



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

DOS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS AOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS: TRAJETÓRIA DE UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

OF THE CENTERS OF SUPPLEMENTARY STUDIES TO THE SEMIPRESENSE COURSES: TRAJECTORY OF A SCHOOL PROPOSAL FOR YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL

RESUMO

Numa imersão aos poucos documentos oficiais encontrados e apoiados em pesquisadores que discorreram a temática, pretendemos com esse artigo apresentar a trajetória histórica do que consideramos como a mais duradoura proposta de escolarização pensada efetivamente para jovens e adultos em nosso país. Neste artigo apresentaremos a história de criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), seu desenvolvimento e práticas, o processo sofrido que os transformaram nos cursos semipresenciais da EJA e as justificativas de sua manutenção no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: EJA, CES, Supletivo, cursos semipresenciais.

ABSTRACT

In an immersion to the few official documents found and supported by researchers who discussed the theme, we intend with this article to present the historical trajectory of what we consider as the most enduring proposal of schooling thought effectively for young people and adults in our country. In this article we will present the history of the creation of the Supplementary Studies Centers (CES), their development and practices, the process undergone that transformed them into the semipresencial courses of the EJA and the justifications of their maintenance in the Brazilian educational system.

Keywords: EJA, CES, Supletivo, semipresencial courses.

Introdução

A utilização do termo supletivo como correlato de educação de pessoas jovens e adultas não surge na década de 1970, apesar de ser um dos marcos do governo ditatorial no período. De acordo com os estudos de Cavalcanti (1987), o



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

termo surge em 1890, para designar os exames que dariam aos jovens e adultos acesso ao ensino superior. Para tanto, esses sujeitos precisavam conseguir instrução suficiente, visto que nesse momento histórico o ensino era de livre iniciativa, e, só gradativamente foi sendo ofertado a partir das demandas das classes privilegiadas. Para os jovens e adultos que não dispunham de recursos financeiros, restava o exame supletivo, que depois passou a ser conhecido como exame de madureza. Esse foi durante muito tempo o único caminho a ser trilhado por aqueles que conseguiam vencer as barreiras da alfabetização e avançar em seus estudos, demonstrando, assim, como o acesso à educação no Brasil pertencia realmente a uma pequeníssima parcela da população.

Mesmo considerando os limites desta extensão e o caráter ideológico dos serviços oferecidos, limites estes impostos pelo caráter da sociedade de classes brasileira, um número crescente de pessoas foi atingido, criou-se na maioria dos estados uma estrutura de atendimento à educação de adultos; no plano formal, além de pela primeira vez encontrarmos um capítulo inteiro sobre educação de adultos em uma lei federal, houve, sem dúvida alguma, um amplo debate legislativo educacional sobre a educação de adultos e suas várias formas de manifestação. (HADDAD, 1987, p. 18)

Concordando com Haddad (1987), de que a nova versão do Ensino Supletivo apresentada na Lei nº 5.692/71 se constituiu num avanço, no sentido de oferecer oportunidades educativas a uma parcela considerável da população, de forma estruturada e com recursos financeiros disponíveis. A certeza do avanço pode ser prontamente demonstrada, se compararmos a LDB de 1971 com a anterior (Lei nº 4.024/61). Esta última apresenta apenas um único artigo dedicado à temática, possibilitando aos maiores de dezesseis anos a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação dos exames de madureza, como já vinha acontecendo ao longo da história. A Lei nº 5.692/71 rompeu com essa



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

tradição mais que secular e, como enfatiza Mattos (1989), ofereceu uma nova perspectiva a jovens e adultos trabalhadores, com possibilidades diversas.

O ensino supletivo deveria suprir a escolarização regular de jovens e adultos que não conseguiram estudar ou concluir os dois graus básicos na chamada idade própria, proporcionando através da volta à escola, também a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização. O artigo 25, da Lei nº 5.692/71, mostra como a ação do ensino supletivo amplia a oferta educativa a jovens e adultos, abrangendo desde as fases iniciais da educação escolar até cursos de atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento e capacitação profissional em níveis elevados, numa perspectiva de educação amplamente defendida por órgãos internacionais como a UNESCO, que é o da educação permanente.

De acordo com Castro (1980), o Parecer 699, de 1972, da C.E/ C.F.E. se debruçou sobre o capítulo IV da Lei 5.692/71 e se tornou um documento fundamental, ao fixar a doutrina proposta para a educação de pessoas jovens e adultas. O Parecer 699/72 enfatiza que o capítulo em questão se constituiria no maior desafio aos educadores brasileiros, proporcionando a ligação do “[...] presente ao passado e ao futuro, na mais longa linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita [...]”. Conclui que o capítulo da LDB abria possibilidades para o surgimento de “[...] um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças [...]” de um mundo que se modificava em ritmo crescente.

Era possível, com a promulgação da Lei 5.692/71, vislumbrar um novo olhar para a EJA, que avança não só em relação aos exames de madureza, mas também para além do processo de alfabetização, certificando e abrindo possibilidades para uma educação permanente. O Parecer 699/72 apontou ainda quatro funções do ensino supletivo:



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

A **Aprendizagem** é a ‘formação metódica no trabalho’ ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a **Qualificação** é o preparo profissional proporcionado a não-aprendizes, tecnicamente falando, em níveis inferiores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; a **Suplência** é a escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolarização, que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos regulares na idade própria; e o **Suprimento** é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização “mediante repetida volta à escola”, dispensada aos que ‘tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte’. (PARECER 699/72, p. 50)

A suplência, segundo o Parecer 699/72, tinha função compensatória. Buscava corrigir as falhas do sistema regular, possibilitando o retorno de jovens e adultos ao processo de escolarização. Superava as limitações do exame de madureza, pois, além dos exames, poderia acontecer na forma de cursos, os quais de acordo com o artigo 25 da Lei nº 5692/71, deveriam ter estrutura, duração e regime escolar ajustados às finalidades e ao tipo de estudante. Poderiam ser ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, correspondência, televisão e outros meios que possibilitassem o alcance do maior número possível de estudantes.

O parecer vislumbrou três possibilidades de cursos de suplência, denominados sistemáticos, assistemáticos e assistemáticos-sistemáticos.

