

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A CONSTRUÇÃO DE  
NOVAS ONTOGENIAS**

**Orientador: Prof. Dr. Norberto Jacob Etges**

**Márcia de Oliveira Andriani  
Florianópolis, 1998**

ANDRIANI, Márcia de Oliveira. **A educação de adultos e a construção de novas ontogenias**. Florianópolis, 1998. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Norberto Jacob Etges

Defesa: 24/09/98

Uma concepção teórica para a educação de adultos capaz de contribuir com o desenvolvimento intelectual do homem adulto. Compreende a educação de adultos como um conjunto de relações entre o saber elaborado, o homem adulto, as tecnologias cognitivas e o ensino formal. O relacionamento dessas categorias possibilita uma educação que produza condições para que o aluno adulto construa em si um novo *habitus*. O alcance dessa concepção teórica dá-se pelo conjunto operatório de categorias, organizado no debate entre os autores que se preocuparam com o objeto da educação, com as tecnologias cognitivas, e com alguns estudos sobre a educação de adultos atual.

Palavras-chave: Ensino Formal; Saber elaborado; Tecnologias cognitivas; Homem adulto.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS  
ONTOGENIAS".**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 24/09/98

Dr. Norberto Jacob Etges (Orientador)

Dr. Antônio Elizio Pazetto

Dra. Edel Ern - *Edel Ern*

Dra. Joana Sueli De Lazari (Suplente)

*Norberto Jacob Etges*

*Antônio Elizio Pazetto*

*Joana Sueli De Lazari*

*Márcia de O. Andriani*  
Márcia de Oliveira Andriani

Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 1998.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores e funcionários do Centro de Estudos Supletivos de Florianópolis, companheiros diários das alegrias e dificuldades que a educação de adultos proporciona, meus agradecimentos sinceros pelo apoio, incentivo à busca de soluções para as dificuldades no trabalho que desenvolvemos e principalmente pela paciência para ler, sugerir e questionar o que fui produzindo durante a elaboração desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Norberto Jacob Etges, orientador dedicado e amável, meu agradecimento especial. Seus questionamentos e críticas a respeito das impropriedades que construía foram decisivos na conclusão de um trabalho mais consistente e satisfatório e, acima de tudo, foram fundamentais para que construísse em mim mesma uma nova maneira de compreender a educação de adultos e a própria vida.

Finalmente, agradeço a meus filhos e meu marido pela dedicação com que suportaram minhas angústias enquanto escrevia e a todos, que embora não mencionados, participaram das mais variadas formas nessa construção.

## RESUMO

Este trabalho pretende estabelecer uma nova concepção teórica para a educação de adultos capaz de, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento intelectual do homem adulto. Para tanto, compreende a educação de adultos como um conjunto de relações entre o saber elaborado, o homem adulto, as tecnologias cognitivas e o ensino formal. O relacionamento dessas categorias possibilita uma educação que produza condições para que o aluno adulto construa em si um novo *habitus*. Pretende-se que tal compreensão permita estabelecer não só uma nova concepção teórica para a educação de adultos, mas que origine uma nova organização e uma prática pedagógica também nova e independente do ensino regular. O alcance dessa nova concepção teórica dá-se pelo conjunto operatório de categorias, organizado no debate entre os autores que se preocuparam com o objeto da educação, com as tecnologias cognitivas, e com alguns estudos sobre o ensino supletivo atual.

## ABSTRACT

This study aims to establish a new theoretical concept of adult Education, effectively able to contribute to the intellectual development of adults. Thus, the adult education encompasses relations among elaborated knowledge, adult man, cognitive technologies and formal teaching. The interrelationship among them makes it possible too, education to produce the conditions which will enable the students to construct a new *habitus*. We believe that this comprehension will allow to establish not only a new theoretical concept for adult education but will also create a new independent pedagogical practice for regular teaching. The reach of this new concept is possible through the operation of the group of categories, organized in discussions among authors concerned with the object of education, cognitive technologies, and studies about existing adult education.

Para meu pai, meu amigo incondicional e companheiro incansável.

# SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>07</b>
<b>1 Conceção de Ensino Supletivo.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 O Método de Trabalho e sua Utilização.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Esquema de Relações da Educação de Adultos.....</b>	<b>17</b>
1.3.1 Educação de Adultos.....	19
1.3.2 O Saber Elaborado.....	22
1.3.3 Homem Adulto.....	25
1.3.4 Ensino Formal: A construção de <i>Habitus</i> ou de Ontogenias.....	28
1.3.5 Tecnologias Cognitivas.....	34
<b>1.4 Resumindo.....</b>	<b>39</b>
<b>2 A Educação de Adultos e suas Limitações.....</b>	<b>41</b>
2.1 O Planejamento educacional e a Educação de Adultos.....	45
2.2 O Tempo de Escolarização.....	50
2.2.1 Tempo : Um Domínio Humano.....	57
2.3 Suplência e Preparação para o Trabalho.....	60
2.4 A Necessidade de uma Metodologia.....	64
<b>3 Contextualizando da Educação de Adultos.....</b>	<b>70</b>
3.1 Uma Educação de Adultos Voltada ao seu Objeto.....	73
3.2 O Processo Pedagógico da Educação de Adultos.....	76
3.3 As Exigências do Mundo Moderno.....	84
3.4 Uma Educação de Adultos Nova.....	87
<b>Conclusão.....</b>	<b>90</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>97</b>



## APRESENTAÇÃO

Há alguns anos, o sistema de ensino brasileiro conta com duas modalidades para atingir a mesma finalidade de escolarização, ou seja, a modalidade regular de ensino dirigida às crianças de 7 a 14 anos (primeiro grau) e de 15 aos 18 anos (segundo grau), e a supletiva, endereçada a jovens e adultos, que pelos mais variados motivos não conseguiram concluir estes níveis de escolarização.

O Ensino Supletivo é uma modalidade de educação escolar, paralela à regular de ensino, que tem como finalidade oferecer escolarização do ensino fundamental e ensino médio àqueles que não obtiveram em idade própria.

A lei 4.024/61 sob o título dos Sistemas de Ensino normatiza em seu artigo 13 que “a União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites e deficiências locais”. A lei 5.692/71 dedica todo um capítulo à normatização do ensino supletivo regulamentando nos artigos 24 a 28, as finalidades, abrangência, currículo, funções e certificados dos curso e exames supletivos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996, dedica a Seção V para a educação de jovens e adultos e determina em seu Artigo 37 que “A educação de jovens e adultos

será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.”

Além das questões normativas, a escolarização, por sua vez, é uma exigência social imposta pelo mercado de trabalho, de maneira que o jovem ou adulto sem certificado de escolaridade necessita do ensino supletivo para manter seu emprego ou mesmo conquistar um posto de trabalho.

Acontece, porém, que o mundo do trabalho na sociedade atual tem um novo perfil, não se restringe mais somente ao certificado de escolarização, exige um homem com capacidades e habilidades que lhe permitam agir frente às freqüentes mudanças tecnológicas e à mobilidade do próprio campo de trabalho. Isto requer um indivíduo que adapte sua inteligência às mudanças freqüentes do trabalho, com capacidade de agir criativa e inteligentemente frente a situações novas.

Os meios de comunicação vêm divulgando insistentemente esse novo perfil do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, constatando que uma expressiva parcela da população brasileira não vem conseguindo trabalho por falta de qualificação e por não ter concluído a escolarização básica.

Esse fato, além de apontar para um aumento progressivo da clientela potencial do ensino supletivo, aponta também para a necessidade de que a educação de jovens e adultos esteja voltada para o desenvolvimento de novas habilidades e para um trabalho pedagógico que contemple essencialmente o desenvolvimento da inteligência desses indivíduos, suas

capacidades de agir e interagir frente às múltiplas formas de comunicação, às mudanças tecnológicas e que não apenas se resume a lhe certificar a conclusão de um grau de ensino.

No momento presente, uma educação de adultos nova, que tenha como resultado de sua ação pedagógica o desenvolvimento das capacidades intelectuais do homem jovem ou adulto, é uma necessidade deste país, que está vinculada às exigências sociais e produtivas, pelo menos até que surjam políticas educacionais que permitam o fluxo de aluno em idade adequada.

