

**ALTERNATIVA SEMIPRESENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS
NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI (1976-1986)**

**A BLENDED LEARNING ALTERNATIVE TO YOUNG PEOPLE AND ADULTS
EDUCATION AT NITEROI CENTER OF SUPPLEMENTAL EDUCATION(1976-1986)**

**ALTERNATIVA SEMIPRESENCIAL DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS
EN EL CENTRO DE ESTUDIOS SUPLETORIOS DE NITERÓI (1976-1986)**

Rosa Maria Garcia Monaco Paiva (Mestra em Educação)

Instituição: NIPHEI e SEEDUC/RJ

E-mail: rosa-monaco@hotmail.com

RESUMO

Sob a perspectiva da História da Educação, o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de criação, organização e funcionamento do Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói/RJ, em seu primeiro decênio (1976-1986), como modelo semipresencial, no ensino de 1º Grau, para pessoas acima de dezoito anos. Este projeto de âmbito nacional foi criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1973. A metodologia para a construção do objeto de pesquisa foi a micro-história de Revel (2010), por ser considerada colaboradora para a captação da história por outro jogo de escala. Como fontes de pesquisa foi utilizado o acervo documental do CES de Niterói, a normatização e documentos oficiais e publicações do Jornal *O Fluminense*. O referencial teórico tem base em Cunha (1991), Patto (1990), Pinto (1993), Fausto (1994), Hobsbawm (1998), Bourdieu (2001), entre outros. Os resultados apontam a relevância desse espaço para o encaminhamento dos alunos naquele período, porém ressaltam-se os problemas que impedem uma qualidade efetiva na educação.

Palavras-chave: História da Educação. Centro de Estudos Supletivos de Niterói. Modelo semipresencial. Ensino Individualizado.

ABSTRACT

This research is based on a dissertation submitted to a stricto sensu post-graduate program in the field of Education. From the perspective of the History of Education, the objective of this study is to analyze the process of creation, organization and functioning of the Center of Supplemental Education (CES) in Niterói / RJ in its first decade (1976-1986) offering a blended learning model to teach primary education students over eighteen years old. This national project was created by the Ministry of Education and Culture (MEC) in 1973. The methodology for the construction of the research object was the microhistory of Jacques Revel (2010), once it collaborates for capturing history from another game of scales. Theoretical support comes from Cunha (1991), Patto (1992), Pinto (1993), Fausto (1994), Hobsbawm (1998), Bourdieu (2001), and others. The results point out the importance of CES for the *students' referral in that period, but it highlights the problems that hinder an effective quality in education.*

Keywords: History of Education. Center of Supplemental Education in Niterói. Blended Learning Model. Individualized Teaching.

RESUMEN

Bajo la perspectiva de la Historia de la Educación, el objetivo de esta investigación es analizar el proceso de creación, organización y funcionamiento del Centro de Estudios Supletorios (CES) de Niterói/RJ, en su primer decenio (1976 – 1986), como modelo semipresencial, en la primaria, para personas con más de dieciocho años. Este proyecto de ámbito nacional fue creación del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) en 1973. La metodología para la construcción del objeto de investigación fue la microhistoria de Revel (2010), por ser considerada colaboradora para la captación de la historia por otro juego de escala. Como fuentes de investigación fue utilizado el acervo documental del CES de Niterói, el conjunto de normas y documentos oficiales y publicaciones del Diario *El Fluminense*. El marco teórico tiene base en Cunha (1991), entre otros. Los resultados apuntan la relevancia de ese espacio para el encaminamiento de los alumnos en aquel período, pero se resaltan los problemas que impiden una cantidad efectiva en la educación.

Palabras clave: Historia de la Educación, Centro de Estudios Supletorios de Niterói, Modelo Semipresencial, Enseñanza Individualizada

1 INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em apresentar a pesquisa e os resultados do trabalho desenvolvido por esta pesquisadora para a obtenção do grau de Mestre em Educação no ano de 2017, pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O campo compreendido foi o da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva da História da Educação, sob o título: “O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta para a educação de jovens e adultos (1976-1986)¹”. Optou-se por abordar a criação e os dez primeiros anos de funcionamento do Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói/RJ. Esta unidade era uma dentre as outras existentes e integrantes do projeto nacional. Os CES apresentavam características da educação a distância² (EAD), sob o modelo semipresencial. Estes foram fruto da política pública para a educação de pessoas acima de dezoito anos do governo militar (1964-1985), chamado de ensino supletivo.

Este projeto fora criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DSU). Segundo Mafra³ (1979/1980, p. 19), a primeira experiência CES testada no país foi em Natal, Rio Grande do Norte, seguida de Goiânia,

1 C.f. no site da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/14SLkIfA1oWdwk55a7ihRH94fMxnffXS7/view>>. Acesso em maio de 2018.

2Conceito oficial de educação à distância (EAD) no Brasil segundo o Decreto nº 5.622/2005, art. 1º: “Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Goiás; ambos em 1974. O primeiro Centro de Estudos Supletivos do Estado do Rio de Janeiro⁴ foi o da cidade de Niterói, fundado em 1976, o qual se tornou alvo da pesquisa. A intenção da política pública educacional à época do governo militar instituído no país era a de levar o maior número de pessoas jovens e adultas a concluir o 1º e 2º Grau de ensino (LEI nº 5.692/71, CAP. IV, ART. 25). Expandia-se, com isso, o leque de alternativas possíveis, tanto metodológicas em seus formatos – estrutura, duração e regime – quanto educacionais tecnológicas.