Chamamos sistemáticos os estudos em que após o planejamento, evidentemente indispensáveis a todos, a execução e o controle se desenvolvem sob um direto relacionamento professor e aluno, assistemáticos, os que se realizam livremente nas duas últimas fases, como nos programas desenvolvidos por televisão, rádio e correspondência, sem contato imediato de transmissor e receptor; e assistemáticos-sistemáticos aqueles em que as duas modalidades se alternam [...]. (PARECER 699/72, p. 31)

Os cursos de suplência precisavam obedecer às normas baixadas pelos Conselhos de Educação e poderiam ser ofertados em nível de 1º e 2º graus, mas para



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

tanto, deveriam incluir um núcleo-comum fixado para o ensino regular. Estariam livres quanto à obrigatoriedade de oferta, carga-horária, tempo total de duração de períodos letivos. A idade mínima para iniciar os cursos ficou estabelecida em 14 anos completos para o 1º grau e 18 anos para o 2º grau. As avaliações poderiam ser realizadas dentro ou fora do processo, e o estudante teria frequência livre.

O Parecer não esboçou decisões oficiais a respeito das metodologias dos cursos supletivos, enfatizando que seria algo imprudente, pois a nova realidade possibilitaria a construção de uma nova didática para lidar com essa nova escola aberta. No entanto, destacou a necessidade do emprego da tecnologia e dos meios de comunicação de massa para ajustar os métodos de ensino e aprendizagem ao grande volume de conhecimento produzido pela humanidade. O imprescindível, de acordo com Boynard, Garcia e Robert (1972), era a oferta de cursos com estrutura, funcionamento e duração apropriados para a faixa etária à qual estariam destinados. Essa flexibilidade que deveria marcar os cursos de suplência, na concepção de Lobo Neto (1975, p. 38), seria necessária para que possibilitasse “[...] atingir um número maior de alunos”. Uma observação muito pertinente do Parecer 699/72 diz respeito aos professores do ensino supletivo, estes deveriam ter preparo adequado para atuar dentro das características próprias de escola, de estudante e de metodologia a empregar, além das peculiaridades locais e regionais que deveriam ser atendidas. Alertava que isso é o que se exigiria de qualquer professor, sendo necessário deixar as especificidades dos dois sistemas, regular e supletivo, bem claros, para não termos no ensino supletivo uma mera reprodução do praticado no ensino regular.

A ampliação das possibilidades educativas seria a grande marca do ensino supletivo, visto que, a partir da promulgação da Lei nº 5692/71 abre-se um leque de expectativas e possibilidades, atraindo jovens e adultos aos caminhos escolares, seja para obter certificação, melhorar seu grau de estudo, seja para adquirir formação profissional ou ainda ampliar seus conhecimentos. Cavalcanti



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

(1987) afirma que o ensino supletivo ganha relevância para seus promotores, pois se adequava perfeitamente à lógica economicista como fator muito importante na formação de recursos humanos potenciais, que ajudariam na melhoria da produtividade, formando indivíduos capazes de contribuir ainda mais com o projeto do novo Brasil, moderno se encaminhando para tornar-se uma potência econômica. Nessa lógica tecnicista, em 1973 o MEC estruturou o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), que ficou responsável pela coordenação dos programas e das ações em nível nacional, de acordo com Cavalcante (1980), com o intuito de oferecer assistência técnica e financeira a todas as Unidades da Federação, possibilitando a implantação e implementação de novas experiências. O DESU agiu como articulador e propositor das ações. Aos outros entes federativos, caberia a execução e prestação de contas relativa aos investimentos realizados e resultados obtidos. Portanto, podemos concluir que

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade, tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o ensino supletivo dentro das Secretárias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119)

Os autores nos apresentam algumas considerações importantes a respeito do protagonismo das Unidades Federativas, criando departamentos, coordenações, produzindo material didático, melhorando e ampliando as estruturas físicas e a diversidade de cursos e exames de 1º e 2º graus, tornando a década de 1970 um marco para a consolidação da educação de pessoas jovens e adultas no



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

espaço formal. Mas é preciso considerar que, pelo modelo administrativo da nação, tal conquista só foi possível devido à assistência técnica e aos recursos disponibilizados na época pelo Governo Federal.

Lopes (1985) identificou as seguintes iniciativas idealizadas e conduzidas pelo DESU: cooperação técnica e financeira a Unidades da Federação, capacitação de recursos humanos, novas metodologias, qualificação e habilitação profissional, Projeto Logos I e II, Centros de Estudos Supletivos e os Núcleos Avançados de Educação Supletiva.

Imergindo nos poucos documentos oficiais encontrados e apoiados em pesquisadores que recorreram a temática, pretendemos com esse artigo apresentar a trajetória histórica do que consideramos a mais duradoura proposta de escolarização pensada efetivamente para jovens e adultos em nosso país, que iniciaram com os Centros de Estudos Supletivos (CES)¹. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, sob a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). No artigo apresentaremos a história de criação dos CES, seu desenvolvimento e práticas, o processo sofrido que os transformaram nos cursos semipresenciais da EJA e as justificativas de sua manutenção no sistema educacional brasileiro.

Os Centros de Estudos Supletivos (CES)

Como tentamos demonstrar, pelo menos em termos da Educação de Jovens e Adultos, a Lei nº 5692/71 se configurou como um avanço em relação à lei anterior. Porém, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), provocou um enorme desafio, pois a referida lei gerou uma demanda em potencial. Um documento

¹ Assim como Farias (2015), consideramos os Centros de Estudos Supletivos embrionários dos atuais cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

intitulado Centro de Estudos Supletivos (1974), considerava que a clientela do ensino supletivo alcançaria vinte e um milhões de adolescentes e adultos em todo o país.

No documento editado pelo MEC/SEPS², intitulado *Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos*, que serviu como referência para capacitar os recursos humanos para atuar nos CES de todo Brasil, Mafra (1979/1980) também apresentou esses números e, com base no censo demográfico de 1970, fez uma comparação entre o que era ofertado nos níveis primário, médio e superior com o que seria necessário para atender todo o ensino supletivo.

Quadro 01 – Oferta do ensino regular no Brasil e a demanda para o atendimento ao ensino supletivo.

