaliação das práticas, as reuniões semanais são coordenadas pelos Grupos de Apoio e Planejamento (GAPs) e funcionam como instâncias de elaboração e reelaboração das propostas pedagógicas que são geradas no âmbito do programa.

Finalmente, foi destacada a realização de extensa pesquisa, levada a cabo pelos professores junto aos alunos da Suplência I e II. Em 1995 iniciou-se o planejamento da pesquisa, envolvendo os 15 mil alunos atendidos, visando a traçar um perfil dos alunos atendidos pelo Seja. A necessidade da pesquisa foi sendo percebida principalmente a partir da observação de um fenômeno novo no Seja, que era a presença crescente de alunos muito jovens, diferentes em tudo do público mais tradicionalmente associado ao atendimento em modalidade supletiva. A pesquisa, realizada inteiramente pelos técnicos e professores do programa, já foi concluída, estando em fase final de processamento, devendo ser divulgada para os alunos e professores brevemente.

### 8.2.2. O ensino supletivo na BA<sup>21</sup>

No sistema estadual de ensino da Bahia, a implantação da Suplência II vem evidenciando uma série de problemas, quatro dos quais tem se constituído em desafios a serem enfrentados com prioridade.

O primeiro desafio que se colocou para os técnicos e professores encarregados de organizar e implementar a suplência II (a partir de 1993) foi como superar uma proposta curricular de seriação rígida, que tradicionalmente caracteriza não só o ensino regular de 5ª a 8ª séries mas também o ensino supletivo correspondente a esse segmento. No caso da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, esse desafio já tinha um precedente: o programa de Suplência I da secretaria (de onde vêm muitos dos alunos que acorrem à Suplência II) já estava sendo organizado de forma não seriada.

Um outro desafio, relacionado intimamente com o anterior, incide sobre a equivalência. Para efeitos legais, a Suplência II equivale às quatro séries do ensino regular, e essa equivalência adquire maior relevância quando se pensa que uma parte dos alunos, seguindo o padrão que vem se tornando dominante nesse segmento, circula, nos dois sentidos, entre a suplência II e o ensino regular. Essa equivalência, entretanto, não pode ser pensada de modo puramente burocrático: a equivalência tem que ser pensada para além da cópia resumida dos conteúdos do ensino regular, como parece ter ocorrido largamente em nossos sistemas de ensino. Essa equivalência pede, então, a elaboração de um novo quadro de referências, a ser buscado.

Um outro desafio diz respeito à flexibilidade curricular. Em decorrência de convênios celebrados entre a Secretaria de Educação e empresas, com a finalidade de escolarizar seus funcionários, atualmente o atendimento em suplência II ocorre em duas formas: nas próprias escolas estaduais ou como unidades avançadas das unidades escolares, chamados de postos de extensão e que funcionam no interior de empresas (na maioria das vezes de grande porte), públicas ou privadas. Nesses casos, por força do convênio, o professor é recrutado pela Secretaria de Educação, entre seus quadros docentes, sendo os mesmos pagos pela empresa interessada. Mais do que uma parceria

---

<sup>21</sup> Apresentada por Isa Maria Fonseca Castro, gerente de educação de adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia

no plano econômico, o programa dos postos avançados prevê que, em cada caso, o currículo pode ser reorientado de acordo com as características dos alunos e do contexto específico daquela empresa. A tarefa curricular, neste caso, implica na adaptação criativa de um referencial curricular comum às características e necessidades de aprendizagem do grupo específico a ser atendido.

Um grande desafio, identificado pela expositora, é a formação e a preparação do professor para a Suplência II. Identifica-se nesse profissional um foco fundamental para a construção curricular na linha de adequação e flexibilidade. Embora a educação de jovens e adultos mostre uma capacidade de atrair profissionais de educação em vista dos compromissos e da relevância que adquire no quadro social brasileiro, ela não escapa, segundo o depoimento da apresentadora, de situações de baixa auto-estima do professor e de uma certa indiferença quanto ao valor e à possibilidade de inovações educativas.

Nesse quadro de desafios, foram destacadas duas linhas de atuação seguidas pelo programa: a busca de alternativas para a formação de professores e para o tratamento a ser dado aos conteúdos do ensino na Suplência II. Seja por meio de ações próprias, seja por meio de convênios com universidades, a Secretaria vem empreendendo um esforço no sentido de requalificação dos professores envolvidos com a Suplência. Especialmente nos postos de extensão, a proposta curricular, mais flexível do que nas escolas da rede, tem que ser construída a partir das necessidades daquele grupo de alunos, vinculado a uma determinada corporação ou empresa. Assim, toda a estrutura (horários, duração dos estágios, organização da grade curricular) pode ser modificada — e quem faz isso são os professores da unidade.

### **8.2.3. A experiência do Programa Integrar<sup>22</sup>**

O Programa Integrar, organizado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (pertencente à Central Única dos Trabalhadores), começou a ser desenvolvido em 1994, no estado de São Paulo, voltado a trabalhadores desempregados do setor “metalúrgico” (indústria mecânica, de materiais elétricos e similares).

O Integrar é organizado em sistema modular (14 módulos, com previsão de dez

---

<sup>22</sup> Apresentada por Maria Nilde Mascellani, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora pedagógica do Projeto Integrar.

meses e 700 horas de duração total). Precedido de pesquisa junto a alunos de um programa de educação de jovens e adultos na região metropolitana de São Paulo<sup>23</sup>, de levantamentos junto a desempregados do setor metalúrgico e de discussão com dirigentes dos sindicatos e outros organismos diretamente envolvidos, o programa se configura como uma ação sindical no campo da requalificação profissional, dirigida aos trabalhadores e referida às necessidades e impasses gerados pela reestruturação produtiva e pelas situações de exclusão que ela envolve.