Este trabalho pretende encontrar um referencial teórico que permita a construção de uma educação de adultos nova, dentro das exigências da sociedade atual. Não se trata de uma educação de adultos atrelada ao sistema regular de ensino, de qualidade inferior ou de segunda categoria, mas de uma estrutura nova, pensada segundo as exigências do homem no mundo moderno.

## CAPÍTULO 1

### 1 CONCEPÇÃO DE ENSINO SUPLETIVO

Entende-se constitucionalmente o ensino supletivo como um modo de educação escolar, vinculada à modalidade regular de ensino, que tem por finalidade recuperar atrasos de escolarização.

Por sua vez, os alunos do ensino supletivo são adolescentes ou adultos, de um modo geral trabalhadores, que no contato com o mundo quotidiano vão gradativamente se convencendo de que sua situação é ruim porque não tiveram oportunidade de estudar em seu tempo devido; ou por perceberem que a grande maioria das pessoas que são bem remuneradas tiveram formação escolar.

Segundo Kuenzer (1985), o trabalhador reconhece as limitações da escola, mas vê nela um “espaço indispensável para apropriação do saber socialmente produzido, de modo a lhe permitir superar a parcialização do aprendizado que ele desenvolve na prática cotidiana”. E ainda, que “a escola facilita seu ingresso no mercado de trabalho, promove sua condição social e econômica”, além de viabilizar o seu ingresso na universidade.

O aluno adulto vê a escola como um espaço social capaz de melhorar sua vida e sem o qual dificilmente se relacionará com desenvoltura

no mundo moderno. Percebendo-se numa situação sócio-econômica difícil, entende, segundo Haddad, que o que aprendeu sobre a escola ainda quando criança é que não tem as condições intelectuais necessárias para estudar e que dificilmente alcançará a cultura escolar; que tudo o que fez até então, só serviu, mesmo, para ser o que é: um sujeito 'sem inteligência'.

O Estado também aceita e reconhece esta situação, tanto é que reservou para este adulto o supletivo, ou seja, o caminho do sucesso novamente garantido para aqueles que não tiveram oportunidade em outros tempos, ou, mais uma chance para começar tudo de novo. Se depois ainda fracassar é porque não merece mesmo o que tem.

Assim, organizou-se um ensino supletivo no país, cuja oferta, além de insuficiente, está em grande maioria nas mãos de particulares.

O ensino supletivo no Brasil dá-se através de exames supletivos, de cursos estruturados em fases, cuja metodologia é a mesma utilizada no ensino regular, e via módulo com metodologia específica.

A lógica escolar é retardar o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho ao mesmo tempo que o capacita para este trabalho. A lógica do ensino supletivo, no entanto, é diferente. O aluno do supletivo, via de regra, é o trabalhador com alguma ocupação, já inserido nesse mercado. Sua lógica, portanto, não é retê-lo do mundo do trabalho, mas torná-lo ainda mais capacitado, mais competente a comunicar-se não só com uma determinada

demanda desse mercado, que é instável, extremamente móvel, mas que lhe permita mais autonomia na comunicação com o mundo civilizado.

Dessa maneira, enquanto se vê o ensino supletivo sob o aspecto exclusivo da escolarização, parece natural que este seja 'rebocado' pelo ensino regular e que faça aquilo que vem fazendo, ou seja, oferecer escolarização tal qual o faz o sistema regular. Porém, se o supletivo for compreendido como a escolarização capaz de desenvolver rapidamente as potencialidades intelectuais do indivíduo adulto, ele necessitará ser diferente do modelo a que até então está atrelado.

No momento em que o supletivo oferece escolarização nos mesmos moldes, com os mesmos princípios da escola regular, ele não é ensino para o trabalhador, porque esquece as condições diferenciadas dos indivíduos aos quais é endereçado. Esquece estruturas importantes, tais como experiências já vivenciadas, as estruturas mentais que foram sendo desenvolvidas no decorrer de sua existência, a maturidade e os carecimentos desses indivíduos.

Outro aspecto a considerar é o fato de que o aluno de ensino supletivo já passou pela rede regular de ensino e, portanto, já se submeteu a essa estrutura. Se o supletivo se propõe a 'transmitir' os conhecimentos do ensino regular, na metade do tempo, com o objetivo de fazer com que, mediante a volta aos estudos, o aluno adulto se integre novamente ao sistema nacional de ensino, a tendência, segundo Haddad (1985:108), é "reproduzir as

mesmas dificuldades da escola regular. Ser também um elemento de exclusão e seleção”, porque nega a este indivíduo a possibilidade de desenvolver novas capacidades intelectuais, de construir em si novas inteligências, que lhe permitam agir com outras autonomias no mundo do trabalho, o qual lhe exige muito mais que as informações hoje repassadas às crianças do ensino regular.

O campo de trabalho da escola é ensinar a pensar<sup>1</sup> e a incumbência do ensino supletivo também é esta, só que dirigido a adultos. Disso se segue que o ensino supletivo necessita de uma certa autonomia e não simplesmente ser cópia da escola regular. Enquanto a escola destinada às crianças trabalha o conhecimento de maneira que elas possam pensar e entender o mundo na medida em que se apropriam ou constroem em si mesmas o saber, o supletivo decodificaria o conhecimento, possibilitando ao aluno jovem ou adulto um novo entendimento do mundo e conseqüentemente uma maneira também nova de agir.

Assim sendo, a educação supletiva não é apenas uma alternativa possível, mas uma necessidade que está a exigir maior reconhecimento político e social e melhoria efetiva das condições de trabalho, já que os determinantes desta educação solicitam uma estrutura mais compatível às necessidades do homem adulto, entendendo-se este como o sujeito potencialmente universal.

---

<sup>1</sup> 'Ensinar a pensar' é o objeto de trabalho da escola segundo: Bourdieu & Passeron. *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975. / Etges, Norberto J. *O Conteúdo e as Formas da Administração Escolar Moderna*. In: Brasília: RBAE, ANPAE, Rio de Janeiro, 1993, v.9, n.2-jul/dcz.

Caracteriza-se o homem adulto como potencialmente universal por compreendê-lo como o ser que sintetiza em si todos os carecimentos e potencialidades de todos os adultos nas suas condições de trabalhadores sem escolarização.

Tendo por base as inadequações que o ensino supletivo apresenta, parece oportuno e relevante um estudo que vise buscar alternativas para contribuir com um nível de ensino mais apropriado ao trabalhador brasileiro, de maneira que além da escolarização o supletivo possa efetivamente contribuir com acréscimos à vida quotidiana deste trabalhador.

## **1.1 O MÉTODO DE TRABALHO E SUA UTILIZAÇÃO**

Essa pesquisa pretende encontrar um novo referencial teórico para orientar uma nova prática de ensino supletivo, ou seja, uma prática pedagógica que verdadeiramente contribua com o desenvolvimento intelectual do homem jovem ou adulto. Para tanto, buscamos bibliografias que contextualizassem a concepção do ensino supletivo brasileiro, seu trabalho pedagógico, sua dimensão, validade e seu resultado. Simultaneamente, confrontamos algumas idéias dos autores de ensino supletivo com outros que escreveram sobre o trabalho pedagógico e as tecnologias cognitivas.



Pressupondo-se que método é um conjunto operatório de categorias, então o debate com os autores significa especificamente a construção/reconstrução de um conjunto coerente de categorias em torno do ensino/aprendizagem dos jovens e adultos no sistema supletivo.

Desse modo, esta pesquisa será desenvolvida na dimensão de discussão de proposições de alguns autores, tendo como objeto o sistema de ensino brasileiro, na dimensão do ensino supletivo, considerando o conjunto de seus aspectos teóricos e pedagógicos, vinculados às finalidades e princípios sociais que determinam as carências e demandas diferenciadas dos adultos e das crianças.

O suporte teórico para a concepção educacional e pedagógica dessa pesquisa foi concebido através das grandes categorias de análise que fundamentam as obras de Pierre Bourdieu (1974) para o qual o objeto da ação pedagógica é a construção do aluno em si mesmo de um novo *habitus*, ou seja de novas estruturas de pensamento; e de Pierre Lévy (1993) que entende as tecnologias intelectuais como capazes de modificar as bases do funcionamento social e das atividades cognitivas. Frente à essa delimitação teórica, procurou-se contextualizar o ensino supletivo nas suas estrutura, organização e limites.

A discussão entre as proposições de Bourdieu, Lévy e a contextualização do supletivo em sua organização permitiu um novo dimensionamento social e pedagógico para o ensino supletivo.