OFERTA DE ATENDIMENTO	ESPECIFICAÇÕES		
	ALUNOS	PROFESSORES	SALAS DE AULA
Ensino Regular Primário, Médio e Superior	19.652.115	820.000	362.354
Ensino Supletivo de 1º Grau	21.000.000	1.050.000	525.000

Fonte: Mafra (1979/80).

Os números necessários para atender toda a demanda do Supletivo impressionavam, isso porque, só em termos de 1º Grau, praticamente se igualavam aos números obtidos pela soma dos três níveis de ensino, conforme os dados acima. Significava que, para atender o dobro do contingente, seria necessário dobrar também os investimentos que vinham atendendo à população do ensino regular até aquele momento. Não havia orçamento para tanto. E mesmo que houvesse, uma proposta nos moldes da oferta regular não seria viável, pelo menos em curto prazo.

² Lê-se: Ministério de Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, conforme Mafra (1979/80).



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

Como questionava Mafra (1979/80): onde se conseguiria mais de um milhão de professores? Quanto tempo seria necessário para construir mais de meio milhão de salas de aula? Os brasileiros aptos e já engajados na força de trabalho estariam dispostos a enfrentar obrigatoriamente mais três horas e meia de aulas diariamente? Ou deixariam de trabalhar para retornar à escola? O que fazer com os que trabalhavam em horários diversos? E como contemplar os que precisavam se ausentar da escola por período determinado?

Era um desafio enorme abarcar uma quantidade tão grande de pessoas no sistema educacional. Como enfatiza Ferraz (1976), a estrutura do ensino regular³ não era capaz de atender aos reclames e à demanda desse contingente criado após a promulgação da Lei nº 5692/71. Para vencer as dificuldades, fazia-se necessária uma proposta que considerasse todos esses aspectos e que conseguisse garantir a oferta de educação escolar a toda população jovem e adulta. Como enfrentamento ao problema,

A solução que os técnicos do MEC encontraram para operacionalizar de forma efetiva o ensino supletivo foi a criação dos CES: Centros de Estudos Supletivos, nova modalidade de escola, cuja proposta seria a de atender a curto prazo a clientela potencial de ensino supletivo no Brasil, com baixo custo operacional, melhor padrão de rendimento do ensino, adoção de tecnologias

³ A promulgação da Lei nº 5692/71 fixou dois sistemas de ensino no Brasil, o regular e o supletivo. No entendimento da época o ensino regular era aquele: “[...] ministrado em escolas, circunstância que o faz conhecido como ensino escolar. Estrutura-se em graus, de acordo com um escalonamento que leva em conta as fases do desenvolvimento biopsicológico do aluno. Seus estudos se fazem de maneira intencional e sistemática, obedecidos certos mínimos de conteúdo e duração fixados pela autoridade competente. A aferição dos seus resultados se faz obrigatoriamente no processo, e pelo próprio estabelecimento. Os atos escolares são disciplinados de maneira a se poder aferir-lhes a qualquer tempo, a validade. São autorizados e reconhecidos pela autoridade pública e por elas fiscalizados, sendo também reconhecidos os diplomas, certificados e atestados expedidos pelas escolas que os ministram”. Esse ensino se caracterizava ainda pela “[...] sua regularidade, ou seja, a sujeição a regras determinadas e preestabelecidas, disciplinadoras de todos e cada um dos aspectos acima indicados, e de outros casos existentes” (FERRAZ, 1976, p.68).



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

educacionais modernas e metodologia própria. (CASTRO, 1989, p. 8)

O projeto estava submerso na filosofia tecnicista para a educação, portanto, “[...] baseado no trinômio tempo, custo e efetividade” (POCARPO, 2011, p. 2) se apresentava como uma solução altamente viável, pois, em curto prazo, responderia aos anseios da população, compensando a escolarização regular, formando mão-de-obra, atualizando os conhecimentos, sem dispendir vultosos recursos e profissionais. De acordo com Soares (1996), esses estabelecimentos de ensino foram pensados como proposta para atender ao grande desafio da educação nacional, oferecer educação a todos os jovens e adultos que estavam fora do processo de escolarização. Não se tratava de uma nova roupagem do modelo estabelecido, mas de um novo espaço, totalmente diferenciado e com objetivos idênticos aos da escola denominada regular. Justificando que, enquanto uma escola prepararia aquele que iria engajar-se no mercado de trabalho para contribuir com o desenvolvimento da nação, o novo modelo de escolarização cuidaria dos que já faziam parte do mundo do trabalho. Portanto, como bem enfatiza Haddad (1991), o discurso que justificava o projeto CES estava pautado no viés econômico. Preocupava-se com o atendimento a uma grande demanda populacional a um baixo custo, pautada numa solução pedagógica moderna que ofereceria alto padrão de rendimento de ensino e utilização de tecnologias educacionais diferenciadas.

Para descrever as principais características dos CES, nos apoiamos na obra de Mafra (1979/80), no documento Centros de Estudos Supletivos (MEC, 1974) e nas produções acadêmicas que discorreram sobre o tema: Castro (1989), Mello (1982), Félix (1986), Haddad (1991), Souza (1995), Torres (1997), entre outros. Acreditamos que assim poderemos superar a dificuldade que tivemos para acessar as publicações oficiais do Ministério da Educação, pois, segundo Fávero (2009),



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

estas ficaram dispersas após a extinção do Departamento de Ensino Supletivo (DESU) em 1979.

Na proposta inicial para denominar os CES, havia uma tendência de identificar essas escolas como Centros de Ensino. Mas o termo *ensino* foi suprimido, segundo Mafra (1979/80), de forma acertada, pois a perspectiva era de que os CES se tornassem estabelecimentos que pudessem atender a todas as funções estabelecidas no Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação: suplência, qualificação, suprimento e aprendizagem. Portanto, adotou-se o termo *Estudos*. O referido autor alertou ainda para outro ponto importante. Dentro da previsão de atendimento às quatro funções do supletivo nos CES, seria incoerência tentar adjetivá-los como espaços onde só se ensinava, uma vez que, como enfatizamos, ficariam condicionados a uma única função.