Propriamente, a diferenciação e o favorecimento do regime semipresencial dos CES se constituía na liberdade de horário e de ritmo de estudos dos quais os alunos podiam se valer. Assim como eles frequentavam o CES de Niterói no horário que melhor lhes conviessem e que encontrassem o professor da disciplina para atendê-los, assim também poderiam realizar as avaliações no intervalo entre 8 e 22 horas, de segunda a sexta-feira. O teste de aprendizagem, como era chamado o instrumento de avaliação nos Centros de Estudos Supletivos, era aplicado após cada leitura do módulo de ensino⁵ que nada mais era do que o material didático impresso. Os módulos de ensino eram sequenciais, separadamente por disciplina e estudados a domicílio.

³Mario Sérgio Mafra foi quem assinou o documento oficial do Ministério da Educação e Cultura, do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), intitulado *Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos* (1979/1980). Este material didático era uma espécie de manual autoexplicativo, aplicado no treinamento dos recursos humanos, preparando-os para atuar em quaisquer dos CES espalhados pelo país.

⁴Os Centros de Estudos Supletivos (CES) do RJ de outrora são atualmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJARJ). Desde o ano de 2011, os CES/RJ tiveram a nomenclatura mudada, por causa do compartilhamento da coordenação dos mesmos, entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), então pertencente à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social (SECTIDS). Esta mudança foi instituída através da Resolução nº 4.673 em 23/02/2011, pelo Secretário de Educação à época, Sr. Wilson Risolia Rodrigues, no segundo mandato do Sr. Governador Sérgio Cabral Filho (2011-2014).

⁵Não houve localização dos módulos de ensino do 1º Grau utilizados no período de (1976-1986) no CES de Niterói.

De acordo com o módulo e a disciplina estudada pelo aluno, este procurava o professor responsável, o qual era chamado de “orientador de aprendizagem”. O mesmo atendia o aluno individualmente em uma cabine onde poderia conversar, tirar dúvidas e indicar outras mídias tecnológicas das quais o aluno tinha à disposição *in lócus*. Em pesquisa de campo, Vargas (1984) levantou que as tecnologias educacionais do CES de Niterói, desde sua criação, foram “módulos didáticos, estudo dirigido, orientação individual e em grupo, o rádio, a televisão, a correspondência, a instrução programada, séries metódicas, multimeios⁶” (VARGAS, 1984, p. 57).

Para delimitar o recorte temporal da pesquisa, elegeu-se o período em que o CES de Niterói ofereceu apenas o ensino de suplência do primeiro ciclo do 1º Grau (5ª a 8ª série), ou seja, durante o período de 1976 a 1986. A partir do ano de 1986, o ensino de suplência do 2º Grau foi implementado, o que fez alterar o perfil da instituição com o aumento no número de alunos e de professores, entre outros aspectos. Quanto às fontes documentais⁷ primárias do acervo do CES de Niterói que foram manuseadas, encontram-se os livros de matrícula e conclusão dos alunos, as atas de reuniões e as fichas cadastrais, de inscrição e de empréstimo de módulos.

Apesar da pouca quantidade e conservação das fichas, pode-se utilizá-las para relacionar como fora constituída a criação, a estrutura e o funcionamento do CES de Niterói. Como explicação quanto à dispersão das fichas ao longo dos quarenta anos de existência do CES de Niterói, supõe-se que as várias mudanças de endereço da instituição, em um total de seis, possam ter contribuído. Vale ressaltar que o período histórico escolhido para esta pesquisa se encontra inserido nos anos da ditadura militar (1964-1985), tendo sido palco de recessão, censura e violência física e simbólica, muitas vezes inibindo, no consenso coletivo, a cultura de guardar papéis e documentos que contassem a história da educação no país.

Complementando o repertório das fontes primárias, foi trabalhado com acervos pessoais documentais de duas professoras egressas⁸ do CES de Niterói, com o Jornal *O Fluminense*

6 Não houve indícios no acervo do CES de Niterói que pudesse detalhar quanto às tecnologias educacionais aplicadas no processo de ensino-aprendizagem do mesmo.

7 Algumas das fontes utilizadas para a construção da pesquisa de dissertação, apesar de citadas neste artigo para uma melhor compreensão do leitor, não aparecem no texto, devido ao reduzido volume que o artigo teve que tomar como forma para ser passível de publicação em revista.

8 A professora egressa, Marina Peixoto de Mendonça Nery, lecionou no período de 1974 a 1993, nas disciplinas de Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP); e a professora egressa, Sílvia Maria Vasco Figueiredo, lecionou no período de 1974 a 2016, na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas e áreas afins. Ambas também participaram da elaboração do material didático (módulos) de suas respectivas disciplinas.

(1974-1986), e com a normatização oficial produzida nas instâncias federal e estadual: a Lei nº 5.692/71, do Ministério da Educação e Cultura (MEC); o Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação (CFE); e os Pareceres nº 254/80 e nº 201/78, e a Deliberação nº 69/80, ambos do Conselho Estadual de Educação (CEDERJ).

Algumas perguntas nortearam o caminho trilhado nas investigações, a partir da questão central: compreender acerca da criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói e o seu significado para o público alvo que a ele se destinava. Com o intuito de tencionar a temática proposta, constituiu-se relevante fazer o caminho metodológico por meio da micro-história de Revel (2010), onde a análise do particular (micro) permitiu uma compreensão do geral (macro). Seria possível, então, através do CES de Niterói, ter conhecimento sobre a política pública para o ensino supletivo no período em questão, em terreno estadual e nacional onde, segundo o autor “[...] a abordagem micro-analítica tornou possível uma releitura dos fenômenos maiores, muito além de um terreno de observação particular” (REVEL, 2010, p. 439).

Para a construção do objeto, convinha dialogar com o que já fora produzido e trazer à luz o que ainda não houvera sido contemplado. O encaixe das informações advindas das fontes manuseadas trouxe o entendimento do quebra-cabeça que se consolidou ao longo da empreitada, utilizando-nos do entendimento compartilhado por Hobsbawm (1998). A justificativa para tal estudo se consolidou à medida que foram encontradas pouquíssimas produções para o mesmo tema nos bancos de teses e dissertações, de mais a mais, com centralidades distintas entre esta e aquelas. Autores como Cunha (1991), Patto (1990), Pinto (1993), Hobsbawm (1998), Bourdieu (2001), entre outros, compuseram nosso referencial teórico-metodológico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Seguem as bases teóricas desta pesquisa.