## 1.2 OBJETIVOS

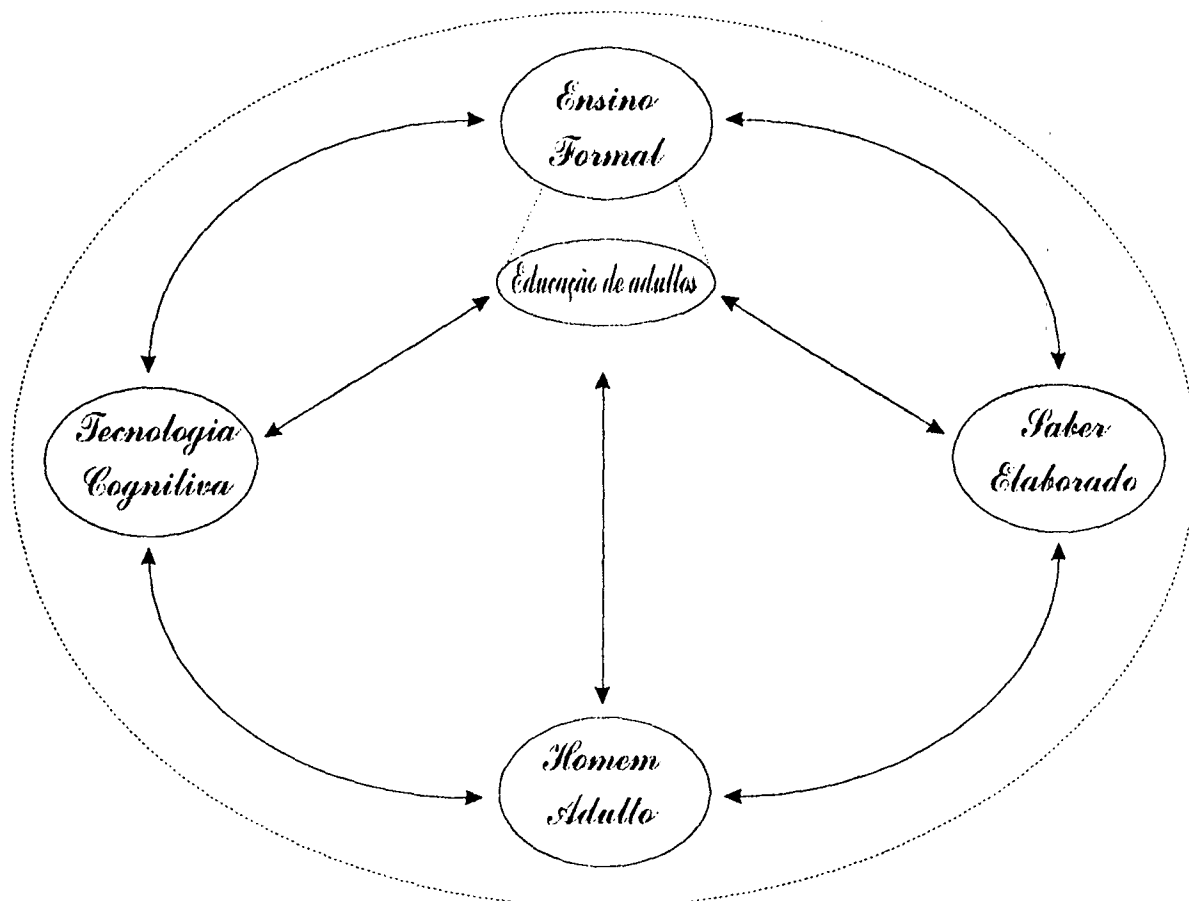
O objetivo principal deste trabalho é construir teórica e pedagogicamente uma educação de adultos nova, que, de acordo com as novas exigências da sociedade atual, se estruture e se comprometa com o homem adulto.

Em função desse objetivo ainda se pretende construir teoricamente uma educação de adultos capaz de possibilitar ao homem adulto, enquanto potencialmente universal, a construção de novas ontogenias; analisar o processo pedagógico da rede supletiva a fim de nortear os caminhos compatíveis com um ensino que permita ao homem participar da modernidade social; indicar alguns carecimentos sociais e políticos nas relações sociais do trabalho, a fim de dimensionar o que o ensino supletivo pode atender; e finalmente, utilizar categorias de análise que permitam teorizar e produzir uma nova concepção do ensino supletivo.

Tais objetivos permitem encontrar resultados que identifiquem o objeto de trabalho. Tal objeto é um ensino de adultos, que passamos a denominar educação de adultos, ou seja, compreendida como um conjunto de ações teórico-práticas, capazes de promover, com rapidez, a construção de novas ontogenias ou novas estruturas do pensar/sentir/agir no homem adulto num mundo que se moderniza pela ciência, tecnologia e arte.

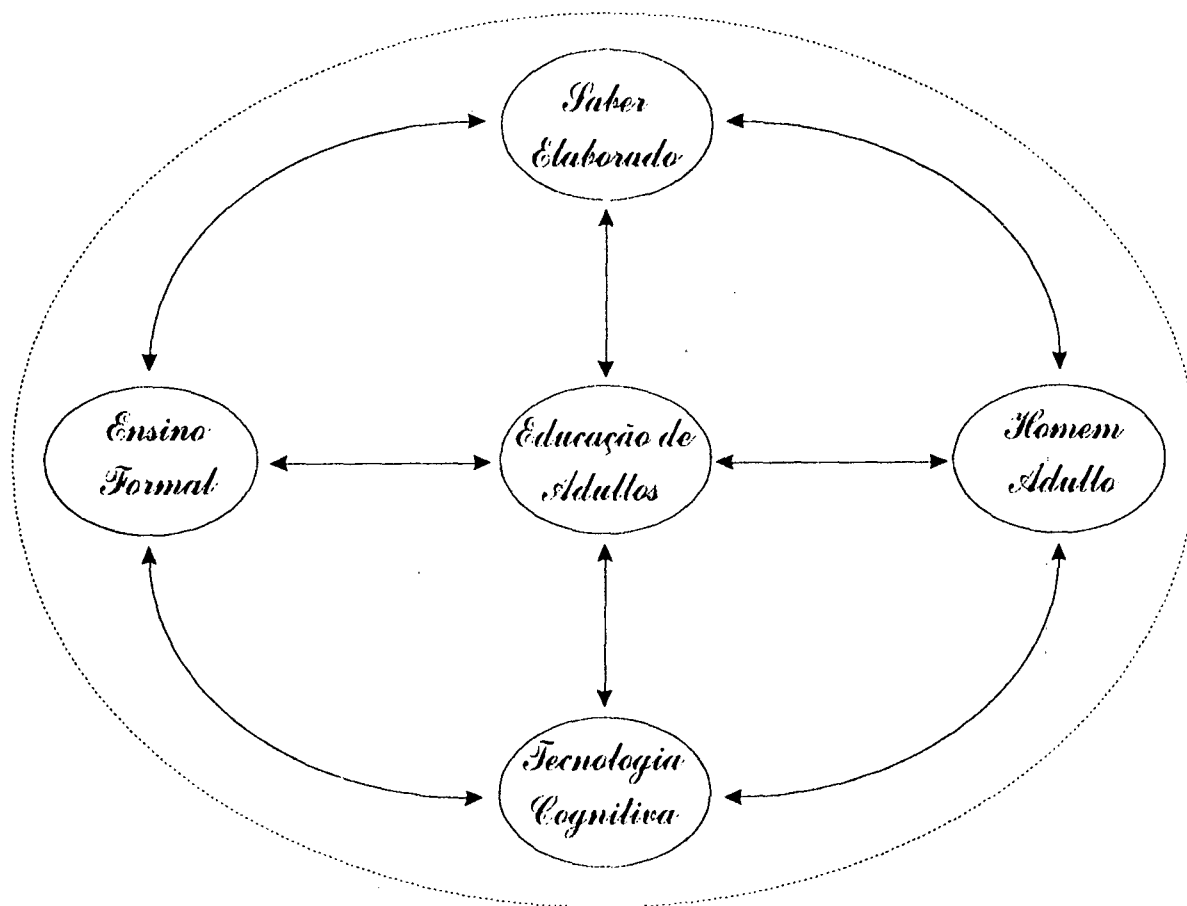
Assim, a educação de adultos, como sistema autônomo, é um conjunto de relações entre as estruturas do saber elaborado, o ensino formal, o homem adulto e as tecnologias cognitivas, conforme o esquema a seguir.