Do ponto de vista curricular, o Programa baseia-se na articulação entre formação profissional e formação geral. Ao mesmo tempo que os desempregados desenvolvem os conhecimentos gerais relativos ao ensino fundamental<sup>24</sup>, nas áreas tradicionais do currículo (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, Física, Química, Biologia e Matemática Básica), voltam-se também a temas e interesses voltados à preparação para o trabalho: Reestruturação Produtiva, Matemática Aplicada, Controle de Medidas, Leitura e Interpretação de Desenho e Informática). Para os seus formuladores, o Programa Integrar busca desenvolver habilidades e procedimentos necessários não só para o retorno à indústria como também o incentivo a ações de economia solidária e outras voltadas à geração de renda.

Uma outra preocupação marcante do Programa é quanto ao valor e papel do conhecimento acumulado pelos trabalhadores, especialmente aquele desenvolvido em sua experiência no interior das fábricas. Não só essa experiência deveria servir de referência básica para todas as ações, como (pelo menos na experiência de São Paulo) cada sala de aula contava com dois educadores: um escolhido entre profissionais de educação (normalmente que atuavam nas escolas públicas do estado) e outro escolhido entre trabalhadores metalúrgico com experiência em processos de organização do trabalho e de educação dos trabalhadores.

A partir de 1997, o Programa Integrar vem se expandindo para vários estados brasileiros<sup>25</sup>. Conquanto se mantenham os ideais pedagógicos e as concepções que

---

<sup>23</sup> Ver Mascellani, 1995

<sup>24</sup> Os estudos feitos no âmbito do Programa Integrar são reconhecidos como equivalentes ao ensino fundamental, conforme Portaria ministerial conjunta do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação e do Desporto

<sup>25</sup> Em 1998, estava implantado em cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa

orientaram a montagem do Programa em São Paulo, os seus organizadores nas várias unidades da federação têm autonomia para adaptá-lo às peculiaridades e condições locais. Assim, as equipes regionais podem ou não escolher os materiais didáticos preparados para a primeira versão do programa<sup>26</sup>, podendo também desenvolver outros. Da mesma forma, podem implantar o programa na sua totalidade ou em parte, de acordo com as condições concretas de cada caso.

#### **8.2.4. Reflexões a partir da intervenção em um programa de aceleração de estudos<sup>27</sup>**

Nos últimos anos, têm emergido no cenário educacional brasileiro<sup>28</sup> programas destinados à aceleração da aprendizagem e, conseqüentemente, da trajetória escolar. Destinados a estudantes do ensino fundamental que acumularam sucessivas repetências, tais programas aparecem como resposta dos governos à existência de uma grande quantidade de alunos que, não sendo atingidos pelas propostas de ensino levadas a efeito pelas escolas públicas, acumulam grandes defasagens entre a idade atual e aquela considerada ideal para a série que cursam.

A experiência enfocada na apresentação é a intervenção levada a efeito, pela equipe do Centro de Pesquisas em Educação e Cultura (Cenpec), junto a programa dessa natureza denominado Programa de Correção de Fluxo, desenvolvido no sistema estadual de ensino do Paraná desde 1997. A ação do Cenpec em relação ao programa envolve a sistematização da concepção de aceleração do programa, a preparação de material de apoio ao professor (incluindo material didático destinado ao aluno), e atividades de formação periódicas dirigidas a um grupo de professores que têm a função de multiplicadores e a equipes de orientadores pedagógicos e técnicos dos organismos regionais de apoio pedagógico da secretaria estadual de educação. Os principais pontos da apresentação são destacados a seguir.

A idéia-força que justifica o programa, no plano político, é a do resgate da

---

Catarina e Paraná (Alonso, 1998).

<sup>26</sup> Ver Alonso, 1998 e CUT, 1996.

<sup>27</sup> Apresentado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura (Cenpec).

<sup>28</sup> Ver, por exemplo, São Paulo (1997), Cenpec (1997), Santos (1997), Davis et al (1998)

cidadania, neste caso e neste contexto significando a viabilização do acesso desse aluno aos instrumentos do saber escolar.

No que tange aos conteúdos da proposta pedagógica, eles se basearam em formulações já conhecidas da maioria dos professores e constantes de proposta curricular elaborada e difundida no âmbito da secretaria estadual de educação. Em que pese toda a crítica que vem se desenvolvendo e que tende a colocar em cheque o alcance pedagógico das disciplinas do currículo, no caso em questão optou-se pelas disciplinas como ponto de partida de todo o processo de reflexão levado a efeito junto aos educadores. Essa opção leva em conta principalmente o universo do professor, especificamente o seu conhecimento e a sua elaboração em grande medida mediada pelas noções articuladas em torno à idéia das disciplinas que compõem o currículo e sobre as quais possui reflexão e conhecimento.

Todo o esforço foi feito, entretanto, no sentido de superar uma visão de seriação rígida, baseada em pré-requisitos estanques, que constituem uma herança arraigada nas concepções e práticas nas escolas. Essa ruptura buscou substituir os tais pré-requisitos por pontos de chegada (objetivos terminais a serem atingidos pelos alunos ao final de um determinado ciclo, nível ou grupo de séries).

Uma das preocupações centrais nesta ação foi com a formação e a autonomia do professor, uma vez que as propostas de inovação, os conceitos e noções que configuram propostas de ensino só adquirem existência concreta na sala de aula, nas práticas desenvolvidas pelos professores junto aos alunos.