2.1 A ORDEM É: “ENSINAR A APRENDER”

Supletivo agora ao alcance de todos

Estão resolvidos todos os problemas de falta de tempo para frequentar aulas, de horários incompatíveis com os dos cursos noturnos, ou mesmo de dúvidas que dependam de um esclarecimento posterior de professores (o que não pode ser conseguido através de apostilas compradas em bancas de jornais ou através do

acompanhamento pela televisão) para os adultos interessados em iniciar, completar ou suprir sua escolaridade (*O FLUMINENSE*, 1984, p. 7).

Os jornais da época noticiavam sobre os estudos supletivos, a exemplo da publicação de *O Fluminense* (1984) supracitado, no qual indicavam o CES de Niterói como alternativa. Também traziam matérias sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL⁹ (1967-1985) para adultos que não soubessem ler e escrever. No discurso dos militares e de seus conselheiros ventilava a ideia de que a educação, e somente a educação, seria a responsável para o país conseguir dividir a riqueza concentrada na classe privilegiada, sem outras mudanças estruturais no país (CUNHA, 1991, p. 55). Mas seria somente a educação que precisava sofrer transformações? Os anos conhecidos como o “Milagre Brasileiro” (1969-1973) trouxeram para o país o incentivo às exportações de produtos industriais e agrícolas e também o investimento de capital estrangeiro, atraindo fortes investimentos de grandes empresas.

O momento econômico do país era favorável, uma vez que, “em 1973, os ingressos de capital tinham alcançado nível anual de 4,3 bilhões de dólares, quase o dobro do nível de 1971 e mais de três vezes o de 1970” (FAUSTO, 1994, p. 485). Neste ínterim, em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), responsabilizada pela reforma educacional do 1º e 2º Grau e da educação de adultos, tinha como objetivo elevar o nível educacional no país e aproveitar este público escolarizado nas fábricas e nas indústrias. Contudo, o regime governamental subordinou a educação a uma concepção econômica, e fadou, em muito, a condução das políticas públicas educacionais para todos os níveis de ensino, à influência internacional, principalmente aos acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID) dos Estados Unidos da América (EUA), os acordos MEC-USAID.

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

Indo além dos acordos MEC-USAID, Sucupira (1984) interpretou sobre o alargamento das oportunidades metodológicas e tecnológicas na educação supletiva, como uma tendência advinda das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), o qual explicava tal projeção ocorrer no país. Sucupira (1984, p. 85) analisou a educação permanente como a característica mais marcante na educação de adultos no final do século XX, com a perspectiva da formação continuada e integrada ao sistema global. Para a educação que urgia ser renovada sem cessar ao longo da vida, a invenção e a elaboração de outras formas de ação educativa tornavam-se exigências. Afinal, considerou Sucupira (1984, p. 86), que o novo milênio se aproximara com outras tecnologias educacionais sendo utilizadas. A dinâmica de mundo se transformava a cada dia.

Sucupira (1984) reconhecia que a educação permanente, aquela que se renovava e que era contínua, deveria ser como “a ideia-força de todo projeto educativo” e as formas escolares tradicionais eram insuficientes para a realização de todas as tarefas da educação no mundo moderno. As indicações de formas e de métodos sugeridas pelas conferências internacionais e aderidas pelo sistema brasileiro de educação deveriam estar acompanhadas em condição *sine qua non* por estudos na direção de aprimorar a qualidade da educação. Do contrário, haveria o risco de inviabilizar todo o esforço por propostas, quer metodológica ou tecnologicamente.

Na filosofia da proposta dos CESs constava a finalidade de desenvolver a educação permanente e a autodidaxia junto aos alunos (MAFRA, 1979/1980). Para entender-se como isso funcionava na prática, o estudo desenvolvido por Castro (1989) partiu de sua percepção da qual os orientadores de aprendizagem, em sua grande maioria, não conheciam em profundidade a proposta do sistema CES. Significava dizer que ao final da década de 1980 na condição daqueles que lecionavam aos alunos, dadas às suas adaptações devidas, ainda não tinham internalizado a proposta da educação permanente e da autodidaxia nos Centros de Estudos Supletivos (CASTRO, 1989).

Elucubrou-se de que a filosofia da educação permanente preconizada em nível mundial fosse tão distante da realidade dos professores, que até para reconhecer a essência da educação permanente pudesse se tornar complexo. No intuito de fazer os orientadores de aprendizagem reconhecerem as premissas dos Centros de Estudos Supletivos, foi sugerido a ministração de cursos e treinamento para os mesmos, visando a uma postura profissional mais dinâmica com maior competência para atuar no sistema (CASTRO, 1989, p. 18). “Não se trata, então, de atribuir novos encargos aos educadores já sobrecarregados por tarefas

específicas, mas concentrar-lhes a função no que é essencial, isto é, *ensinar a aprender*, e da maneira mais rápida possível” [grifos do original] (FURTER¹⁰, 1979, p. 73 *apud* CASTRO, 1989, p. 41).

Independentemente do sistema de ensino e da faixa etária, ao professor lhe era feito o convite de desenvolver junto ao aluno o ensinar a aprender. Os subsídios para que a educação fosse permanente seriam ensinados ao aluno que levaria este estilo de vida ao longo de sua caminhada. Ao orientador de aprendizagem no Centro de Estudos Supletivos, a proposta era para que ao invés de ser um mero tirador de dúvidas para o aluno, que pudesse ir além: ensiná-lo a aprender. O caráter individualizado condizia com o desenvolvimento da habilidade do aprendizado feito sem mestre¹¹ e da busca individual do saber¹², ambas sendo definições do termo autodidaxia.