### 1.3 ESQUEMA DE RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE DULTOS



Nesse primeiro esquema, apresenta-se a educação de adultos tal como se configura no sistema de ensino de um modo geral. Embora a educação destinada aos adultos seja por sua vez também um sistema que encerre em si uma certa autonomia, faz parte do ensino formal como um todo e, na prática, é uma dependente inferiorizada dele, pois não são consideradas as relações entre as categorias que ela coordena.

O segundo esquema apresentado a seguir representa as relações da educação de adultos assim como é tratada neste trabalho, ou seja, o núcleo do qual derivam todas as discussões e para o qual convergem todas as considerações e conclusões.



Explicar-se-á a seguir o diagrama acima e cada uma das categorias que compõem o esquema de relações, as quais determinam a educação de adultos como sistema autônomo, capaz de produzir o que é especificamente seu: um homem adulto com novas ontogênias ou novas estruturas de pensar, sentir e agir.

### 1.3.1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A educação de adultos constitui-se de elementos que a definem como estrutura autônoma, ou seja, com especificidades e produções próprias. Nessa qualidade de estrutura autônoma a educação de adultos pode condicionar o processo de aprendizagem.

Assim, a atuação da educação de adultos consiste em coordenar ações que possibilitem decodificar os códigos e os sistemas de códigos do saber elaborado pela humanidade para as estruturas cognitivas dos seus alunos.

Entende-se por **estruturas cognitivas** neste trabalho a capacidade intelectual organizada, os conhecimentos do indivíduo que permitem suas ações ou realizações. As estruturas cognitivas ou estruturas de pensamento, a que nos referimos, corresponde para Gardner às inteligências, ou seja, um potencial de processos e capacidades contínuos no conjunto de procedimentos para fazer coisas. O que nomeamos estrutura cognitiva, para Lévy seria o contexto individual, que é o próprio alvo dos atos de comunicação, de onde emerge o sentido e também onde se constrói redes de significações e um novo contexto, sempre local, datado, transitório. Dessa maneira, o indivíduo para agir atua em seu contexto individual a rede de significados que dispõe, e os nós selecionados nesse contexto permitem a ação que poderá possibilitar a construção de novos contextos.

Considerando que as estruturas cognitivas do homem é essa capacidade intelectual organizada, esse contexto individual que lhe permite compreender, agir e criar novos contextos ou novos mundos, a educação de adultos é o estímulo que, através do uso de tecnologias intelectuais modernas, provoca a comunicação entre as estruturas do saber elaborado e os esquemas de pensamento dos alunos, ou suas estruturas cognitivas, possibilitando que estes últimos construam em si mesmos novas inteligências.

Nesse sentido, o saber popular, subjetivo, particular e imediato não constitui uma categoria de relação dessa modalidade de ensino. Inaceitável também é conceber-se uma educação de adultos que se mantém com o repasse cansativo e banalizado de um pacote de informações, pois estas não levam a lugar algum e não possibilitam sequer uma atualização da imensidade de novos conhecimentos humanos que surgem diariamente.

Não é a quantidade de informações que determina a qualidade de uma ação educativa, mas a intervenção dessa ação nos esquemas de pensamento dos alunos. A ação do ensino é ensinar a pensar; portanto, é decodificar os teoremas da ciência, tecnologia e da arte, possibilitando a construção em seus alunos de uma nova ecologia cognitiva, provocando-os a desenvolverem todas as capacidades do pensamento.

Sendo assim, a educação de adultos não pode ser um reflexo do ensino regular. A organização do chamado supletivo deve ser determinada pela lógica interna de suas coordenações. Ele é imperativamente o estímulo para

provocar no homem adulto a possibilidade de interação de suas estruturas cognitivas com os sistemas de códigos existentes.

Se a educação de adultos coordena ações vinculadas ao ensino regular, acabará alcançando um resultado que não justifica a sua existência, pois ela estrutura-se em categorias que lhe são específicas, diferentes das do ensino regular. A ação da educação de adultos é promover a mediação entre as estruturas do saber elaborado e os esquemas de pensamento do indivíduo adulto, de modo rápido e eficiente, possibilitando ao aluno novos graus de autonomia. Dito de outra maneira, não é possível uma organização autônoma produzir tendo um determinante fora dela mesma, pois estando atrelado ao ensino regular produz escolarização para crianças e não para jovens e adultos.

Entendendo-se que a educação de adultos autônoma atende às demandas imanentes de sua própria estrutura, ou seja, mantém específicas relações entre o saber elaborado e as estruturas cognitivas do adulto, no sentido de uma decodificação específica dos códigos, utilizando-se das tecnologias intelectuais existentes, conclui-se, necessariamente, que este ensino, dotado de especificidades que lhes são próprias, não seguirá a mesma organização e o mesmo currículo da escola regular.

Por isso, o ensino supletivo necessita imprimir em sua ação novos condicionantes organizacionais e temporais no trabalho com o saber e na (re)construção desse saber, coordenando ações que possibilitem a construção de um *habitus* intelectual no homem adulto sem escolarização.

As demandas do indivíduo adulto e da construção do *habitus* exigem do currículo uma reorganização dos conteúdos que permitam o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos, utilizando tecnologias que promovam e facilitem o desenvolvimento cognitivo, não limitando a ação pedagógica ao trabalho cansativo e banalizado de informar e pior ainda de infantilizar; mas de formar, ou seja, de provocar os alunos a construïrem em si novos esquemas de pensamento, de desenvolverem a inteligêncïa, num tempo reduzido e veloz.

### **1.3.2 O SABER ELABORADO**

Uma das categorias do ensino supletivo é o saber elaborado, materializado na ciência, na tecnologia e na arte. Os saberes científicos, tecnológicos e artísticos expressam uma construção humana baseada na inteligêncïa, na pesquisa, na reflexão consciente, no uso de técnicas que permitem uma expressão humana própria de cada campo do conhecimento e de cada indivíduo, como unidade autônoma, que ao mesmo tempo é uma construção histórica e universal.

O saber elaborado é uma construção histórica não só em sua totalidade, mas em cada constructo novo, porque também aí, tem em si a história inteira dos saberes do passado, e a imanência da possibilidade de desenvolvimento no futuro. E, é universal porque todos os homens de todo o



mundo em todo e qualquer tempo podem entender e se apropriar de suas relações, de um lado, e de outro é válido e aplicável a todos os elementos da mesma classe de objetos, ou melhor, porque é invariante em sua organização de relações por mais diversas que sejam as formas fenomênicas ou estruturas em que se manifestem. Assim, o saber elaborado contém em si não só o passado e o presente, mas a potencialidade do futuro.

A ciência, a tecnologia e a arte, por serem construções humanas, não são copiadas da natureza, do cotidiano, do mundo dado. Antes, são mundos novos, construídos historicamente pela racionalidade do homem. O homem ao produzir esses saberes, produz a si mesmo, construindo conhecimentos e se construindo, objetivando-se em relações dialéticas com os outros homens e com o mundo.

O saber elaborado é histórico, autônomo e universal. Histórico porque é construído a partir da reflexão e ação da inteligência humana sobre conhecimentos anteriores. Ele não surge do nada, mas é fruto do trabalho intelectual do homem, que fazendo rupturas com conhecimentos anteriores, constrói um novo conhecimento. Em outras palavras, o saber elaborado é histórico não simplesmente porque soma os saberes já produzidos, mas porque a ação intelectual, racional reflexiva e consciente ao romper com o saber anterior cria um outro saber completamente novo.

Esse saber é autônomo porque se define por si mesmo independente de demandas externas, produzindo continuamente a si mesmo,

através de uma dinâmica própria. Não é o mundo dado, a natureza, ou o viver cotidiano que determinam a construção do saber elaborado, mas o contrário. Ele se constrói a partir de determinações internas do homem, em interação com o mundo externo, mas obra da razão.

As determinações internas a que se faz referência não podem ser entendidas como sensações, percepções ou experiências individuais e subjetivas dos homens, pois essas não se constituem elementos capazes de estruturar o saber científico, tecnológico e artístico. Contrariamente, a racionalidade, a inteligência, as operações cognitivas é que são capazes de antecipar e ordenar as sensações, as percepções e as experiências. Esta característica do saber elaborado torna-o autônomo, ao mesmo tempo em que a construção desse saber autonomiza e constrói a liberdade do homem. Permite ao homem agir livremente, fazendo escolhas e não simplesmente se entregando as suas próprias sensações ou à natureza.