Ao mesmo tempo, o enfrentamento da problemática da aprendizagem dos alunos em situação de defasagem implica no diagnóstico, no planejamento de ações integradas que rompem as barreiras burocráticas entre as disciplinas e as séries. Isso significa trabalho coletivo, assumido por um coletivo de professores que precisa ser incentivado e apoiado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos grandes desafios perseguidos foi o de estimular a autonomia (e conseqüentemente o maior poder) das equipes tanto nas escolas como nos órgãos regionais de apoio. Ele se concretiza, por exemplo, na preocupação com a formação de lideranças pedagógicas que, dentro das escolas, se apropriem e desenvolvam criticamente as propostas relativas ao programa

de aceleração de aprendizagem.

A observação dessa e de outras experiências de aceleração de estudos tem ensejado o levantamento de questões para aprofundamento. Uma delas se refere às possibilidades de influência mútua entre um programa de aceleração e as práticas cotidianas da escola. Seria de esperar que programas como o da secretaria de educação do Paraná, focado neste Seminário, além de enfrentar o problema específico dos alunos defasados, lançassem indicações sobre a superação das condições escolares que produzem essas defasagens. Assim, seria de esperar que fornecessem indicações concretas sobre as condições necessárias (horários de trabalho coletivo dos professores, tamanho das turmas, características dos materiais didáticos e da preparação do professor poderiam ser lembradas, entre outras) para a diminuição das defasagens.

\*\*\*

O que foi relatado coloca, para o campo curricular, um conjunto de questões interessantes a serem perseguidas. Isso implica uma elaboração que articule numa única proposta motivação política, a consideração das relações complexas com o ensino regular e a consideração das necessidades de aprendizagem do jovem e adulto que já venceu as etapas iniciais da alfabetização. Para isso, é necessário superar alguns problemas, verdadeiros "nós críticos" que precisam ser desatados para superar a situação atual, marcada por uma fraca identidade, improvisação e heterogeneidade.

## 9. Nós críticos

O terreno da educação básica de pessoas jovens e adultas no Brasil está minado por uma série de contradições, que se tornam ainda mais agudas quando se busca definir parâmetros de equidade e qualidade para o segundo segmento do ensino fundamental.

Isso ocorre, de um lado, porque trata-se do ciclo da escolarização fundamental obrigatória — direito básico da cidadania —, que provê terminalidade e certificação para prosseguimento de estudos, em que tais parâmetros deveriam exprimir com toda clareza a identidade e os objetivos desse nível de ensino.

De outro lado, é o ciclo de escolarização com maior oferta e demanda explícita de pessoas jovens e adultas, uma vez que a expansão do ensino fundamental vem fazendo com que o contingente de analfabetos absolutos diminua, o número de pessoas que tiveram acesso à escola cresça, mas o fracasso escolar somado a fatores socioeconômicos e culturais que levam ao abandono precoce da escola ainda não permitam que a maioria da população conclua o ensino fundamental, menos ainda na relação entre idade e série considerada ideal.

A resultante desses processos é que a demanda pelo segundo segmento do ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas: à necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos (que os estudos atuais indicam só consumir-se com cinco ou seis anos de escolaridade), somam-se os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo, e as demandas culturais peculiares a cada sub-grupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional.

A pergunta que se coloca, então, é como contemplar com equidade um direito básico da cidadania, retendo sob um parâmetro comum de qualidade necessidades formativas tão diversas? A literatura e a experiência nacional e internacional indicam alguns caminhos para a solução desse impasse.

## **9.1. Superar o paradigma compensatório e assegurar eqüidade educativa com maior flexibilidade**

Um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência, e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de seguir aprendendo ao longo de toda a vida, e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas deixam de restringir-se à compensação da educação básica não adquirida no passado, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

O desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas consoantes a esse novo paradigma de educação continuada é tema polêmico, mas uma revisão da literatura permite que identifiquemos algumas indicações mais ou menos consensuais. A primeira delas relaciona-se ao reconhecimento do direito dos indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas. A segunda, recomenda modificar o estilo de planejamento das agências formadoras, levando-as a realizar um “giro” da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais. A terceira, implica reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo - o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer, etc. -, aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito. Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la.

Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e matérias da educação básica infanto-juvenil. Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e à distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas. Isso implica:

- ◆ Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se no *locus* privilegiado de desenvolvimento curricular;
- ◆ Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando que os indivíduos autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada a suas necessidades e características;
- ◆ Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou à distância, escolares e extra-escolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios;
- ◆ Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional, bem como

através de meios de ensino não formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

## **9.2. Articular e integrar formação geral e profissional**

Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes. Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que deteve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência. A contração e acirramento da competição no mercado de trabalho no período recente só veio tornar mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas.

A formação dos cidadãos para participar do mundo do trabalho coloca-se de maneira distinta quando o público é constituído por crianças e adolescentes ou por jovens e adultos. Se os primeiros deveriam ser poupados do trabalho precoce e preparados para uma inserção futura no mundo do trabalho, os últimos já estão, de uma ou outra forma, nele inseridos.

As teorias atualmente mais aceitas sobre a formação para o trabalho de crianças e adolescente valorizam a base comum de educação geral e, no seu interior, a formação científica e tecnológica, remetendo a qualificação profissional e a capacitação técnica para o posto de trabalho para uma etapa posterior à educação básica (no caso brasileiro, no ensino pós médio ou superior).

Quando o público da educação básica é constituído por jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, entretanto, essa segmentação entre formação geral e capacitação profissional dificilmente se sustenta. É evidente que a base geral comum da formação e dos saberes científico-tecnológicos é igualmente importante, pois caso contrário iria reproduzir-se o velho dualismo de sistemas formativos propedêuticos e profissionalizantes. Mas não há razões objetivas pelas quais não se deva potencializar simultânea e mutuamente processos de formação geral e capacitação profissional.