Pinto (1993), em relação à educação de adultos, considerou que tudo que havia dentro do ambiente escolar poderia levar à transmissão escolar dos conhecimentos: o conteúdo da educação não se restringia apenas a matéria do ensino, mas também faziam parte do conteúdo da educação “o professor, o aluno, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.” (PINTO, 1993, p. 42). O conteúdo que era “variável”, de acordo com a combinação dos elementos constituintes, acabava formando um processo individual, que não tinha um volume estático e não se repetia, só se realizava parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorvia diferentemente a mesma matéria de ensino distribuída em comum (PINTO, 1993, p. 43). Essas ideias ventilavam no cenário internacional e refletiam no formato da nossa educação.

O método adotado nos Centros de Estudos Supletivos pode ser comparado com a configuração de educação que Pinto (1993, p. 35) abordou como “uma forma superior de educação de adultos”. No caso, seria um formato particular de responsabilidade da ação entre os homens, como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores. Levando-se em conta que ninguém sabia tudo, conforme analisou Pinto (1993), a condição de troca entre as orientações individuais professor-aluno se tornavam possíveis. Este formato de atendimento beneficiava o aluno mais inibido e que por causa disso tivesse mais dificuldades

10FURTER, Pierre. *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*. Petrópolis: Editora Vozes, 1979. (Original não encontrado).

11C.f. o significado disponível em <<https://www.dicio.com.br/autodidaxia/>>. Acesso em jan. 2017.

12C.f. o significado disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/autodidaxia/>>. Acesso em jan. 2017.

em se comunicar com o professor diante dos colegas em classes coletivas.

Por outro lado, o aluno tímido poderia se sentir desconfortável, dada a proximidade com o orientador de aprendizagem, e não se considerar seguro à procurá-lo. Contudo, por conta da liberdade de frequência e de ritmo de estudos, o aluno poderia conversar durante a orientação de aprendizagem o que lhe conviesse, mediante a leitura prévia do módulo em questão, e ter em mãos a autorização para logo realizar o teste de aprendizagem. A prática do aluno em estudar e realizar os testes, com muita ou pouca intervenção do orientador de aprendizagem, daria o tom do que aquele pudesse acrescentar à vida escolar deste, e vice-versa. Essas eram características da educação à distância (EAD) e da educação de adultos preconizada por Pinto (1993).

Não se deve esquecer que a EAD, no decênio estudado, já era promovida internacionalmente. Segundo Preti (1996, p.19) isto aconteceu por causa da própria ineficiência da educação formal¹³. O autor responsabilizou o surgimento de novas tecnologias de ensino, em rápida expansão no século XX, por causa do *déficit* gerado. Para ele, a democratização da educação pelas vias educacionais formais, com o significado de uma sociedade mais justa e menos desigual, não acontecera. Em âmbito nacional, na segunda metade do século XX, ainda não havia escola para todos. Para atender à demanda crescente por formação e atualização de conhecimentos e práticas profissionais mediante a crise financeira generalizada pela qual passavam os países em desenvolvimento, a educação à distância significou uma alternativa (PRETI, 1996, p. 18).

A educação à distância, pelo que nos conta Alves (2011, p. 90) foi a mais eclética das modalidades de educação, uma vez que abarcou pessoas com dificuldades variadas em suas rotinas de vida, conforme constatou a autora: “[...] que a Educação a Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo” (ALVES, 2011, p. 91). Sugere-se que o modelo semipresencial do CES de Niterói, com horários e ritmo de estudos livres, pudesse ser uma proposta que favorecesse pessoas com profissões e ocupações especiais, como por exemplo, trabalhadores plantonistas ou sob o regime de escalas, militares, embarcados, mães e donas de casa sem terem com quem deixar

¹³Considera-se como ensino formal o sistema regular de ensino e como não formal, as práticas educativas que escapavam às características do ensino regular. Pode-se citar como não formais os cursos da EAD que se utilizavam dos meios de comunicação, como rádio e televisão, e também do método semipresencial dos centros de estudos supletivos. De maneira geral, o ensino supletivo foi categorizado como educação não formal.

seus filhos. Em contrapartida, o ensino individualizado, ou também dito, personalizado, suscitava um ensino um tanto solitário, o que nos fez refletir.

Pela criação dos Centros de Estudos Supletivos ter acontecido no período do regime militar, propiciou-nos entender que os mesmos indiciavam expressar o contexto nacional do momento e, com isso, propôs-se quanto à intencionalidade da promoção do método individualizado. A orientação de estudos era realizada nas cabines de atendimento, nos horários escolhidos pelos alunos, em consequência da liberdade no ritmo de estudos impresso. Logo, não havia divisão por turmas coletivas regulares e nem aulas presenciais obrigatórias; haviam palestras, cursos e reuniões socializantes em grupos promovidos pelos professores, mas que para o aluno era facultativo. No registro do livro de atas CES de Niterói do dia 13/09/1978:

O objetivo geral deste projeto¹⁴ seria a socialização entre discentes, unificando-lhes as informações sobre o Centro, vinculando-os a uma co-participação mais ativa neste núcleo de trabalho, assim como a oportunidade que se lhes oferecia para que eles se conhecessem. Nestas reuniões, temas palpitantes à realidade do aluno seriam levantados, a par de outros tipos de atividades culturais relativas a debates sobre música popular, teatro, cinema, etc. A próxima foi marcada para o dia 27 de setembro, às 19 horas. Cada equipe deverá, em cada mês, encarregar-se deste trabalho de socialização, responsabilizando-se pelo processo de preparação e realização do encontro [sic] (NITERÓI, [199?], p. 7).