Dada a sua forma elaborada, construída, portanto sofisticada, ele necessita de meios para ser compreendido e produzido. O saber elaborado não é natural, é artificial; não é fruto da sensibilidade, é construção racional; não é subjetivo, é objetivo. Exatamente por essas características, o saber, objeto de trabalho do ensino, é o saber elaborado e não outro qualquer. Esse saber só é produzido, reproduzido, consumido e apreciado quando se tem acesso aos códigos e técnicas que o produz e que lhes são próprios. Tem-se acesso ao saber elaborado, quando reconstruímos em nossas estruturas cognitivas as

mesmas estruturas de coordenações (de coordenações) que permitiram a construção desse saber.

A produção, reprodução e transmissão do saber popular se dá nas comunidades, nos bairros, na família, na tribo, no viver diário, de boca-a-boca, independente da escola, sem necessitar dela. Porém, o saber elaborado necessita de uma instituição social que lhe decodifique, que permita o acesso das novas gerações aos esquemas que o produziram, que possibilite a construção nessas novas gerações do mesmo sistema de estruturas que constitui o saber elaborado e permitiram às gerações anteriores a produção do conhecimento científico, do conhecimento tecnológico e do conhecimento artístico, hoje à disposição da humanidade.

Entendendo-se dessa maneira, o saber elaborado constitui-se em uma das categorias da educação de adultos, uma vez que este ao imprimir uma ação pedagógica que explore algumas construções científicas, tecnológicas e artísticas, estará agindo especificamente no que é o seu objeto.

### **1.3.3 O HOMEM ADULTO**

O homem adulto, cliente da educação a ele destinada, é um indivíduo que ao longo de sua vida construiu uma rede de relações que lhe permitem ser trabalhador, capaz de desempenhar papéis na comunidade, na

igreja, na família, logo, portador de uma estrutura cognitiva diferente da criança em idade escolar.

Esse indivíduo, no percurso de seu desenvolvimento, foi tendo suas atividades mentais dirigidas ao cotidiano, ao concreto, ao mundo externo. Essa característica da construção de sua própria vida dificultou o desenvolvimento de atividades cognitivas lógico/formais descoladas desse mundo externo e concreto. Não desenvolveu outras estruturas cognitivas mais elaboradas, tais como as que permitem ao homem agir na vida diária com mais autonomia.

Isso, porém, não significa dizer que mesmo nessa rede de relações extremamente concretas e externas, esse indivíduo não tenha a potencialidade de construir em si uma estrutura cognitiva, capaz de chegar a sínteses formais próprias do pensamento. Em outras palavras, o adulto, cliente da educação de adultos, constrói sua vida sobre uma rede de relações com o mundo que não lhe exige, ou não lhe permite desenvolver estruturas de pensamento formal, que ultrapassem a este mundo externo (do trabalho, da família, da comunidade), que lhe possibilitem ativar a reflexão, o pensamento formal e que lhe permitam expressá-los adequadamente de acordo e no interior das tecnologias cognitivas: escrita, informática, rede digital ... Pode e com certeza desenvolveu aspectos importantes de relações espaciais, visuais, auditivas, interpessoais, dentre outras. Na sociedade em que vivemos, no entanto, o conhecimento lógico formal utilizado e expresso nas ciências, nas tecnologias

e nas linguagens elaboradas precisa ser internalizado, dominado para poder comunicar-se através deste conhecimento.

A ação da educação de adultos é possibilitar o desenvolvimento dessa estrutura cognitiva, que para ele é nova, que ele provavelmente não tem ou não sabe usar. Isso requer uma construção ontogênica. A construção ontogênica é aquela acionada pelo meio externo, mas determinada autonomamente pelas coordenações internas do indivíduo. A educação de adultos, nesta perspectiva, é o fator externo, a perturbação que impulsiona à transformação interna do homem adulto, possibilitando-lhe a construção de novas estruturas de ação, ou de um *habitus*, como diz Bourdieu, ou de *inteligência acionada no domínio das construções lógico formais*, como diz Etges, que lhe permita um grau de liberdade maior frente ao mundo.

Visto como elemento que apenas aciona as condições internas e não como fator ou causa mecânica que imprime diretamente o saber na consciência do indivíduo, a educação de adultos é o meio que pode e deve imprimir as condições apropriadas que permitam ao indivíduo adulto constituir ou pelo menos ativar e desenvolver uma estrutura cognitiva superior a que já tem, possibilitando-lhe uma comunicação com o mundo diferente da que tem, com novas possibilidades de ação, com mais autonomia.

Considerando que o adulto já desenvolveu ao longo de sua vida determinadas estruturas cognitivas, a ação da educação de adultos deve ser organizada de tal modo, que não só o gatilhamento inicial seja rápido e eficaz,

mas que todo o processo parta do pressuposto de que a construção autônoma e o desenvolvimento desta construção autônoma de ações seja muito mais rápida do que a das crianças e dos adolescentes, de modo a condicionar que seu aluno construa em si os mesmos esquemas de códigos que permitiram a produção do saber científico, tecnológico e artístico, conquistando, assim, novos graus de liberdade, e, podendo optar entre ser consumidor, reproduzidor, ou produtor do conhecimento.

Desta maneira, espera-se que a educação de adultos não se restrinja a ser apenas uma instituição que conceda certificados de escolarização a seus alunos, mas pode-se ter a expectativa de uma educação de adultos que se constitua nova, num núcleo coordenador de ações capazes de contribuir concretamente com o homem adulto, possibilitando-lhe novos graus de autonomia, na medida em que lhe oportunize a construção dos esquemas do saber elaborado.

### **1.3.4 ENSINO FORMAL : A CONSTRUÇÃO DE *HABITUS* OU DE ONTOGENIAS**

O sistema de ensino, cuja ação está voltada ao seu próprio objeto, ou seja, que compreende a construção do conhecimento na relação homem/mundo, tanto na singularidade do sujeito individual, quanto na

universalidade da espécie humana, opõe-se frontalmente a uma prática pedagógica que se estruture sob o repasse de informações. O repasse de informações situa o homem, ou mais especificamente o aluno, quase como um pote vazio de conhecimentos a ser gradualmente preenchido pela escola com fatos. De acordo com esta concepção, a ação do sistema de ensino se realiza mediante a transmissão mecânica de conhecimentos: algoritmos, técnicas, regras de gramática, que devem ser impressas, nem que seja à força, pela memorização: a famosa "decoreba".

O sistema de ensino, que concebe sua ação como um trabalho pedagógico de informação, ignora que tal trabalho não se esgotará jamais, pois sempre haverá informações novas a serem repassadas e, mesmo que a ação pedagógica seja contínua, incessante, ela não conseguirá ter como resultado um aluno convenientemente informado e com novas aptidões para atuar no mundo. Jamais dará conta da multiplicidade dos conhecimentos existentes, da construção permanente da humanidade. Se continuássemos com a analogia do pote, poderíamos concluir que uma ação pedagógica voltada à informação não conseguiria, em momento algum, completar o seu conteúdo. Algo mais infinitamente haveria, então, de ser colocado no pote. Esse ensino se caracteriza por uma infinita fuga, sempre correndo atrás do prejuízo, sem rumo, incansável, insaciável.

Contrariamente, um sistema de ensino que tem como princípio uma ação pedagógica voltada ao que lhe é especificamente seu, ou seja,

fundada na ação homem/mundo e na dinâmica construtiva do conhecimento, imprime um trabalho que busque a construção do conhecimento em seus alunos, e, portanto, que assegure a perpetuação desta ação conforme os princípios do que foi construído ou reconstruído, mesmo que tal ação tenha cessado.

A ação do homem no mundo têm como princípio orientador um sistema de disposições incorporadas, construídas internamente através da relação homem/natureza, ou seja, *habitus* gerador de práticas. Suas ações obedecem a esquemas que lhes são internos. Os homens não agem mecanicamente e nem pura e simplesmente por obediência. Há no homem estruturas internas que o impulsionam, na maioria das vezes inconscientemente, a agir de um modo em detrimento de outro, por deliberação sua. Essa ação do homem, de origem interna, própria, externaliza-se no convívio com os outros homens e com os objetos, potencializando interações racionais na sua relação com o mundo. É pois, construção do mundo, em suas diversidades de estruturas sociais, que ocorre a partir das estruturas internas do sujeito e que se revela em estruturas de ações exteriores.