Os currículos do 2º segmento do ensino fundamental, entretanto, não encaram esse problema de frente. De um lado, a precariedade material e pedagógica em que os programas se desenvolvem e as escolas funcionam sequer assegura a base formativa científico-tecnológica comum; de outro, a insistente referência ao ensino regular infanto-juvenil, a rigidez da seriação e das grades curriculares obrigatórias limitam a criatividade e dificultam a combinação de processos de formação geral e profissional. Como fazê-lo, sem cair nas armadilhas da dualização do sistema educativo ou da mera capacitação técnica para postos de trabalho de rápida obsolescência, é um desafio ainda não equacionado que merece experimentação.

### **9.3. Incorporar ao currículo a formação política para a cidadania moderna**

Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos dos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire (e o conceito nodal de conscientização por ele formulado) foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação popular que informou toda uma diversidade de práticas educativas formais ou não formais com adultos na América Latina e outras partes do mundo. A adesão ao paradigma da educação popular identificou-se, especialmente nos anos 70, quando grande parte dos países do continente encontravam-se sob regimes militares autoritários, a práticas de resistência política e reforço à organização autônoma de atores coletivos que contestavam a ordem sócio-econômica e política dominante. O enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de luta dos movimentos sociais e políticos do continente conferiu-lhe substância e densidade, mas acabou por confiná-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação a sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente. Ao longo dos anos 80 e 90, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operadas dos cenários mundial e latinoamericano desencadearam um processo ainda inconcluso de refundamentação teórico-prática do paradigma da educação popular.

De outro lado, a consciência de que as sociedades latinoamericanas experimentam processos de construção democrática ainda não consolidados, coetâneos a uma crise econômica que aprofunda a exclusão, desgasta o tecido social, não favorece a integração e se faz acompanhar pelo crescimento da violência e por outros comportamentos disruptivos, fez com que re-emergisse no debate pedagógico a relevância da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e, conseqüentemente, se revalorizasse a escola como agência de formação para a cidadania democrática.

Essa tendência se expressa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, emanados recentemente pelo Ministério da Educação e do Desporto, os quais, dada a visibilidade, capacidade de ação institucional desse órgão, tendem a influenciar o campo educativo. Tal documento, invocando o objetivo de construção da cidadania, elege a ética como tema transversal e orienta a educação escolar pelos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e co-responsabilidade pela vida social.

Assim, por impulsos diversos, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar.

Cidadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas. Os debates atuais sobre os objetivos da educação política para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. Os conteúdos propostos para a formação são afetados por reconstruções dos ideais da modernidade elaborados por diferentes correntes do pensamento social contemporâneo, que valorizaram sobretudo a horizontalidade do vínculo pedagógico, a comunicação intersubjetiva e o reconhecimento multicultural, a preservação de uma cena pública que permita a expressão de uma pluralidade de teses e discursos estratégicos provisórios, a resolução pacífica de conflitos e a elaboração democrática de consensos perante os dilemas éticos que afetam a sociedade contemporânea. É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas.

#### **9.4. Incorporar ao currículo temas emergentes da cultura contemporânea**

Os currículos da educação escolar básica tradicionalmente selecionaram como conteúdos relevantes certos recortes do acervo de conhecimentos acadêmicos sistematizados e ordenados pelas disciplinas científicas ao longo da história e socialmente valorizados. A esse conjunto de conteúdos de ensino o jargão pedagógico nacional convencionou denominar “conhecimentos historicamente acumulados”.

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque referiu-se sobretudo ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular. Suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sócio-cultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo. Essa concepção foi objeto de críticas que lhe atribuíam caráter populista ou redutor, especialmente quando o universo sociocultural dos educandos foi interpretado pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana ou das suas demandas materiais ou políticas imediatas.

No período mais recente, diversas vertentes de pensamento pedagógico começaram a postular que as necessidades formativas das novas gerações exigem incorporar àquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea. É o caso, por exemplo, dos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC, que preconizam a estratégia de organização do trabalho didático denominada “transversalidade”, incorporando certos conteúdos temáticos que perpassam as disciplinas e áreas de conhecimento<sup>29</sup>.

Partindo de quaisquer dessas tradições ou metodologias, há consenso de que os currículos a educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea relacionados ao exercício da

---

<sup>29</sup> Os temas transversais indicados para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (MEC. SEF, 1997).

moderna cidadania.

Quatro temas relacionados às mudanças societárias operadas nesta transição de milênio parecem-nos os mais relevantes para o currículo do segundo segmento do ensino fundamental para jovens e adultos: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher.

Os nós críticos aqui elencados indicam desafios a serem enfrentados num processo de transformação do ensino supletivo, especialmente do 2º segmento do ensino fundamental. Implantado entre nós há mais de um quarto de século, essa modalidade educativa ganha importância sobretudo pelo seu potencial como instrumento de superação dos déficits educativos, especialmente junto àquela parcela da população que menos acesso teve aos benefícios da educação fundamental. Para isso, é necessário repensá-lo, especialmente no sentido de conferir uma identidade própria, que responda aos objetivos de ampliar a escolaridade a amplos setores da população, com qualidade e pautado nas características, necessidades e expectativas dessa população.