Usualmente, o contato com os orientadores de aprendizagem era individualmente, e uma vez por mês, segundo o apontamento na Ata supracitada, aconteciam reuniões socializantes. Como cada aluno poderia frequentar o CES de Niterói deliberadamente, sem horários fixos e/ou regulares, diminuía-se as chances dos encontros coletivos. Não haviam salas de professores programadas e/ou planejadas no documento do MEC o qual apresentava a estrutura e o funcionamento dos CES (MAFRA, 1979/1980), ratificando-se, com isso, a falta de incentivo para o relacionamento entre os pares. Os orientadores de aprendizagem ficavam em suas cabines esperando para atender o aluno e não havia intervalo para troca de professores nas salas, nem existia o horário de recreio ou de lanche.

Ficam as reflexões: a estrutura predial e o funcionamento dos CES teriam sido pensados em razão do controle que os militares no poder intentavam exercer nos ambientes de conhecimento? Inclusive, hipoteticamente, não teria sido por isso que os cursos à distância tomaram força no período de governo militar, por conta do distanciamento que a metodologia

¹⁴Projeto aqui se referia às "reuniões socializantes".

estabelecia? Colaborando para as reflexões, Cunha (1991, p. 38) chamou a atenção quando ponderou que todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão pelos governantes, até que mostrassem ou provassem o contrário.

Mais uma reflexão importante ao atentar para os termos da Lei nº 5.692/71 fora que tudo no ensino supletivo poderia ser adaptado, desde o método empregado até a duração dos cursos, passando pelas mídias tecnológicas e pelo material didático utilizado. Pensando na gama de variáveis possíveis para montar e implementar um curso, tem-se a ideia da dificuldade no controle e inspeção dos mesmos, prática esta fidelizada na época da ditadura. Problematizou-se que quando os inspetores estivessem aptos a um tipo de inspeção para um tipo de modelo de curso, um outro tipo já haveria surgido. Em um período marcado por controles e coerções, como explicar variantes tão diversas na educação supletiva? Afinal, a variedade metodológica era estratégia dos governantes ou opção para os jovens e adultos?

2.2 OS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS COMO TÁBUA DE SALVAÇÃO

Isso tudo aconteceu com o quantitativo de vinte e um milhões de jovens e adultos caracterizados como “clientela” potencial para o ingresso no ensino supletivo, em 1970 (MAFRA, 1979/1980, p. 9). Segundo o MEC, o elevado número de alunos *in potencial* acrescido aos problemas estruturais, tais como falta de verbas e de professores treinados ao trabalho com o público adulto, conforme demonstrado no (Quadro 1), serviram como justificativa para a criação dos Centros de Estudos Supletivos (MAFRA, 1979/1980, p. 10). Diante disso, entende-se que os CES foram criados (1973) pelo MEC como tábua de salvação, com o objetivo de minimizar, ou quiçá, solucionar o excesso de adultos carentes da conclusão do 1º e 2º Grau de ensino.

Interessante observar-se o (Quadro 1) em que é possível evidenciar os problemas mais aparentes para o exercício da educação supletiva, em toda a extensão do país. A ordem vertical da transcrição dos itens respeitou a ordem do original, de cima para baixo. A colocação dos itens-problemas verticalmente é progressiva no quesito “Incidência dos problemas no território nacional”. Cada estado brasileiro o qual respondeu positivamente ao item foi acrescido na coluna da direita do quadro a seguir:

Quadro 1: Incidência dos problemas no território nacional

Problemas	Índice	Estados Federativos
Falta de especialistas em educação de adultos	9	Pará, Amapá, Piauí, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás
Insuficiência de recursos	7	Acre, Pará, Bahia, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás
Legislação sobre idades para certificados	5	Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraná, Santa Catarina, Distrito Federal
Despreparo do pessoal do Supletivo	5	Piauí, Ceará, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso
Falta de quadro próprio de pessoal	5	Sergipe, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso
Programas nacionais	5	Acre, Rio Grande do Norte, Sergipe, São Paulo, Mato Grosso
Carência de material didático	4	Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Mato Grosso
Demora na liberação de recursos financeiros	4	Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia, Rio de Janeiro
Despreparo do professor instrutor	4	Sergipe, Santa Catarina, Mato Grosso, Distrito Federal
Uso dos espaços	3	Paraíba, Bahia, Mato Grosso

Fonte: MEC/CFE¹⁵ (1983, p. 90). Tabela elaborada pelos autores.

Percebe-se que os órgãos federativos de direito tinham conhecimento e acompanhavam o estado da arte no qual se encontrava a educação supletiva no país. Os problemas do ensino

15C.f.: O Ensino Supletivo no Brasil. In: *XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação do Território e do Distrito Federal*. Distrito Federal: MEC/Conselho Federal de Educação, 1983.

supletivo apontados pelo Estado do Rio de Janeiro foram: a falta de especialistas na educação de adultos e a demora na liberação de recursos financeiros. Contudo, nas décadas abordadas, os problemas na área educacional do Estado do Rio de Janeiro não paravam por aí. Observa-se como se apresentavam as conjunturas física-estruturais no início e pós-início do CES de Niterói:

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

Em termos de estrutura física, o primeiro local ocupado pelo CES de Niterói, conforme a notícia do *O Fluminense* (1976) supracitado, fora no bairro do Ingá¹⁶. Apesar da publicação destacar sobre o “maior conforto a alunos e professores” em relação ao CES de Niterói, na pesquisa realizada por Mello¹⁷ (1982, p. 31) ela relatou que: “o Centro de Estudos Supletivos de Niterói começou suas atividades funcionando em instalações precaríssimas com um exíguo espaço físico”.

O problema perdurou, uma vez que o segundo prédio no qual o CESs de Niterói se fixou, que foi no 9º andar da Rua Visconde de Sepetiba, nº. 529, também não se apresentava em bom estado (*O FLUMINENSE*, 1979, p. 3). Este local, que era conhecido como Edifício ou Prédio das Secretarias¹⁸, datado de 1950, encontrava-se em péssimas condições de conservação quando serviu de espaço educacional. Teria sido coincidência mudarem o CES de Niterói de um lugar inadequado para outro em péssimas condições de conservação? A diretora vigente à época da mudança de endereço, a Professora Egler Assumpção, em entrevista ao Jornal *O Fluminense*, confessou que precisou recorrer à equipe dos professores para, juntos, conseguirem superar os entraves encontrados (*O FLUMINENSE*, 1983, p. 4).