A *priori* os CES deveriam contribuir de forma mais incisiva com a escolarização de um grande contingente de pessoas, apesar de não ser essa a sua única atribuição. A ideia era de que com o passar dos anos e o sucesso das reformas na estrutura de funcionamento da educação no país, todos alcançariam a conclusão do 1º e 2º graus nas idades ditas corretas, e, garantiriam também uma formação técnica ao final do processo. Assim, as funções de suplência e aprendizagem dos CES perderiam gradativamente o espaço para as funções de suprimento e qualificação, dentro da filosofia da educação permanente. Portanto, os CES se transformariam, ao longo do tempo, em escolas onde se poderia

[...] buscar ensino, educação permanente, onde se encontrará difusão cultural, seja pelos meios convencionais, seja pela utilização de tecnologias que permitam a utilização de multimeios diretos e indiretos, [...] pode voltar-se para o desenvolvimento comunitário, pode conveniar com entidades públicas e privadas para encaminhamento dos seus alunos, pode propiciar atividades ligadas ao artesanato, à preservação do folclore ou ao desenvolvimento das artes plásticas, à habilitação profissional a



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

nível de 2º grau ou à profissionalização sem grau ou nível de escolaridade. (MAFRA, 1979/80, p. 15)

Os CES eram estratégicos para o governo brasileiro. Com esses estabelecimentos de ensino funcionando em todo o território nacional, diminuiriam as tensões sociais por meio da oferta da educação a toda a demanda potencial do ensino supletivo, sem gastar vultosos recursos. E, além disso, essa modalidade de ensino serviria como uma ótima propaganda, mostrando que o Brasil procurou atender às orientações internacionais construídas nas últimas CONFINTEAS⁴, com sua nova escola, específica, para atender a jovens e adultos, aberta para a promoção de inúmeras possibilidades de educação permanente, preparando a população para os desafios futuros na grande nação que estava se construindo, formando sujeitos entendedores da necessidade de se aprender durante toda a vida, para garantir o emprego, conquistar novas possibilidades e ser produtivo para sua nação. Portanto, o sucesso dos CES colocaria o Brasil na vanguarda da promoção da educação para todos, transmitindo a impressão de que estava se construindo uma nação democrática e popular.

Os CES não constituíram um sistema integrado de escolas. Não pertenciam ao Ministério da Educação, mas ao sistema de educação da Unidade Federativa onde eram construídos. O MEC, de acordo com Mafra (1979/80), Castro (1989) e Torres (1997), prestava assistência técnica para implantação de uma unidade, financiava a construção, as despesas iniciais de instalação e a aquisição do equipamento básico. Além disso, fornecia ou financiava a compra de materiais didáticos e preparava os recursos humanos que atuavam nos Centros, através de um projeto específico denominado 9.4.

⁴ Conferências Internacionais de Educação de Adultos



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

As unidades dos CES começaram a se espalhar por o todo território nacional a partir de 1973. De acordo com Torres (1997), foram implantados, após as experiências de Natal e Goiânia, nas seguintes capitais: Manaus, Teresina, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracajú, Florianópolis e Porto Alegre. Mafra (1979/80) registra, no final da década de 1980, um total de 40 CES, atendendo cerca de 25.000 estudantes. No documento *O Ensino Supletivo no Brasil* produzido pelo MEC/CFE para a XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal com os Conselhos Estaduais de Educação dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal em 1983, aponta para a existência de 63 CES distribuídos pelo Brasil.

Os CES podiam ter modelos arquitetônicos diversos, com variadas possibilidades de ocupação dos espaços, mas impreterivelmente não poderiam deixar de existir cinco setores fundamentais: a Coordenação, onde se tinha todo o suporte administrativo e que se responsabilizava pela coordenação de todas as atividades pedagógicas; o setor de Tráfego, cujas atribuições seriam matrícula, triagem dos estudantes, orientações necessárias quanto à dinâmica de funcionamento, distribuição do material didático, do controle do fluxo de estudantes pelos diversos setores, fornecimento de informações, arquivo e expedição de documentos, além da elaboração de relatórios.; a Orientação da Aprendizagem era o setor das atividades docentes, que segundo Mafra (1979/80), deveria ocupar uma área superior a 50m² e que possibilitasse a instalação de um mínimo de dez boxes com dimensão de 3m², que recebiam o nome de cabines. Em cada um desses espaços, estariam instaladas mesa, duas cadeiras e armários para guardar os materiais do orientador e de acompanhamento dos estudantes. Caso fosse possível, deveria existir também nesse setor uma sala de avaliação que aumentaria a capacidade de atendimento dos estudantes.

O orientador de aprendizagem (professor) desempenhava um papel diversificado e vital para a qualidade do CES. Além da função docente, influenciava



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

diretamente nos setores de biblioteca e audiovisual, analisando os materiais didáticos e indicando as atividades dos estudantes nesses setores. Cabia também a ele desenvolver ações extracurriculares e testar novas possibilidades. Considerando essa responsabilidade do orientador, fica claro o entendimento de que estariam habilitados a atuar como orientadores de aprendizagem, apenas professores licenciados, com experiência comprovada na educação de adultos e treinados sobre novas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem.

A Biblioteca deveria ocupar aproximadamente 60m², para atender cerca de 30 estudantes ao mesmo tempo. Esse setor deveria ter um bibliotecário responsável pela organização e utilização do acervo, atuando também como facilitador da aprendizagem, orientando os estudantes na busca por materiais bibliográficos adequados e incentivando e desenvolvendo nos estudantes o hábito pela pesquisa. E, por fim, o setor denominado Audiovisuais, que oferecia acesso dos estudantes a recursos didáticos audiovisuais. Deveria ser composto por cabines individuais, salas de projeção e uma sala para guardar equipamentos e materiais para eventuais reparos. O responsável por esse setor era o operador de equipamentos audiovisuais e cabia ao mesmo registrar os equipamentos, fazer pequenos reparos, fornecer informações aos estudantes e orientá-los na utilização dos equipamentos, sugerir a compra de novos recursos audiovisuais e fornecer as informações referentes à utilização do espaço e dos equipamentos. Mafra (1979/80) informa que os equipamentos indispensáveis para que o setor funcionasse a contento seriam os seguintes: projetores de vídeo, projetor de slides, retroprojetor, fones de ouvido, projetor de imagens opacas, *kit* para a produção de slides, gravador de fitas cassetes, peças de reposição, entre outros.