Daí decorre que a essencialidade do sistema de ensino, seu objeto propriamente dito passa pelas possibilidades da construção de esquemas de ações interiorizadas no sujeito, enriquecidas pelos esquemas de ações externamente já existentes. Ao mesmo tempo em interação com o que lhe é externo, há um processo de construção interna que impulsiona o indivíduo à



transformação prática. Dito de outra forma: um sistema de ensino comprometido com a construção individual e coletiva do homem tem como objeto oferecer condições necessárias para a construção de *habitus*.

Conforme Bourdieu (1975:44), a formação do *habitus* se dá como resultado de uma ação pedagógica que imprime um trabalho de inculcação de um arbitrário cultural determinado, isto é, um conhecimento teórico, de natureza sociológica, histórica, de maneira a possibilitar que as práticas do sujeito se organizem segundo os princípios do arbitrário cultural inculcado.

Assim o trabalho pedagógico, trabalho este de provocar a construção/reconstrução de um determinado arbitrário cultural, promove a mediação entre as estruturas internas dos indivíduos e as estruturas externamente postas, consideradas nesse movimento interativo de relações sociais, como objetividades que se subjetivam e subjetividades que se objetivam, produzindo a construção de *habitus*.

Segundo Bourdieu (1975: 46), *habitus*, interiorização estruturante, alcançada através da mediação entre estruturas postas socialmente e as estruturas internas do indivíduo, constitui-se em um esquema gerador de esquemas de ações, em um “princípio gerador de práticas”.

Dai conclui-se que a condição de *habitus* capacita e produz a exteriorização do que é interior como processo-construção de coordenações no mundo. Por isso, tanto as estruturas socialmente postas, logo externas, são

construídas na ‘inter-ação’ homem/mundo, como as suas próprias estruturas internas são resultados desse mesmo processo.

Sendo o *habitus* um princípio gerador estruturante e resultante da interação homem/mundo, ele não é uma aquisição, algo externo que o indivíduo absorve ou adiciona a si mesmo, mas um processo de construção e reconstrução, de ação que se desencadeia a partir de sua organização interna e cujo resultado é o desenvolvimento do indivíduo.

Esse ‘princípio unificador e gerador de ações’, fruto da racionalidade humana na mediação homem/mundo organiza sistemas de pensamento duráveis e capazes de serem transferidos a campos de ações afins, para fora e além deles.

Etges (1993:26-27), concebe o *habitus* como “a própria inteligência acionada, potencializada em campos específicos, constituindo-se em conjuntos de operações específicos, capazes de ativamente gerar ‘n’ novos esquemas de ações...” nesses e em domínios afins.

Faz-se necessário destacar que *habitus* é diferente de hábito, embora para existir um *habitus* deva necessariamente haver o hábito. Por hábito Aurélio<sup>2</sup> entende “a disposição duradoura, adquirida pela repetição freqüente de um ato, maneira usual de ser, aparência, aspecto”.

---

<sup>2</sup>Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno dicionário brasileiro da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A. (11• cd.)

Sendo o *habitus* esta recondução do homem à sua unidade nas diversidades das ações e que se externaliza na produção e criação, ele se opõe a hábito.

O hábito não necessita da racionalidade formal ou dialética, ele é um costume, uma aquisição de origem predominantemente cultural, ou simplesmente sócio-motora recorrente, que o indivíduo incorpora às suas ações; não possibilita a criação, mas a repetição de uma determinada disposição. Já o *habitus* é o resultado de interações das estruturas cognitivas internas do indivíduo com estruturas sociais e é ação, criação de operações humanas, de transformações e pressupõe a construção de autonomies. O hábito não possibilita a criação, é uma aquisição puramente externa, que é incorporada ao indivíduo através da imposição e não da ação criadora em interação com o ambiente 'natural' e social.

Por ser uma imposição de um costume coletivo, o hábito condiciona os homens, perdendo a riqueza das suas individualidades e, mantendo-se na exterioridade, afeta mais ou menos profundamente a vida, impedindo desenvolvimentos, firmando tradições, o estabelecido.

Entendendo que o resultado da ação pedagógica da escola é a construção de um *habitus* gerador de práticas e não de um hábito de escolaridade, pressupõe-se que uma educação de adultos voltada ao seu objeto desenvolva ações que possibilitem a construção de novos *habitus* no homem adulto.

É bem verdade que o adulto traz consigo um princípio norteador de suas práticas, no entanto, como suas ações estão relacionadas ao mundo cotidiano e puramente externo, o que este homem adulto desenvolveu é um saber popular, puramente cultural, em nível representacional, sensível. Todavia, para que este indivíduo adulto se objetive neste mundo com novas ontogenias, com novos graus de liberdade, ele necessita construir um *habitus* formal, racional, uma inteligência específica, lógico-formal: lingüística, matemática, musical, e outras.

Considerando verdadeiras as idéias apresentadas até então, a educação de adultos necessita acionar outras capacidades no homem jovem ou adulto, formar outros *habitus*, possibilitar a criação de estruturas que permitam a autonomia do indivíduo, de maneira que ele possa transformar, criar e produzir as coisas do mundo civilizado. Necessita, ainda, extrapolar a ação pedagógica que imprime um ensino puramente lingüístico e matemático e inserir também o ensino do conhecimento artístico: musical, teatral, que é assim como o conhecimento científico e tecnológico, construções humanas racionais, históricas e universais.

### **1.3.5 TECNOLOGIAS COGNITIVAS**

As técnicas fazem parte da vida humana desde os tempos mais primitivos. No mundo civilizado, no entanto, elas invadem a vida de todos os

homens em seus mais variados aspectos. Não há como ignorá-las em casa, no trabalho, nos bancos, nos supermercados, enfim na vida diária. Todo esse aparato tecnológico não surgiu do nada. É resultado histórico do trabalho humano e da interlocução do homem e sua cognição com as técnicas que criou e com outras dimensões do próprio mundo que também são frutos de sua criação e ação.

Dentre os vários esquemas técnicos existentes, a presença ou ausência das tecnologias intelectuais, conforme Lévy, revelam e condicionam as bases do funcionamento social e das atividades cognitivas dos homens.

A oralidade é uma das tecnologias cognitivas do homem e, quando principal técnica de comunicação de uma dada época histórica, ela condicionou aqueles indivíduos, seus modos de pensar, agir e construir sua própria cultura. Na oralidade, a palavra tem a função de compor a memória social de maneira que toda cultura do grupo está fundada nas lembranças dos indivíduos. Segundo Lévy (1993:77), “a inteligência, nestas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva.”

O próprio desenvolvimento da capacidade cognitiva humana provocado pela oralidade permitiu que as sociedades chegassem à uma nova técnica de comunicação: a escrita. Esta, por sua vez, constituiu outras possibilidades de inteligência, uma vez que instaurou uma capacidade de memória independente da presença física dos indivíduos, possibilitou a

comunicação à distância entre autor e receptor, o que resultou numa universalização da linguagem e na objetividade por parte do emissor; foi, ainda, elemento constitutivo, da crítica, da teoria, da interpretação, dentre outras. Para Lévy (1993:93), o “pensamento lógico” corresponde a um estrato cultural recente, ligado ao alfabeto e ao tipo de aprendizagem (escolar) que corresponde a ele.”

A oralidade e a escrita permitiram que o conhecimento humano chegasse à impressão, e esta, por sua vez, que chegássemos à rede digital, outra tecnologia cognitiva, que permite ao homem uma nova relação com o conhecimento, um novo modo de comunicação e uma outra estrutura cognitiva.

A informática possibilita a composição, a transmissão, a recepção, o armazenamento de dados, de programas ou representações audiovisuais, a seleção e tratamento de dados, dos sons ou das imagens. As possibilidades desta tecnologia cognitiva permitem uma comunicação que se dá não somente pela leitura e interpretação como num texto clássico, mas de forma interativa. O texto é explorado de modo dinâmico, permitindo ação e reação num tempo real, pontual, veloz. Para Lévy (1993:121), “o *conhecimento por simulação* é sem dúvida um dos novos gêneros de saber que a ecologia cognitiva<sup>3</sup> informatizada transporta.”