Por meio da microanálise, estava exposto o cenário macro de desprestígio ao qual o ensino supletivo do país estava fadado. Imaginar que os professores e alunos pudessem

¹⁶ endereço, hoje em dia, é referenciado como pertencente ao bairro de São Domingos, baseado no número do Código de Endereçamento Postal (CEP).

¹⁷ Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle Mello, além de realizar sua pesquisa de mestrado (1982) no CES de Niterói, também fazia parte da equipe dos professores do mesmo, durante o período em que fizera a pesquisa.

¹⁸ O Edifício das Secretarias foi inaugurado em 1950 para abrigar as Secretarias do antigo Estado do Rio de Janeiro. Em decorrência da fusão entre os antigos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara no ano de 1975, o edifício perdera suas instituições de origem e, por causa disso, passou a abrigar outros órgãos públicos. Atualmente, acomoda parcialmente o fórum da comarca de Niterói. Até o ano limite da demarcação temporal da pesquisa (1986), o CES permaneceu nesse endereço.

ocupar qualquer espaço físico que lhes sobrassem. Não adiantava o discurso oficial dizer e vender o produto supletivo matizado por “multimeios via teleeducação: rádio, televisão, correspondência e telefonia” (MAFRA, 1979/1980, p. 16), se na prática os problemas se perpetuavam. Todo o aparato tecnológico sobre o qual a proposta do CES se respaldava ficava suprimido se relacionado às más instalações das quais professores e alunos teriam que se submeter.

Não obstante, a insatisfação dos jovens e adultos sem o grau de ensino completo levava-os a perseguir a certificação. Alguns dos alunos até projetavam, *a posteriori*, conquistar uma vaga no ensino superior. Entretanto, em sua grande maioria, eram alunos trabalhadores ou desempregados que geralmente buscavam a diplomação visando a ocupação das vagas de emprego nas recém-chegadas empresas de capital multinacional no país sob o governo militar. Levando-se em consideração que muitos trabalhadores nas décadas progressas se mantinham em subempregos, na ilegalidade trabalhista ou até mesmo no mercado informal, o CES de Niterói também se tornava uma alternativa cabível a este grupo.

Ainda mais com a normatização proposta pelo Parecer nº 254/80 do Conselho Estadual de Educação (CEDERJ), que fundamentou o método de estudos ao qual o aluno se submeteria no ensino supletivo, por meio dos CES do RJ. Um dos favorecimentos do Parecer foi a “aceitação, pelos CES, dos comprovantes de habilitação parcial obtidos em Exames de Suplência promovidos pelo sistema oficial de ensino de qualquer unidade da Federação” (PARECER Nº 254/80, LETRA B). Também a avaliação que até então acontecia fora do processo de aprendizagem¹⁹ no ensino supletivo, passava a ser realizada dentro do processo de aprendizagem e amiúde, conforme o avanço na compreensão do conteúdo estudado nos módulos.

¹⁹Em época anterior à criação dos centros de estudos supletivos, para que acontecesse a certificação dos adultos nos graus de ensino era necessária a realização das avaliações oficiais com dia e hora marcados pelos estados federativos. Isso quer dizer que as avaliações eram feitas fora do processo de ensino-aprendizagem. No CES a avaliação era realizada dentro do processo de ensino-aprendizagem, após cada módulo estudado.

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

O Parecer nº 254/80 ratificou os planos curriculares²⁰ dos CES do RJ que outrora haviam atestado as seguintes disciplinas para o 1º Grau: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). O (Quadro 2), a seguir, demonstra as disciplinas que foram efetivamente ministradas no ensino de 1º Grau no CES de Niterói, na ocasião de sua criação. A coluna da esquerda do (Quadro 2) expõe as disciplinas; a do meio apresenta a quantidade de módulos e de testes para cada disciplina, respectivamente; e a coluna da direita expressa o número total de testes construídos pelos orientadores de aprendizagem para compor cada disciplina.

Quadro 2: Expositivo do nº de módulos e de testes por disciplina

Disciplinas	Nº de módulos/disciplina	3 modelos de testes	Nº de testes/disciplina
Comunicação e Expressão	64	X 3 testes (A, B e C)	192
Matemática	49		147
Estudos Sociais	53		159
Biologia	20		60
Física	11		33
Meio Ambiente	19		57
Química	13		39
Moral e Cívica	22		66
Religião	11		33
Somatório Total	262	-----	786

Fonte: Dados extraídos da ficha de empréstimo de módulos do CES de Niterói. Elaborado pelos autores.

Observa-se que o total de módulos para completar o 1º Grau, logo no início do funcionamento do CES de Niterói, era em número de (262), com (786) diferentes 200s planos curriculares dos CES haviam sido expedidos, anteriormente, pelas determinações emanadas dos Pareceres nº 2.110/72-CFE; 45/72-CFE; 76/75-CFE e 247/77- CEDERJ (PARECER Nº 254/80).

instrumentos de avaliação (testes). Por todo o referido, se for levado em conta o índice de conclusão atingido pelo CES de Niterói (1976-1986), careceria de reflexão sobre a educação a distância ter sido um caminho amplo e abrangente para os alunos finalizarem com êxito o processo educacional nas décadas abordadas (1970 e 1980). Para ter-se uma ideia, dos 100% dos alunos que ingressaram no CES de Niterói (LIVRO DE MATRÍCULAS, 1977-1987), somente 9,8% concluíram o ensino do 1º Grau (LIVRO DE CONCLUINTES, 1977-1987). Em valores absolutos, dos 6.007 matriculados no decênio, somente 589 alunos obtiveram êxito no ensino em xeque.