## 10. Considerações e recomendações finais

O escopo deste trabalho foi delimitado pela abordagem adotada, enfocando a Suplência II sob a óptica das propostas curriculares; ela assume, assim, um caráter nitidamente exploratório. Dentro desses limites, possibilitou esboçar um mapeamento da situação do segmento específico do ensino fundamental para jovens e adultos que, na tradição da organização escolar brasileira, corresponde ao 2º segmento do ensino fundamental.

Inicialmente, é preciso enfatizar a constatação de que a implantação desse segmento da educação para jovens e adultos deu-se de modo desigual, de maneira geral com baixo investimento, condição essa que pode ser associada a opções por modalidades de ensino não presenciais ou com baixa interação entre professor e aluno.

Do lado da demanda, há que se destacar uma progressiva diferenciação no que se refere ao público a ser atendido, de tal sorte que coexistem nesse segmento desde o jovem e o adulto que teve acesso em idade mais avançada à escola com o aluno adolescente que freqüentou a escola regular, para o qual a Suplência II funcionaria como se fora um programa de aceleração de estudos segundo o formato que vem sendo implantado em várias redes de ensino para combater os altos índices de evasão e repetência e minimizar os seus impactos negativos sobre os alunos.

No campo normativo, os desdobramentos recentes dos marcos legislativos vai indicando tendência concorrente à situação mencionada anteriormente, de vez que indica a diluição de fronteiras antes bem delimitadas e mesmo excessivamente rígidas entre o que seja ensino regular e o que é supletivo.

Nesse sentido, reafirma-se a noção de que a Suplência II — que se constituiu em grande medida como adaptação do ensino regular para crianças e adolescentes — se apresenta como um território ocupado por um modelo de atendimento em crise, assediado por tensões e que pede a reconstrução de identidades, ressentindo-se ainda de escassa produção e pouca elaboração. Uma das mais evidentes tensões diz respeito à necessidade de combinar as exigências de conhecimento, domínio técnico e saberes postos direta e imediatamente pelos requerimentos do mundo do trabalho nas suas mais

diversas expressões concretas, e a aquisição de conceitos e procedimentos escolares de caráter geral, necessários para a participação nas várias instâncias da vida social, para continuar aprendendo e para acessar e desfrutar dos produtos das culturas do mundo contemporâneo, inegavelmente assentadas em estruturas escolares.

O quadro esboçado acima pode servir de referência explicativa para as observações feitas em relação às propostas curriculares examinadas, exame esse conduzido sobre uma amostra intencional de documentos selecionados a partir de um universo oriundo de um levantamento sistemático e, tanto quanto possível, rigoroso em nível nacional. Cabe resumir, como resultado desse processo, algumas características que compõem um mapa da Suplência II nos aspectos curriculares abordados neste trabalho:

- ◆ Uma tendência a oferecer como propostas curriculares para a Suplência II apenas listas de conteúdos, selecionados a partir de listas similares construídas formal ou informalmente para os cursos regulares;
- ◆ Uma ênfase na seriação como base para organizar as propostas curriculares;
- ◆ A organização das propostas preferencialmente a partir das disciplinas ou áreas de estudo, estas muitas vezes fortemente subordinadas aos ditames do ensino regular para crianças e adolescentes;
- ◆ A redução, em muitos casos, da categoria de flexibilidade à adaptação do tempo dedicado pelo aluno ao estudo ou às formas possíveis de organizar o estudo das várias disciplinas;<sup>30</sup>
- ◆ Uma relativa ausência do aluno jovem e adulto (com suas características, necessidades, formas de aprender e conhecimentos prévios) como referência definidora para a elaboração de propostas curriculares;
- ◆ Escassa evidência de mecanismos que garantam a autoria dos professores da base escolar no processo de elaboração, negociação e implementação das propostas curriculares;

---

<sup>30</sup> Em poucos casos a categoria flexibilidade se referia à possibilidade de organização diferenciada dos conteúdos e, menos ainda, à possibilidade de se construírem propostas curriculares diferentes das habitualmente adotadas.

- ◆ A dificuldade de resolver as tensões entre as exigências de ordem instrumental e aquelas de natureza ético política centradas sobre direitos de cidadania.

A observação da situação atual, aliada à discussão de algumas experiências e de referências gerais (especialmente no âmbito do seminário mencionado atrás), permitiram estabelecer um conjunto de questões que estão imbricadas na superação das debilidades, deficiências e impasses constatados. Algumas delas já estão enunciadas, sob a forma de “nós críticos”, na parte 8 deste relatório. Outras são lançadas aqui como indicações a serem aprofundadas em outras investigações ou a serem consideradas em propostas de intervenção e de formulação de políticas e ações visando a educação do jovem e do adulto e, especificamente, no segmento aqui considerado.

A primeira questão incide na necessidade de assumir, tanto no plano das políticas como no dos programas, da organização e dos currículos, que a Suplência II é um território de múltiplas identidades; o que predomina, nitidamente, é a diversidade: diversas são as motivações, abrigando um amplíssimo leque de necessidades de aprendizagens, mediadas por estilos cognitivos diferentes por parte dos sujeitos.

Nesse particular, é preciso examinar, com mais cuidado e método do que foi feito neste trabalho, as complexas relações entre programas de aceleração e programas de Suplência II. Embora esses dois tipos de programa guardem semelhança quanto ao caráter inclusivo que lhes serve de justificativa, não se trata de propor a sua indiferenciação como política nem a diluição das suas diferenças como estratégia de ação. Porém, é forçoso admitir que essas duas linhas de ação, partindo de motivações diferentes e concepções distintas, estão se aproximando, no território da Suplência II, pelo viés dos alunos, através da dinâmica assumida pela escola brasileira nas duas últimas décadas, oferecendo-se como um complexo que contém instigantes desafios à pesquisa e à intervenção.