---

<sup>3</sup> *Ecologia cognitiva*, para Lévy, “é o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição”, ou seja, é conjunto de relações existentes, simultaneamente, entre a construção da vida social, das tecnologias e do desenvolvimento da inteligência.

As diferentes tecnologias não se limitam ou se restringem a determinadas épocas, ou eras, pois que todas estão presentes nas ações dos homens hoje. Elas se somam, tanto é que, conforme Lévy, a produção de teoria, por exemplo, se vale da narrativa (recurso da oralidade); da atividade interpretativa (possibilidade da escrita) e da simulação (condicionante da informática).

Embora as tecnologias cognitivas sejam condições, possibilidades, a história do pensamento não pode ser unicamente deduzida delas, pois os usos que se faz das tecnologias não é determinado por elas mesmas, mas pelos homens situados na história. A escrita não determinou a construção da ciência, da filosofia ou da história, mas permitiu ao homem esta ação. Dizendo de outra maneira, a escrita não determinou esses domínios do conhecimento, mas os condiciona, no sentido de dar condições para seus desenvolvimentos e rupturas.

As tecnologias intelectuais possibilitam a construção de novos esquemas de pensamento, que por sua vez permitem a construção de novas tecnologias, que levam a novas cognições e assim sucessivamente, num movimento interativo, dialético.

Considerando que a ecologia cognitiva é a comunicação entre as estruturas cognitivas dos indivíduos, portanto internas, e os esquemas técnicos, fatores externos, pode-se dizer que a ecologia cognitiva apontada por Lévy

está intimamente relacionada ao *habitus*, o princípio gerador de práticas, estruturante e resultante da interação homem/mundo defendido por Bourdieu.

A ação pedagógica da escola, conforme já foi defendido, é a construção de novos *habitus* nos alunos. A educação de adultos necessita, pois, imprimir um trabalho pedagógico que envolva as tecnologias cognitivas mais avançadas, de maneira que os alunos alcancem a construção de novas ecologias cognitivas ou novos *habitus*, velozmente.

O trabalho pedagógico do ensino regular, de um modo geral, tem se pautado em tecnologias cognitivas que privilegiam somente as técnicas da oralidade e da escrita. Tais técnicas, além de alongar o tempo de escolaridade, condicionam uma inteligência pautada na memória ou na interpretação e crítica de textos; impedem que o aluno vivencie o conhecimento, que possa construir em si, rapidamente, novos esquemas de pensamento pela manipulação de dados, pela recriação/criação de novos contextos, por simulação.

Se isto é verdadeiro, é verdadeiro também que a educação de adultos autônoma, nova, necessita imprimir uma ação pedagógica que estabeleça comunicação entre as estruturas de pensamento de seus alunos, as tecnologias cognitivas mais avançadas e o saber formal de maneira que, num tempo altamente comprimido, os alunos construam em si mesmos um novo *habitus*.



## 1.4 RESUMINDO

A educação de adultos não é igual ao ensino dito regular, porque no conjunto de suas relações conta com um elemento completamente diferente da escola endereçada às crianças: o indivíduo jovem ou adulto. Ele tem outro conjunto de relações com o saber e a arte: dela retira outras estruturas de ações de que a criança não é capaz.

Se por um lado, esse fato exige do ensino supletivo um esquema de coordenação de ações que privilegie o homem adulto, contribuindo para que ele não só conquiste um certificado de escolarização, mas que o impulsione a desenvolver-se intelectualmente, a conquistar um novo patamar de ação neste mundo; por outro, a educação de adultos só será capaz de atender a esta demanda imprimindo em seu trabalho pedagógico uma certa autonomia. Não pode continuar sendo atrelada ao ensino dirigido às crianças. Precisa constituir-se nova, produzindo o que é especificamente seu, ou seja, uma ação pedagógica que, através de tecnologias cognitivas avançadas, condicione num tempo comprimido e veloz a formação de novos *habitus* no indivíduo adulto: estruturas de ações formais, estético-culturais e éticas.

A educação de adultos que se busca não se trata de uma educação rebaixada, de qualidade inferior, mas de uma estrutura nova, autônoma, pensada segundo as exigências da modernidade, que efetivamente se comprometa com o homem adulto.

Considerando que esta dissertação tenha selecionado as categorias fundamentais da ação do ensino supletivo, espera-se que a discussão com as proposições de alguns autores e o relacionamento destas categorias entre si permitam construir/reconstruir uma educação de adultos que contribua com o desenvolvimento intelectual e social do adulto.

## CAPÍTULO 2

### A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SUAS LIMITAÇÕES

A preocupação brasileira com a educação de jovens e adultos que não participaram do processo escolar em idade apropriada é relativamente recente neste país, embora a separação do ensino escolar não tenha contemplado a educação de adultos como novo processo pedagógico a ser implantado.

É bem verdade que já nos tempos do império têm-se registros das atividades dos jesuítas nesse campo, só que com objetivos especificamente catequéticos e comprometidos com os interesses religiosos, ao ver homem adulto como um ser inteligente e cultural apenas enquanto inteligência e cultura a serviço da religião.

Durante o período de atuação do ensino supletivo vem se buscando sua estruturação via lei e os estudos ou pesquisas realizados sobre a égide da qualidade têm demonstrado preocupação em traçar perfis sobre o aluno, suas condições sócio-econômicas, suas perspectivas em relação ao ensino ou ainda sobre as necessidades de estruturar um ensino supletivo que atenda às necessidades de um determinado desenvolvimento sócio-econômico.

No entanto, o ensino supletivo brasileiro, de acordo com suas funções legais, destina-se a ser um sistema paralelo ao ensino regular, suprindo a escolaridade que não foi conquistada em idade adequada, ou em um ensino destinado a conferir diplomas de escolarização sem a devida preocupação com o adulto, com suas construções cognitivas. Assim sendo, o atual ensino supletivo não vai ao encontro do desenvolvimento intelectual do homem adulto, pois imprime uma ação pedagógica que compreende o ensino formal para adultos idêntico ao das crianças, que não parte das inteligências que adulto até então desenvolveu, mas entende-o como uma criança que tem que iniciar todo o aprendizado.

O ensino de adultos produz o que lhe é específico se no sistema de ensino do país contar com uma certa autonomia. Segundo Maturana & Varela (1990:28) “... un sistema és autônomo si és capaz de especificar su propia legalidad, lo que és propio de él.” A autonomia assim entendida encontra-se na organização que define um ser numa mesma espécie de seres; que define uma instância como unidade. E é esta unidade que permite a sua verdadeira identidade e portanto, a sua ação, e produção, que embora diversa mantém sempre a mesma identidade.

Bourdieu (1974:109) ao analisar a produção dos bens culturais entende a autonomia na mesma linha que Maturana & Varela ao apontar que:

*... o grau de autonomia de um campo de produção erudita é medido pelo grau em que se mostra capaz de funcionar como um mercado específico, gerador de um tipo de raridade e de valor*

irredutíveis à raridade e ao valor econômico dos bens em questão, qual seja a raridade e o valor propriamente culturais”.

Na verdade, Bourdieu ao escrever sobre a autonomia da produção erudita demonstra que ela é uma atividade cultural, que se construiu em um campo no qual os valores, as regras, as técnicas, os códigos de produção, reprodução e consumo são criados pela própria produção erudita sem interferências externas a ela. Esta é a razão que faz com que os bens culturais como tais se desenvolvam, se reproduzam, sejam preservados e recriados.

Conforme a idéia de Maturana & Varela a respeito de autonomia, a educação de adultos é uma rede de ensino que em relação às demais tem a sua especificidade, a sua própria organização, pois que a sua essência é diferente da pré-escola, da chamada escola regular destinada às crianças, das universidades, etc.

Concebido e entendido pela burocracia oficial como um incômodo apêndice do ensino regular, o ensino supletivo brasileiro, hoje, tem como função conferir um certificado de escolarização aos alunos que demonstrarem a capacidade de reproduzir boa parte das informações do chamado ensino regular.

Ora, se o supletivo segue o mesmo conteúdo curricular do ensino destinado às crianças e, da mesma maneira, não é visto como um sistema que se produza e produza através de processos autônomos comportamentos próprios, dessa maneira, ele é uma extensão do ensino regular.

Considerando a autonomia do ensino supletivo, serão analisados alguns aspectos comuns, apontados por autores diversos que estudaram o supletivo preocupados com a qualidade desse ensino.