Em alguns CES se verificava a existência de um setor responsável por definir princípios, métodos, abrangência e ação pedagógica dos chamados estudos por correspondência, que oferecia à possibilidade do estudante se preparar a



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

distância, para exames a serem realizados no próprio CES ou para exames nos estados.

Segundo o documento Centro de Estudos Supletivos de 1974, os CES tinham como objetivo norteador atender as pessoas que não eram atingidas pela escolarização regular, permitindo o prosseguimento de estudos. A proposta metodológica dos CES tornava esses espaços diferenciados de todas as escolas encontradas nos diversos sistemas de educação do país, pois estava pautada no que se denomina ensino individualizado ou personalizado⁵.

Em sentido estrito, como apresenta Pimentel (1998), ensino individualizado é o método educativo no qual um professor se ocupa de um único estudante por determinado período de tempo. Ramírez (1975) alerta para o equívoco cometido, ao entendermos que esse ensino sugere apenas a promoção do individualismo, porque, na verdade, o que se pretende é proporcionar ao estudante o ensino e a atenção necessária que o mesmo merece ter. Para o autor, cada homem possui um ritmo próprio de assimilação e crescimento que se distingue dos demais. Por isso, considera não ser aceitável um ensino para uma massa, que se baseia num hipotético estudante intermediário, ou médio, que acaba impedindo muitos de avançar e abandonando outros que não conseguem acompanhar o ritmo imposto.

Na década de 1970 houve uma ampla divulgação do ensino individualizado que se deu por três razões, a primeira seria fruto da insatisfação das sociedades, naqueles países onde a comunidade costuma participar ativamente do processo educacional, com a qualidade do ensino ofertado. A segunda estaria no

⁵ Consideraremos neste trabalho ensino individualizado e ensino personalizado como sinônimos. Mas é preciso entender que isso não é consensual entre os estudiosos da área. Para alguns autores, segundo Mello (1982), o ensino individualizado está dividido em graus de individualização, medidos a partir da interferência do professor no processo pedagógico e do poder de decisão do estudante envolvido. O ensino personalizado seria apenas um desses graus, cabendo aos estudantes a seleção dos objetivos e ao professor a escolha dos materiais didáticos a serem utilizados durante todo o processo ensino-aprendizagem.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

desenvolvimento da tecnologia educacional, trazendo não só um amplo arsenal instrumental adequado, como também diversos estilos de aprendizagem, influenciando em características sistêmicas, para conhecer o potencial do estudante, suas limitações, o nível de domínio dos conteúdos, suas habilidades, entre outros, que revelam as diferenças individuais de cada um estudante. A terceira repousa nas contribuições da psicologia, reconhecendo as diferenças individuais, como fator importante no processo ensino-aprendizagem (PARRA, 1978).

Configurados para funcionar na perspectiva do individualismo, os CES não se organizavam em seriação ou por turmas, que buscavam um padrão médio de estudante. A organização, segundo o documento Centros de Estudos Supletivos (1974), estava pautada no que se denominou ensino através de módulos. Portanto, todos os componentes curriculares eram organizados em módulos instrucionais, que podem ser compreendidos como

[...] um conjunto autossuficiente de experiências de aprendizagem, com base no trabalho individual. Um módulo assim conceituado apresenta características específicas. Deve ser autossuficiente, isto é, deve ser produzido de forma tal que o aluno encontre nele, direta ou indiretamente, tudo o que necessita para o 'domínio' do conteúdo. Deve o aluno encontrar nele, também, os meios para se auto-avaliar, para verificar como está se saindo, que aspectos devem voltar a estudar, se conseguiu ou não 'dominar' os objetivos. (PARRA, 1978, p. 66)

Essa definição certamente não é a única, pois variáveis como tempo, tipos de apresentação, participação do professor, entre outros fatores, podem apresentar um módulo instrucional de outra forma. Mas, apesar disso, o que prevalecerá em qualquer definição é a participação ativa do estudante com o módulo, o qual deverá conter informações e condições para que o estudante tenha uma postura ativa. Sendo assim, o módulo deve suprir o estudante de muitos aspectos que, no ensino



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

tradicional, seriam da competência do professor. Segundo Nagel e Richman (1983), módulo é uma unidade de ensino autônoma e completa em si mesma, resultado da organização de materiais e atividades. Mafra (1979/80) revela que o MEC, ciente dos desafios para elaborar módulos de ensino, cuidou de produzir, testar e validar um tipo de módulo para o CES, a partir de um que já vinha sendo utilizado à época no projeto Logos II⁶. Após definir a estrutura dos módulos, o Ministério optou por buscar um padrão nacional, que foi possível a partir da criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

Quanto as atividades desenvolvidas pelos estudantes no CES, Mafra (1979/80) indicava a necessidade de uma preparação psicopedagógica aos que buscavam os CES. Essa preparação deveria ser realizada pelo setor de triagem em duas fases. Na primeira, seriam apresentadas as instalações físicas e passado esse momento de reconhecimento, o estudante deveria receber informações sobre a metodologia. Na sequência, seria aplicado um teste de sondagem por disciplina, a fim de identificar o nível de conhecimento do mesmo. Esse teste faria o levantamento prévio com vistas a orientar todo o trabalho, pois o resultado indicaria em que ponto o estudante poderia iniciar os estudos ou se necessitaria de atividades para atingir tal condição. Supondo que o estudante fosse habilitado na sondagem, este seria encaminhado novamente ao setor de triagem para participar do fluxo diário.

O estudante tinha a liberdade de priorizar determinado componente curricular ao longo do seu curso. Recebia os módulos didáticos desejados no tráfego e iniciava seus estudos. De acordo com Félix (1986), o estudante dirigia todo o

⁶ LOGOS II foi um programa de educação a distância implantada pelo Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC), com vistas à formação dos professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério. O Logos II utilizava o sistema modular, tinha um plano de atividades diversificado e flexível, no qual o estudante caminhava de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem, participando de encontros mensais com o orientador de ensino, quando acontecia também a aplicação de testes.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

processo de aprendizagem. Além da flexibilidade na escolha dos componentes curriculares, também se verificava essa mesma condição na programação, pois o cronograma de atividades dentro do CES e o tempo de conclusão do curso eram estabelecidos a partir dos critérios do estudante.