Os baixos índices nos resultados finais entre a comparação do montante de pessoas adultas que ingressavam com as que completavam o 1º Grau, não aconteceram apenas no CES de Niterói. Esse problema no supletivo, em geral, era recorrente, haja vista, por exemplo, os inscritos e os que concluíram o 1º Grau sob outro programa educacional a distância, o *Projeto Minerva*²¹ (1970-1980): em torno de 77% dos inscritos no *Projeto Minerva* não conseguiu obter o diploma (ANDRELO *et al*, 2009, p. 86). Logo, somente 23% dentre estes conseguiram a certificação. Isso sem contar que havia muita evasão na educação brasileira (SILVA, 1984; PATTO, 1990), principalmente na supletiva.

Em estudo realizado por Patto (1990) sobre exclusão social, levantou-se que cerca de dois terços das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos, ou não tiveram acesso aos bancos escolares, ou passaram pela escola e não permaneceram, ou frequentaram a escola e se tornaram repetentes. Motivos conjecturais deixaram a escola pública em crise. Tratava-se de uma incapacidade crônica da escola em garantir o direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos brasileiros, independentemente de cor, de sexo e de classe social (PATTO, 1990, p. 107). Segundo a autora, na década de 1990, para cada 1.000 alunos matriculados no ensino de 1º Grau, apenas 100 alunos completavam, “muitas vezes aos trancos e barrancos” (PATTO, 1990, p. 108).

Patto (1990) concentrou-se em estudar as histórias das explicações que justificavam o fracasso escolar das crianças das classes populares, baseando-se em estudos e indagações como:

21O Projeto cujo nome é uma referência à deusa grega da sabedoria Minerva, iniciou seus trabalhos no dia 1º de setembro de 1970, fruto do Decreto nº 25.239 de 26 de dezembro de 1969. Este projeto preparava seus inscritos para a realização dos exames supletivos na obtenção do 1º Grau. Foi reconhecido como o maior programa educativo radiofônico do país. Seu formato era composto por transmissão compulsória em cadeia nacional por rádio e televisões comerciais ou privadas.

[...] por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? [...] Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos (PATTO, 1990, p. 108).

Pode-se interpretar que esses aspectos responsabilizavam exclusivamente os alunos e seus familiares pelas suas causas de dificuldades escolares, o que representava um engodo. Estereótipos sociais e preconceitos acabaram penetrando em nosso meio, constituindo o senso-comum para responder a tal dificuldade da exclusão social. Teorias racistas e da Psicologia Científica justificaram as condições de vida desiguais de grupos e classes sociais em um mundo dito como produtor de oportunidades iguais (PATTO, 1990, p. 109). Com o exposto, os professores não poderiam ser responsabilizados pelas mazelas da escola pública, analisava Patto (1990, p. 114), uma vez que eles não passavam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecedora dos problemas que diziam querer resolver.

Patto (1990) culpabilizou a produção do fracasso escolar, pela insuficiência ou desvio de verbas destinadas à educação escolar pública, sem contar que “num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses” (PATTO, 1990, p. 115). Desta forma, presume-se que a motivação para a criação dos CES nos anos iniciais da década de 1970 correspondeu ao que Patto (1990) denunciou quanto à insuficiência de verbas destinadas à educação pública. Lembrando que a proposta dos CES se pautou em “baixo custo operacional, alto padrão de rendimento do ensino, utilização de tecnologias educacionais, novas e diferenciadas metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem” (MAFRA, 1979/1980, p. 12).

No ensino supletivo, os jovens e adultos, os quais já haviam sofrido o fracasso escolar pela primeira vez enquanto crianças e adolescentes, encontravam-se diante de uma “nova chance”. Contudo, estavam encarando o mesmo modelo escolar excludente, só que agora no ensino supletivo. Os estudos realizados por Bourdieu (2001) o fizeram compreender que o fracasso escolar e a exclusão do indivíduo menos favorecido são alheios aos esforços humanos:

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

Relevante seria destacar que estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente teriam todas as chances de obter “um diploma desvalorizado”. Bourdieu (2001) considerava que a origem humilde do indivíduo se incumbia de estigmatizá-lo desfavoravelmente perante a sociedade. A escola pública, na medida do possível, acolhia os alunos jovens e adultos que vinham de situação desfavorável, contudo acolher não significava transformar as condições de vida, por exemplo.

Não diferentemente, aconteceria no CES de Niterói: o aluno era da classe popular, trabalhador em sua maioria e sem tempo disponível para realizar o ensino noturno. Viam nos estudos dos módulos uma alternativa para a obtenção da certificação. Porém, ser autodidata poderia lhe trazer consequências que poderiam o impedir de avançar - era uma escolha com certo grau de risco para o aluno. Circunstancialmente, poderia ser que apenas o ensino a distância coubesse no dia a dia do jovem ou adulto. Mas então a escolha do curso seria por opção ou por falta de opção? Significaria esta a mola propulsora da qual o aluno precisava?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os jovens e adultos que buscavam o CES de Niterói, em sua maioria, o

faziam atraídos pelo método semipresencial, mediante a liberdade nos horários e a frequência à escola, e por realizarem o curso no seu próprio ritmo, mais rápido ou mais lento, dependendo de suas condições. Pode-se concluir esta investigação, pensando no tempo de duração que em média os alunos levavam para completar as quatro séries do primeiro ciclo, da 5ª a 8ª série: 63,4% dos alunos concluíram em até dois anos de permanência no CES de Niterói (LIVRO DE CONCLUINTES, 1976-1986). Seus objetivos para a certificação variavam em direção a novas conquistas como, por exemplo, cursar o 3º Grau ou um curso técnico, ingressar no mercado de trabalho, para a realização pessoal entre outros. Analiticamente, o que o CES de Niterói oferecia tinha um significado inclusivo para os que saíam certificados de lá.