Da diversidade como característica intrínseca da Suplência II decorre um grande conjunto de questões, que se oferecem tanto ao aprofundamento de investigações como para a conformação de intervenções.

Uma das mais candentes diz respeito à possibilidade de se abrigar, no interior da Suplência II, uma diversidade de concepções e estruturas curriculares. Isso se justifica

pela necessidade de se atender a distintos públicos, com distintas necessidades de aprendizagem e diferentes condições de oferta do ensino.

Essa última questão coloca, solidariamente, a necessidade de se aperfeiçoarem mecanismos mediante os quais os programas de Suplência II ou similares farão a verificação, validação e acreditação de conhecimentos adquiridos fora da escola — vale dizer: em outras experiências de aprendizagem, escolares ou não.

Associado com a necessidade de validação de conhecimentos, coloca-se como necessidade a ampliação da compreensão — por parte dos professores — sobre aspectos da dinâmica dos conhecimentos prévios dos alunos, tais como a sua natureza, seu alcance, seu significado e sua utilização. Tal compreensão coloca-se como ferramenta necessária para o trabalho cotidiano de intervenção docente, nos marcos de uma escolarização que efetivamente parta das necessidades, noções e procedimentos que os sujeitos (jovens e adultos) já dominam.

Uma ordem de questões põe em foco, no centro do processo educativo, o professor. Em se tratando do tema curricular, nenhuma das concepções de currículo vigentes nega a importância desse personagem. De fato, qualquer proposta curricular só adquire vida na medida em que o professor se assenhore dela e, com autonomia e competência, a implemente. Essa afirmação tem muitas conseqüências, mas, no caso presente, vale ressaltar duas, pela relevância e pelas conseqüências que projeta.

Conceber o professor como mediador necessário de qualquer proposta curricular estabelece necessidades de formação e de preparação bastante importantes e sérias. Significa, no dizer de uma das participantes durante o Seminário, partir da compreensão que o professor já tem de sua área, do processo de ensino e do seu aluno. Esse é o principal desafio a ser enfrentado.

Disso decorre uma mudança de concepção, que é colocar a escola (em contraste com “o sistema” ou “a secretaria” etc.) como locus privilegiado de elaboração curricular. Isso implica em grandes desafios, que passam pela efetiva descentralização de decisões e pelo aprimoramento de mecanismos de análise e de elaboração coletiva e autônoma no interior da escola. Concretamente, aponta-se para um processo necessário

de “empoderamento<sup>31</sup>” da escola que irá atender o jovem e o adulto em condições de qualidade que, mais do que a certificação formal, represente efetivamente uma possibilidade de acesso real aos benefícios da escolarização.

---

<sup>31</sup> À falta de termo mais preciso em nossa língua, se utiliza aqui uma tradução livre de “empowerment”, no sentido de conferir ou construir poder.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Elizabeth Gomes de (1993). *Na relação escola - trabalho, o sonho que ainda permanece* : um estudo sobre a representação que alunos da Suplência II da rede municipal de ensino fazem da socialização escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da USP. 97 p.
- ALONSO, Emílio (1998). Educação dos excluídos : Programa Integrar : formação e requalificação para o trabalho. *Revista Sem Terra*, São Paulo, v. 2, n. 4, abr./jun.
- ALVES, Nilda (1998). *Trajétórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro : DP&A
- BAHIA. Secretaria da Educação (1996). *Educação básica de jovens e adultos na Bahia*. Salvador. 10 p. Apresentado no Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, maio 1996, Salvador, BA.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura (1992). *Ensino fundamental para jovens e adultos* : curso supletivo de primeiro grau (5ª a 8ª série) : estrutura pedagógica. Salvador. 15 p.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura (1995). *Diretrizes para estruturação dos núcleos de estudo*. Salvador.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura (1997). *Proposta curricular para educação de jovens e adultos* : curso de suplência - I grau. Salvador. 35p.
- BARRETO, E. S. S et al (1995). *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. (mimeografado)
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1974). *Estado e educação popular* : um estudo sobre educação de adultos no estado de São Paulo. Rio de Janeiro : Pioneira.
- BÉLANGER, Paul (1995). *La formació d'adults, una necessitat de la societat d'avui*. Barcelona : Generalitat de Catalunya.
- BETIM, MG. Secretaria de Educação e Cultura (1996). *Projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos* : modalidade: suplência de quinta a oitava series : rede municipal de Betim : versão preliminar. Betim. 83 p.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996). *Lei n. 9394/96, de 20.12.96*. Brasília : Diário Oficial da União, 23.12.96. (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996). *Proposta de emenda constitucional n. 233-A, de 17.06.96*.
- CANALES QUEVEDO, Isaac (1995). Principios basicos del curriculo. *Autoeducación*, Lima, v. 15, n. 47, p. 10-12, out.
- CENPEC (1997). *Material de apoio e capacitação docente para as classes de aceleração* : projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental – SEE-SP. São Paulo : Cenpec.