Durante o tempo de permanência nas dependências dos CES, o estudante tinha possibilidade de utilizar os diferentes espaços. Na biblioteca, poderia estudar ou pegar materiais, via empréstimo, para estudos adicionais, indicados pelo orientador de aprendizagem ou pelo bibliotecário. Também tinha acesso à sala de recursos audiovisuais, onde recebia orientações e poderia estudar com a ajuda dos recursos tecnológicos disponíveis.

Supondo que as dúvidas de um determinado módulo didático não fossem diluídas na autoinstrução, o estudante poderia recorrer a um orientador da aprendizagem para expor suas dificuldades, num atendimento, individual ou em pequeno grupo, que ocorria com frequência na cabine de atendimento. O tempo médio estimado de atendimento, segundo Mafra (1979/80), deveria ser em torno de dois estudantes por hora. Após receber as orientações, o estudante retornava novamente ao módulo e, caso a dúvida persistisse, poderia solicitar novo atendimento individual com o mesmo orientador, ou outro, caso acreditasse ser necessário.

Mello (1982) descreve que muitos estudantes não entendiam a proposta dos CES e procuravam o orientador para estudar, alegando não ter entendido determinado conteúdo programático, embora sequer houvesse folheado o módulo didático. Nesses casos, o orientador de aprendizagem percebia o problema e conscientizava o estudante de que a função do orientador não seria estudar junto com ele: “[...] mas tirar as dúvidas, as que surgem depois que ele realizou as atividades propostas” (MELLO, 1982, p. 29). Portanto, a função do orientador era esclarecer o que era realmente considerado dúvida. No papel central do processo,



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

cabia ao estudante buscar o conhecimento de forma mais independente possível, utilizando todas as possibilidades e tendo o professor realmente como um orientador, e não como o senhor do conhecimento do ensino tradicional.

Sentindo-se apto, o estudante realizava a pós-avaliação junto ao orientador de aprendizagem. Obtendo o nível de proficiência desejado, avançaria para o módulo didático subsequente. Nos casos em que o estudante não alcançava o mínimo exigido, ficava retido e voltava a desenvolver as atividades do mesmo módulo, dedicando-se a ele por mais um tempo, até adquirir as condições necessárias para prosseguir. Após ser aprovado em todos os módulos, de todos os componentes curriculares, o estudante solicitava, junto ao tráfego, a certificação.

Essa proposta educativa sempre esteve as voltas com inúmeras críticas. Uma das mais contundentes faz jus ao ensino individualizado. Valnir Chagas, Relator do Parecer 699/72 do C. F. E., numa entrevista apresentada por Praxedes (1984), aponta que o ensino individualizado não ocorria no interior dos CES, pois segundo ele, as ações realizadas não respeitavam as individualidades dos estudantes. Na sua concepção, seria apenas uma nova versão do ensino tradicional, disfarçado de aparatos tecnológicos, dividido em módulos rígidos que reproduziam as já conhecidas unidades didáticas.

Ao analisar o documento *Revitalização dos Centros de Estudos Supletivos*, produzido pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC em 1983, Castro (1989) destacou problemas comuns existentes na maioria dos CES, dentre os quais, a incompetência de uma parcela considerável dos recursos humanos, principalmente dos orientadores de aprendizagem.

Raimundo Nonato da Silva, que exercia o cargo de Assessor Jurídico da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC afirma que:



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

[...] os próprios Centros de Estudos Supletivos foram desvirtuados, foram concebidos e tidos posteriormente como fontes de empreguismo, de colocação de pessoas, o que veio a perturbar a ordem das coisas. (PRAXEDES, 1984, p. 116)

Com o depoimento acima relatado, podemos inferir que os CES foram invadidos por profissionais sem formação adequada e sem o menor compromisso com a filosofia implantada. Nesse sentido, Castro (1989), aponta que a limitada fundamentação teórica dos orientadores para atuar nos CES, gerava uma tendência em se aplicar metodologias reproduzindo o modelo do ensino regular.

Algumas críticas aos CES faziam referência à impossibilidade de relacionamento entre indivíduos no interior desse espaço educativo. Essas críticas referentes à não socialização tinham origem no posicionamento dos grupos progressistas, que vislumbravam o ensino individualizado na educação de pessoas jovens e adultas, como uma tentativa de evitar qualquer tipo de agrupamento social das classes populares nos mais diferentes espaços, inclusive nos CES. Para esses grupos, os CES tinham uma metodologia que poderia ser entendida por duas vertentes: “uma que atribui à metodologia empregada a ausência da construção coletiva do conhecimento, enquanto que a outra, se baseia na metodologia como fator impeditivo da não promoção das relações sociais” (TORRES, 1997, p.139).

O impeditivo à falta de socialização estaria principalmente na metodologia do ensino individualizado. Considerava-se que a mesma não possibilitava espaços para a promoção do diálogo, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de outras formas de relações sociais acontecendo nos CES, isso porque, dentro de seus muros, os estudantes deveriam, para se adequar à metodologia, seguir o provérbio “cada um por si”.

A eficiência dos CES foi também bastante contestada a partir de comparações entre o número de entrada de estudantes matriculados e o de saída,



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

após a conclusão dos cursos de suplência. Haddad (1991) afirma que os CES nunca tiveram resultados que comprovassem sua viabilidade econômica, principalmente analisados os índices de certificação, o alto custo de operacionalização e a ociosidade desses espaços educativos, relativamente ao que estava posto pelo MEC. Soares (1996), aponta ainda os CES como promotores de um ensino aligeirado, superficial e de certificação rápida. Souza (2005), ao discorrer, no seu estudo de caso, sobre os módulos de ensino utilizados num CES, apontou os mesmos como conteudistas, de linguagem complexa, e muitas vezes, impossível de ser superada, bem como descontextualizados em relação à realidade vivenciada pelos estudantes. Ainda com relação aos módulos, Souza (1995) detectou problemas relativos às ilustrações, à desatualização dos conteúdos apresentados, à supressão de conteúdos e utilização de conceitos errados.