Entretanto, no período de dez anos (1976-1986) os que não usufruíram diretamente da conclusão do 1º Grau no CES de Niterói foi o percentual de 90,2% dos matriculados. Para esses tantos alunos, o CES de Niterói não foi inclusivo, porque eles não conseguiram atingir o objetivo final. Em meio ao montante, imagina-se que uma parte tenha concluído nos anos subsequentes, outro tanto tenha conseguido aprovação nos exames supletivos e alguns alunos ainda tenham trocado o método semipresencial pelas classes noturnas. Sem considerar a realidade dos evadidos que era recorrente, ainda assim o índice dos inconclusivos continuaria muito elevado.

A partir de 1980, o reingresso dos alunos no sistema público da EJA ficou menos penoso, haja vista a legitimidade do aproveitamento de estudos, normatizado pelo Parecer nº 254/80. Seria mais uma estratégia da política pública para abreviar o tempo na direção da certificação? O mercado de trabalho requisitava o jovem e adulto ao campo de batalha e o tempo urgia em ambos os sentidos, visto que para aqueles que buscavam sair do desemprego ou mesmo melhorar a sua condição no trabalho, tal processo contava a favor. O ensino supletivo, não obstante, o ensino semipresencial, ficou estigmatizado com a perspectiva de aceleração. Considera-se ter sido por conta da demanda no mercado de trabalho da época, o que favorecia a entrada rápida do adulto certificado no mesmo.

Não parece que a educação supletiva brasileira nas décadas de 1970 e 1980 tivesse sido pensada para ser inclusiva no quesito qualidade da educação, mas sim na direção do mercado de trabalho. Isso nos aponta para críticas à educação supletiva empregada no período militar que era voltada a suprir a escolaridade não cumprida pelo aluno quando na sua idade-série normal. Este movimento visava certificar cidadãos que pudessem contribuir efetivamente para

a linha de produção do país, para os cargos com exigência de escolaridade. Outras condições sociais e econômicas desfavoráveis pelas quais os alunos eram vitimizados, também se apresentavam como fatores excludentes do sistema escolar.

Em contrapartida a toda exposição para o sentido da criação do CES, mais pareceu uma inibição ao interesse voluntário do aluno em frequentar a escola noturna do que, propriamente dita, uma escolha abrangente para a solução. Era sabido que as escolas noturnas de adultos para a conclusão do ensino de 1º Grau eram em número insuficientes, e, por conseguinte, os candidatos interessados teriam que, necessariamente, ingressarem em outro tipo de curso, escola e/ou *praticarem* os exames supletivos, até conseguirem aprovação.

No entanto, querer ter nos CES a solução para todo o ensino de adultos, também não pareceu ser convincente. Conforme essas discussões foram sendo elaboradas, o CES de Niterói servia para uma categoria de alunos que em qualquer outra situação, não conseguiria concluir o ensino de 1º Grau. Contudo, fazer dos CES a tábua de salvação, já extrapolava qualquer discurso. O almejado para uma sociedade desenvolvida seria a boa qualidade na educação básica, profissional, superior e permanente para todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de qualquer raça, cor, religião, categoria social e em qualquer estágio da escolarização. Mas como não se trabalhou com o ideal, mas sim com o que foi possível de ser executado, apresentou-se a proposta do CES de Niterói como uma alternativa que não poderia ser descartada, dado todo o exposto.

No sentido da pesquisa não ter fim, mas ser apenas o encerramento de um ciclo para o início de outro, vislumbra-se algumas indagações que mostram a necessidade da continuidade dos estudos para essa temática. Uma problemática que surge possível de ser averiguada, tem relação com o gênero feminino, que foi sempre a maioria discente no CES de Niterói durante o período estudado. Pode-se considerar que as altas taxas de evasão e de incompletude do ensino do 1º Grau no CES de Niterói eram decorrentes da dificuldade que as alunas apresentavam em administrar a dupla ou até mesmo a tripla jornada na qual elas se envolviam, quer fossem de trabalho, de tarefas do lar (família) e/ou da escola.

Uma segunda possibilidade para estudos, concentra-se na baixa quantidade de diplomados ter sido causada pela ausência do coletivo enturmado como outrora, supostamente, fora experimentado pelos alunos(as) quando crianças, na escola regular. É razoável ter sido a falta de turmas, de classes, um fator impeditivo para o sucesso de muitos alunos na conclusão do curso? Mais um questionamento emerge da pesquisa, no que concerne

ao papel efetivo dos orientadores de aprendizagem na caminhada junto aos alunos do CES de Niterói. Essas sugestões levantadas dentre outras podem, doravante, transformarem-se em problemáticas de pesquisas a serem desenvolvidas para a mesma temática em xeque.

REFERÊNCIAS

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

ANDRELO, Roseane et al. A utilização do rádio na Educação à Distância (EAD): o Projeto Minerva e o movimento de educação de base. IN: JORNADA CIENTÍFICA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 1, 2009, São Paulo. **Anais... A pesquisa em Comunicação: tendências e desafios**. São Paulo, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

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

NITERÓI. CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI, Acervo. **Fichas de cadastro, de inscrição e de empréstimo de módulos; livros de atas de reuniões, de matrículas e de concluintes do 1º Grau**. (1976-1993). Niterói: CES, [199?].

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de (orgs.). **O Golpe na Educação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. p. 35-90. (Brasil os anos de Autoritismo).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O FLUMINENSE. Niterói, 1976.

_____. Niterói, 1979.

_____. Niterói, 1983.

_____. Niterói, 1984.

MAFRA, Mario Sérgio. **Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEPS, 1979/1980.

MELLO, Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle. **Centro de Estudos Supletivos de Niterói: Proposta de Reformulação de Currículo**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1982. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9211>>. Acesso em: 10 out. 2017.

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

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.

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

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

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

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

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