- CHAGAS, Valnir (1972). *Ensino Supletivo* : Parecer CFE n. 699/72. Brasília : MEC ; SEF.
- CHEREM, L. P., BEZ, B. M. M. Z. Proposta de língua estrangeira moderna. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 209-265
- COLL, Cesar (1997). *Psicologia e currículo* : uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo : Atica. (1ª edição: 1987)
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomtien, Tailândia, 1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* : una visión para el decenio de 1990 (documento de referencia).
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomtien, Tailândia, 1990). *Declaración sobre educación para todos*.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomtien, Tailândia, 1989). *Carta mundial de educação para todos e estrutura de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem*. Nova York : WCFEA.
- CONFINTEA (1997). *La educación de las personas adultas* : la declaración de Hamburgo ; la agenda para el futuro. Hamburgo, Unesco-IEA. (5ª Conferência Internacional de Educação de Pessoas Adultas, 14-18 jul. 1997)
- COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.) (1996). *Escola básica na virada do século* : cultura, política e currículo. São Paulo : Cortez.
- CUT. Confederação Nacional dos Metalúrgicos (1996). *Programa Integrar* : formação e requalificação para o trabalho. [São Paulo] : CUT-CNM.
- DAVIS, Claudia et al (1998). *Colóquio sobre programas de classes de aceleração*. São Paulo : Cortez ; PUC-SP ; Ação Educativa. (Série Debates, 7)
- DE CAMILIS, Maria de Lourdes Stamato (1988). *O conteúdo do ensino supletivo : uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores da Suplência II no estado de São Paulo*. São Paulo. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DELORS, Jacques (1996). Formar els protagonistes del futur. *Fòrum*, Barcelona, n. 6. p. 26-30, out.
- DELORS, Jacques (Coord) (1996). *Learning : the treasure within* : report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first century. Paris : Unesco.
- DI PIERRO, Maria Clara (1996). *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil* : um estudo do caso de Porto Alegre (RS). Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ENS, Romilda Teodora (1981). *O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação* : intenção e realidade. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura [199-]. [*Propostas*

- curriculares* : suplência : fase II]. Vitória. paginação irregular.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de matemática* : primeiro grau. Vitória. 8 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de história* : primeiro grau. Vitória. 8 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de português* : primeiro grau. Vitória. 4 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de geografia* : primeiro grau. Vitória. 6 p.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos Supletivos [199-]. *Programa de ciências* : primeiro grau. Vitória. 15 p.
- FARACO, C. A., KLEIN, L. R., VIRMOND, S. M. Proposta de Língua Portuguesa : um diálogo sem limites ... In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 10-30
- FEDERIGUI, Paolo (1996). Aspectes nous i antics del lifelong learning a Europa. *Fòrum*, Barcelona, n. 6, p. 17-25, out.
- FLECHA-GARCIA, Ramon (1996). *Center of research for education on adults (Crea) : some crucial issues*. Barcelona, s.n.t.
- FLECHA-GARCIA, Ramon (1996). *Traditional modernity, postmodernity and communicative modernity : related issues in constructing roles and learning tasks of adult education*. Barcelona, s.n.t.
- FLECHA-GARCIA, Ramon [1996]. *Efecto desnivelador y educación comunicativa : educación de personas jóvenes y adultas en España*. Barcelona, s.n.t.
- FLECHA-GARCIA, Ramon et al (1994). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- FORQUIM, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- FORUM de políticas de educação de jovens e adultos (1990). *Educação de jovens e adultos* : subsídios para elaboração de políticas municipais de educação de jovens e adultos. São Paulo : CEDI. (Documentos, 5)
- GARCIA-HIDOBRO, Juan E (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. In: GARCIA-HUIDOBRO, Juan E. et al. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago : Unesco ; Unicef.
- GUELFY, W. P., SCHMIDT, M. A. M. S. Proposta de História : das tramas do passado à construção dos sonhos do presente. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos* : fases I e II. Curitiba. p. 97-137
- HADDAD, Sérgio (1987). *Ensino supletivo no Brasil* : o estado da arte. Brasília : Reduc.

- HADDAD, Sérgio (1988). Os bancos multinacionais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR, Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil* : análise crítica e documentos inéditos. Brasília : Rede Brasil.
- HADDAD, Sérgio (1991). *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP. 2 v.
- HADDAD, Sérgio (1992). Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, v. 11, n. 56, p. 3-12, Brasília, out./dez.
- HADDAD, Sérgio (1997). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB interpretada* : diversos olhares se entrecruzam. São Paulo : Cortez. p 106-122
- HADDAD, Sérgio, SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro (1988). *Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do Ensino Supletivo - função suplência* : relatório final. São Paulo : CEDI.
- IBGE (1997). *Contagem da População* : 1996. Rio de Janeiro.
- LATAPI, P., CASTILLO, A (1985). *Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina*.
- MARANHÃO. Secretaria da Educação. Divisão de Ensino Supletivo (1994). *Proposta curricular de ensino fundamental para jovens e adultos*. São Luís. não paginado
- MASCELLANI, M. N. (1995). Pesquisa sobre evasão escolar nos cursos de alfabetização de adultos no município de Diadema-SP. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 47, 9 a 14 jul., São Luis. *Anais ...* [s.l.] : CNPq ; Finep.
- MATO GROSSO DO SUL (1992). Secretaria de Educação. *Projeto Curso Supletivo Personalizado - CSP*. Campo Grande. 16 p.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação (1995). *Projeto* : Curso de Suplência - Telecurso 2000. [Campo Grande?]. 12 p.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação (1998). *O ensino supletivo* : informe de pesquisa. Cuiabá : Seduc.
- MEC. SEF (1997). Apresentação dos temas transversais. In: \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais* : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (versão preliminar). Brasília,, out.
- MEC-SEF (1996). *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil : um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília : MEC.
- MESSINA, Graciela (1993). *La educación básica de adultos* : la otra educación. Santiago : Redal.
- MOREIRA, Antonio Flávio (1994). *A sociologia do currículo e a construção do conhecimento na escola* : notas para uma discussão. Caxambu : ANPED.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez.