Mesmo envolvimento em críticas bastante contundentes, os CES foram se espalhando pelo país inteiro, sob a égide do MEC, como uma política adequada, por promover uma educação de vanguarda a baixo custo. No entanto, Di Pierro (1992), ressalta que a falta de recursos e a desarticulação empurraram o ensino supletivo para a zona periférica da educação pública, inviabilizando, assim, as ações educativas de estados e municípios para esse grupo populacional, de forma considerável, refletindo diretamente na falta de investimento para expansão, manutenção e desenvolvimento de ações inovadoras dentro dos CES.

A década de 1980 marca o processo de redemocratização do país e promulgação de uma nova Constituição (Constituição Federal de 1988). Na década seguinte entra em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que extingue a divisão entre ensino regular e ensino supletivo, sendo este último passando a ser denominado Educação de Jovens e Adultos. Pela nossa compreensão a partir do que apresenta Di Pierro (2005), gera-se um ambiente de negação a filosofia e as ações desenvolvidas no ensino supletivo e diante desse novo



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

quadro, os CES passaram a ser vistos como uma herança da escola compensatória e aligeirada da ditadura militar. Em outro estudo, Di Pierro (1992) traz informações que corroboram com esse posicionamento, pois sua enquete junto a catorze secretarias estaduais de educação, constatou um recuo nos CES. Em três Estados (Maranhão, Pernambuco e Bahia), os CES já haviam sido desativados. Outros três (Acre, Alagoas e Espírito Santo) tinham reduzido consideravelmente a oferta, ao passo que no Estado do Ceará, os cursos ofertados pelos CES já estavam em processo de reestruturação. Com vistas a se adequar à mudança de nomenclatura proposta pela LDB vigente, os CES passaram a existir com outras denominações, as mais comuns: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA), Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA).

O que se vê na sequência dos fatos narrados até aqui não foram positivos para toda a EJA no tocante a investimentos, pois os governos seguindo orientações de organismos internacionais, a exemplo da Lei 9424/96, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), aumentou a receita para educação na idade obrigatória, enquanto a “[...] a educação de jovens e adultos é praticamente suprimida da agenda política educacional” (VIERO; SIQUEIRA; VIEGAS, 2000, p. 42). Só em janeiro de 2003, com a ascensão ao Governo Federal de um presidente oriundo das camadas populares, comprometido com grupos de esquerda e movimentos sociais, a EJA ganha novamente certa visibilidade, pois segundo Henriques e Ireland (2005), houve abertura de diálogo com a sociedade civil organizada, apontando, assim, para a reconfiguração na concessão de direitos à modalidade, entre eles, a inclusão na política de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência ao estudante, corrigindo em parte uma falha que já se refletia no abandono da EJA.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

Os cursos semipresenciais advindos dos cursos ofertados na proposta metodológica dos Centros de Estudos Supletivos, continuaram a existir, sem qualquer prestígio ou atenção por parte dos seus promotores, imersos numa redoma de invisibilidade, sofrendo com a estagnação de sua proposta, falta de investimentos, problemas estruturais, de recursos didáticos e profissionais habilitados, e, bastante questionados por praticar o ensino individualizado por meio dos módulos didáticos. Mesmo assim, chegam ao ano de 2014, último ano em que foram contabilizados no Censo Escolar da Educação Básica, responsáveis por matricular mais de setecentos mil estudantes em todo território nacional, números que atingem praticamente 20% das matrículas de toda a modalidade.

Para concluir...

Diante dessa trajetória que apresentamos, existem duas perguntas a serem respondidas: porque essa proposta de curso, praticamente esquecidos pelos sistemas de educação é mantida até hoje? E, por que são responsáveis por matricular um contingente considerável de jovens e adultos? Podemos responder ao primeiro questionamento a partir dos documentos oficiais. A Lei 9394/96 reafirma as conquistas da Constituição Federal de 1988, estabelecendo como dever do Estado a “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e possibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Lei 9.394/96, Art.4, VII). A referida Lei determina ainda que os sistemas de ensino assegurem gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos jovens e adultos. O Artigo 38, da LDB em questão, impõe aos sistemas de ensino a manutenção de cursos supletivos, definidos como “[...]”



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

programas regulares, desenvolvidos em um período de tempo e ministrados através de processo escolar” podendo “[...] funcionar na modalidade presencial e semipresencial” (CARNEIRO, 2014, p. 315). Emerenciano (1998), destaca que o Artigo 5º, § 4º da Lei 9.394/96, garante a oferta da EJA e a trata como direito público subjetivo, ou seja, negar a sua oferta, alegando qualquer pretexto, configura-se como crime de responsabilidade. A partir do exposto, acreditamos que a LDB e mais adiante o Parecer 11/2000 do CNE/CEB ratificador na necessidade de diversificar a oferta escolar aos jovens e adultos, são responsáveis pelo posicionamento de alguns sistemas de educação que resolveram manter a oferta de ensino individualizado através de módulos didáticos praticados nos CES, como oferta educativa para pessoas jovens e adultas, sem nenhum tipo de incentivo, “[...] funcionando com material inadequado e escasso e com sérias deficiências no que diz respeito ao apoio dos professores e efetiva utilização das técnicas” (FÁVERO, 2009, p. 80), mas efetivamente cumprindo o que determina a legislação.

Detentores de uma proposta que não possibilita a interação entre professor e estudante, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); aligeirados e meramente certificadores, conforme Souza (2005); promotores de evasão, na concepção de Soares (1996) e incapazes de promover a transformação social dos sujeitos que neles estudam, como afirma Caldeira e Gorni (2008), parece contradição que a oferta educativa ao qual discorremos até o momento ainda seja procurada. Os dados oficiais mostram que esses cursos estão pressionados por falta de recursos, investimentos e atenção por parte de alguns de seus mantenedores. Mas, mesmo enfrentando as dificuldades constituem a essência de uma proposta educativa que foi pensada verdadeiramente para atender a jovens e adultos.