- OLIVEIRA, João Batista de (199?). *Telecurso 2000 : fundamentos e diretrizes*. [s.l] : FIESP ; Fundação Roberto Marinho. 25 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1983). Inteligência e vida cotidiana : competências cognitivas de adultos de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44. p. 45-54.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1986). *Raciocínio e solução de problemas na vida cotidiana de moradores de uma favela*. São Paulo : Feusp. (Encontros de Psicologia)
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento : novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas : Mercado das Letras. p. 147-160.
- OSORIO VARGAS, Jorge. *Mapas para una pedagogía de la democracia : dilemas, controversias y seducciones*. Santiago, 1996. 13p. mimeo.
- PAIVA, Vanilda (1981). Mobral, um desacerto autoritário (parte 1). *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 23, set./dez. p. 83-114
- PAIVA, Vanilda (1982). Mobral, um desacerto autoritário (parte 2). *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 24, jan./abr., p. 51-72.
- PAIVA, Vanilda (1982). Mobral, um desacerto autoritário (parte 3). *Síntese*, Rio de Janeiro, n. 25, maio/ago. p. 57-91.
- PAIVA, Vanilda Pereira (1983). *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro ; Loyola.
- PARAÍSO, Marlucy Alves (1994). Estudo sobre currículo no Brasil : tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114.
- PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. 311 p.
- PINHEIRO, S. T., PETRONZELLI, C. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p. 167-208
- PORTO ALEGRE (s.d.). *Projeto de pesquisa e ação em educação de jovens e adultos*. Porto Alegre : Secretaria Municipal de Educação.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação (1997). *Em busca da unidade perdida : totalidades de conhecimento : um currículo em educação popular*. Porto Alegre. (Cadernos Pedagógicos, 8)
- RAAAB (1996). Alfabetização : diversidade de sujeitos. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 4, dez. (editada por Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora - Raaab)
- RENK, V. E., FILIZOLA, R. (1989). Proposta de Geografia : homens, trabalho e a lógica da produção do espaço. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p. 139-165
- RIBEIRO, Vera M. M. (1996). Elaboração de projeto curricular para educação básica de jovens e adultos : comentários sobre uma experiência no Brasil. In: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América*

- Latina* : nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago : Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- RIBEIRO, Vera M. M. et al (1992). *Metodologia da alfabetização* : pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo ; Campinas : Cedi ; Papyrus.
- RIBEIRO, Vera M. M. et al (1997). *Educação de jovens e adultos* : proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo ; Brasília : Ação Educativa ; MEC-SEF.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação (1994). *Plano básico de estudos* : modalidade supletiva. Rio de Janeiro. 42 p., Il.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura (1995). *Subsídios para elaboração da proposta curricular* : conclusões do encontro técnico realizado em 16-17.10.95. Natal.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura (1997). *Educação de Jovens e Adultos* : reconstruindo a prática. Natal. (Novo milênio : Saber/Fazer, 1)
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico (1996). *Padrão referencial de currículo* : documento básico. Porto Alegre. 119 p.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino (1997). *Proposta curricular de Santa Catarina*. versão preliminar. Florianópolis. 182 p.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P., MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (1995). Currículo : questões de seleção e organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 47-66 (Idéias, 26)
- SANTOS. Secretaria de Educação (1997). *Classes de aceleração* : relatório final. Santos : Secretaria de Educação.
- SÃO PAULO (ESTADO) (1997). *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental* : classes de aceleração : proposta pedagógica e curricular. São Paulo : FDE.
- SAVIANI, Nereide (1995). Currículo e materiais escolares : a importância de estudar sua história. In: TOZZI, Devanil (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 13-28 (Idéias, 26)
- SCHMELKES, Sylvia (1994). Necessidades básicas de aprendizagem de los adultos en América Latina. In: GARCIA-HUIDOBRO, Juan E. et al. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago : Unesco ; Unicef.
- SCHMELKES, Sylvia (1996). Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina* : nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago : Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- SESI (1995). *Proposta curricular para o ensino fundamental de adultos*. Brasília : Sesi - Departamento Nacional.

- SILVA, C. S. R. da, GOULART, M. I. M. (Coords.) (1996). *Turmas aceleradas : retratos de uma nova prática*. Belo Horizonte : Secretaria Municipal de Educação.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) (1995). *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petropolis : Vozes, 1995. 243 p. (Estudos culturais em educacao)
- STELLA, C. A. D. (1989) A literatura presente no momento da alfabetização. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p.31-55
- TOLKMITT, V. M. (1989). Proposta de educação física : "educação física : a ciência da motricidade". In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo. *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p. 267-311.
- TOMAZ, Ieda Viana (1996). Introdução. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba : Secretaria da e Educação.
- TORRES, Rosa Maria (1990). *Que (e como) é necessário aprender : necessidades básicas de aprendizagem*. Campinas : Papirus.
- TOZZI, Devanil (Coord.) (1995). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 13-28 (Idéias, 26)
- TYLER, R. (1979). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre : Globo.
- VARGAS, Jorge Osorio (1996). La educación de adultos y jóvenes y la enseñanza transversal : apuntes para la discusión. In: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina : nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago : Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- GAS, Jorge Osorio [1996a]. *Mapas para una pedagogia de la democracia : dilemas, controversias y seducciones*. s.n.t.
- VIANNA, C. R., SOARES, M. T. C. Proposta de Matemática : leis dos homens, leis da matemática : a mudança através da história. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino Supletivo (1989). *Currículo básico de educação de adultos : fases I e II*. Curitiba. p.57-95
- WARDE, Mirian (1995). Currículo e conhecimento : os impactos da psicologia. In: TOZZI, Devanil (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo : FDE. p. 67-86 (Idéias, 26)