Como relator do Parecer 84/1985 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Celso de Rui Beisiegel fez uma avaliação dos resultados da experiência pedagógica realizada num Centro Estadual de Estudos Supletivos e de sua proposta



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

de escolarização. No seu entendimento, mesmo diante das dificuldades, os CES eram viáveis, principalmente com o argumento de que tais espaços educativos permitem que cada estudante mantenha seu próprio ritmo de estudo de acordo com seu potencial. Torres (1997), afirma que se deve levar em consideração os fundamentos do ensino individualizado, que se pautam no respeito ao tempo de cada sujeito. Elementos importantes nos cursos semipresenciais, como a matrícula ao longo do ano, Fávero e Freitas (2011); Flexibilidade, Di Pierro (2005); proposta educativa que diversifica a oferta, Ireland (2012); respeito ao tempo dos discentes, Arroyo (2007), podem ser elementos relevantes de uma proposta, que se não consegue contemplar todas as demandas de uma EJA “ideal” em nosso país, carrega elementos importantes no respeito às necessidades do seu público.

A proposta semipresencial individualizada, pela sua longevidade e pelos seus números, pode conter elementos para se discutir uma educação que promova participação, diálogo, aprendizado, troca de experiências, mas, que, acima de tudo respeite as possibilidades do jovem e do adulto de se manter estudando, sem ter que abdicar de suas atividades cotidianas e de sua vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOYNARD, Aluizio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**: Lei número 5.692 de 11 de agosto de 1971, publicada no Diário Oficial da União em 12 de agosto de 1971. 2. ed. São Paulo: LISA, 1972.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em:

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 2, n.2, p. 164-193, jul./dez. 2018.
Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 de março de 2014.

_____. **PARECER Nº 699/1972 C.E. DE 1º e 2º GRAUS**. In: Ivo Giannella et al. (Org.). Ensino Supletivo: Legislação Federal e Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1977.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 11/ 2000**: Consulta sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Brasília/DF: CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Ensino Supletivo. **Centro de Estudos Supletivos**. Brasília/DF: 1974.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico, Brasília/DF: O instituto, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **O Ensino Supletivo no Brasil**. Brasília: MEC/CFE, 1983.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília : 1961.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério**: manual de orientação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CALDEIRA, Lilian Cristina; GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Ensino semipresencial na educação de jovens e adultos**: leituras do cotidiano escolar. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Caxambu, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4987--Int.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVACANTE, Ezimar. **Ensino supletivo: inteligibilidade de textos e atitudes de professores e alunos**. 1980. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1980.

CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima. **Política educacional do estado brasileiro sobre o ensino supletivo 1961-1971**. 1987. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1987.

CASTRO, Cláudio Moura. et al. **O enigma do supletivo**. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

CASTRO, Carmen Lúcia Lavaquial Veloso de. **Avaliação de competência e necessidade de treinamento para a função orientador de aprendizagem: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (CES-IERJ)**. 1989. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

_____. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

_____; JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n.55, p.61-77, nov. 2001.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão. **A educação de jovens e adultos e a Lei 9.394/96**. In: SILVA, Eurides Brito da. et al. A educação básica pós-LDB. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 169-187.

FARIAS, Humberto Vieira. **Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica**. 2015. 251f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Ed. Moderna, 2009. p. 54-92.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

____; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p.365-392, jul./dez. 2011.

FÉLIX, Luís Assis. **Ensino supletivo do Rio de Janeiro: uma visão organizacional**. 1986. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. **Alternativas da educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. (Coleção Brasil em questão).

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 1991. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1991.

____. **O ensino Supletivo no Brasil: O Estado da Arte**. Brasília: MEC/INEP/REDC, 1987.

____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, Timothy Denis. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 347-357. (Coleção educação para todos; 3).

IRELAND, Timothy Denis. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e diversidade. **Rizoma Freireano**, v. 13, p. 93-110, 2012.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Organização curricular no ensino supletivo/ suplência**. 1975. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1975.

LOPES, José Loureiro. **Educação de adultos no Brasil: legislação e ideologia**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 1985. (Coleção IV centenário).

MAFRA, Mário Sérgio. **Conhecendo um centro de estudos supletivos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEPS, 1979/1980.

MATTOS, Maria Augusta Bastos de. **Supletivo: o discurso paralelo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

MELLO, Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle. **Centro de estudos supletivos de Niterói**: proposta de reformulação de currículo. 1982. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul T. **Ensino para competência: uma estratégia para eliminar o fracasso, instrução programada ramificada**. Tradução de Cosete Ramos. 7. ed. Porto Alegre: GLOBO, 1983.

PARRA, Nélio. **Ensino Individualizado**: programas e matérias. São Paulo: Saraiva, 1978.

PIMENTEL, João Nogueira. Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino. **Millenium**, Viseu, Portugal, ano 3, n.10, abr. 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/ect10_pimtl.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

POCARPO, Rosa Cristina. **História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <<http://wwwalfabetizavirtual.files.wordpress.com/2011/08/historiaaja.doc>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

PRAXEDES, Lourdes. **A problemática dos cursos de suplência no Estado de São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

RAMÍREZ G. Maria del Sagrario. **Métodos de educação de adultos**. Tradução de Valeriano de Oliveira e Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1975.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Nº 084/ 1985**: Avaliação dos resultados da experiência pedagógica do Centro Estadual de Estudos Supletivos “Dona Clara Martinelli”. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.2, n. 11, p. 28-35, set/out, 1996.

SOUZA, Graça Helena Silva de. **Educação de jovens e adultos**: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos-SENAI. 2005. 116 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Centro de Estudos Supletivos – CES/RJ**: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos. Trabalho



HUMBERTO VIEIRA FARIAS, TIMOTHY DENIS IRELAND, EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA –
Universidade Federal da Paraíba

apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Caxambu, Minas Gerais, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 20 abr. 2015.

TORRES, Eliane Aparecida. **Uma abordagem sobre o ensino supletivo:** o centro estadual de educação supletiva no estado de São Paulo. 1997. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

VIERO, Anezia; SIQUEIRA, Janes Fraga; VIEGAS, Moacir Fernando. As políticas públicas e as concepções de educação de jovens e adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista. **Reflexão e Ação**, v.7, n.2, p. 7-78, jul./dez. 1999.

Recebido em abril de 2018

Aprovado em maio de 2018