A maioria dos estudos analisados parecem preocupar-se com a educação supletiva, nos seus aspectos utilitários imediatos. Pressupõem que ao submeter um indivíduo ao processo de transmissão e apreensão de determinadas informações, de educação geral ou profissionalizante, este aluno estará apto a ser um homem desenvolvido, produtivo: um cidadão.

Tais estudos negam a necessidade de se porem condições para que o indivíduo desenvolva sua inteligência, o trabalho intelectual, o pensamento. Espera-se que, através da apreensão do mundo dado, o homem alcance um outro patamar de desenvolvimento. Este estado de desenvolvimento só será possível através da apropriação do conhecimento científico e arbitrário cultural, pois só o conhecimento da ciência, da tecnologia e da arte é capaz de mudar as relações dos homens.

Discutir-se-ão, a seguir, as obras de alguns autores que escreveram sobre o ensino supletivo brasileiro e que apontam algumas dificuldades do ensino formal dirigido a jovens e adultos.

## 2.1 O planejamento educacional e a Educação de Adultos.

Observa-se em especial no estudo de Praxedes - A Problemática dos Cursos de Suplência no Estado de São Paulo; Legislação e Prática -, o qual objetiva a qualidade do ensino supletivo, a preocupação em contar com coleta de informações junto a alunos e professores a fim de se alcançar o planejamento ideal. Apesar de planejamento e política educacional estarem intimamente ligados, analisaremos mais cuidadosamente a questão do “planejamento participativo” citado por Praxedes (1983:128).

A autora analisa a problemática dos cursos de suplência no que diz respeito à legislação e a sua prática, apontando para a necessidade da “definição de uma política educacional para o ensino supletivo a partir de coleta de informações junto a professores, alunos, corpo técnico e diretivo das escolas e participação de professores e alunos no planejamento de supletivo”.

A instituição escolar, assim como qualquer outra instituição social, tem como centro de suas preocupações o homem e o seu desenvolvimento ou bem-estar individual que imediatamente é também social. Assim, à primeira vista pode parecer que para que se promova o sucesso da ação escolar seja necessário coletar as opiniões dos indivíduos sobre os rumos e as ações dessas instituições, principalmente se planejamento for compreendido como uma maneira de organizar e intervir no futuro.

O fato de coletar informações de alunos e professores pode ser uma alternativa que realmente interfira na qualidade do ensino supletivo, se tais informações não estiverem centradas em seus aspectos puramente subjetivos, pessoais ou corporativos, de desejos e aspirações individuais, pois a educação escolar responde não só a uma necessidade individual, mas principalmente a uma exigência social que, como tal, satisfaz a um determinado modelo de evolução societária, com afirma Beisiegel (1974: 48). Isto quer dizer que a instituição escolar tem um papel a cumprir na sociedade, qual seja o de democratizar o conhecimento científico produzido pelo homem de maneira a possibilitar sua autonomia e liberdade individuais no mundo civilizado.

Reforçando a idéia de que as instituições sociais são frutos de determinantes objetivamente postos, Marx aponta que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas as determinações sociais que inversamente o determinam. Embora as estruturas objetivas ou sociais sejam construídas pelos indivíduos, a suas opiniões subjetivas, suas sensações ou preferências não são capazes de interferir nas estruturas objetivas. Isto é, as opiniões subjetivas dos indivíduos, suas sensações, não interferem nas estruturas objetivas, muito embora tais estruturas objetivas ou externas sejam, também, construções individuais e internas.



É bem verdade que um sistema de ensino necessita conciliar as estruturas internas dos alunos, dos professores e da demanda social, caso contrário não haverá comunicação e nenhuma das partes envolvidas conseguirá resultado algum. O sistema de ensino produz aquilo que é especificamente seu se alcança a construção de *habitus* nos alunos. Tal construção é possível se forem consideradas as estruturas cognitivas dos agentes e as do saber elaborado, que são objetivas e determinantes para os crescimentos individuais e que permitem aos indivíduos outros graus de liberdade, possibilitando desta forma que interfiram no desenvolvimento social e que não sejam marginalizados.

Se “a coleta de informações junto a professores e alunos (...) para o planejamento escolar ” apontada por Praxedes, por um lado expõe os interesses e opiniões subjetivas dos indivíduos, por outro, pode ser um instrumento que por si só não garante a qualidade de ensino, se for considerado que o aluno busca escolarização para ter acesso a um saber formal que ele ainda não teve possibilidade de ter. Considerando a dificuldade de se oferecer informações sobre algo que não se conhece, pois como já mencionamos anteriormente o indivíduo desescolarizado tem acesso ao saber popular, supostamente não desenvolveu a inteligência formal, corre-se o risco de em nome da ‘democracia’ privar o aluno, no caso o adulto, da possibilidade de acesso ao conhecimento científico. E isto, além de antidemocrático, é um

desrespeito aos que buscam o sistema de ensino como meio de acesso a outras formas de comunicação com o mundo, diferentes das que já possuem. Contrariamente, pode ser uma forma de deixar os alunos na sua própria limitação, sem tentar catapultá-los para frente, sem permitir que eles se relacionem com o mundo civilizado com maior autonomia.

A existência e os fins de uma instituição como a escolar está além das opiniões dos indivíduos ou das informações subjetivas que esses possam oferecer para um planejamento. Um sistema de ensino entendido como uma necessidade social contribui para o desenvolvimento dos indivíduos, quando se pauta no conteúdo próprio da ação educativa do ensino, na sua própria lógica, e ainda nas estruturas cognitivas que seus agentes, alunos, professores e corpo técnico possam ter. Em outras palavras, o planejamento de um ensino de qualidade, obrigatoriamente, envolve professores e alunos, suas cognições, mas não os envolve nesse sentido restrito, individual e subjetivo de anseios e desejos. Dessa maneira, há nos alunos e professores condições objetivas que determinam a possibilidade de um planejamento ser de qualidade ou não, mas que de qualquer forma independe das suas opiniões subjetivas.

O sistema de ensino planeja uma educação que visa desenvolver o indivíduo e conseqüentemente a sociedade, não só a partir da coleta das informações subjetivas dos indivíduos, mas acima de tudo da estrutura de relações objetivas entre o saber erudito, a indústria cultural e as necessidades

da clientela, identificando teoricamente caminhos pedagógicos que contemplem as deficiências do próprio ensino na atualidade.

Uma outra questão que necessita ser considerada, muito embora não seja a preocupação de Praxedes, é o planejamento elaborado exclusivamente por especialistas, ou seja 'o planejamento de gabinete'. Assim como o planejamento centrado na coleta de informações individuais e subjetivas tende a desconsiderar as estruturas objetivamente postas dos indivíduos e principalmente o objeto da própria educação, o planejamento de gabinete ao pautar-se, exclusivamente, nas demandas sociais ou num determinado modelo que não considere o objeto universal da educação, também tende a negar as estruturas internas dos alunos e professores e algumas vezes até o próprio objeto da educação.

Sendo assim, um planejamento que possibilite um ensino de adultos de qualidade considera, além de outras estruturas, a objetividade do seguinte círculo de relações: estrutura interna dos agentes do processo educativo, a estrutura dos conteúdos do saber elaborado e o tempo do processo de decodificação dos saberes: a utilização de tecnologias cognitivas avançadas, ressaltando que tais categorias contam com condições objetivas que as determinam e portanto serão universais e não particulares e subjetivas.

## 2.2 O TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO

O tempo é uma categoria que realmente diferencia o ensino regular do supletivo, pois o adulto conta com um tempo vivido e carecimentos diferentes das crianças do ensino regular, e ainda o tempo de escolarização do supletivo, segundo as leis que o regulamentam, é bem menor.

Dentre os autores que identificam a redução do tempo de escolarização dos adultos como fator de queda de qualidade da ação educativa, destacamos Mattos (1989:70), por exemplo, que aponta o ensino supletivo como “uma prática escolar que procura mascarar a única diferença que tem, a do tempo. O mascaramento ocorre porque, para ser legítimo e válido, o supletivo tem que ser parecidíssimo com o curso regular que ainda se mantém, como paradigma, como o objeto de desejo”. Daí conclui-se que o ensino supletivo é, então, um curso ‘rebaixado’ porque não está organizado com o mesmo tempo inflexível e seriado do ensino regular.

É certo que a questão do tempo diferencia os sujeitos de cada modalidade de ensino, pois o cliente de ensino supletivo conta com um tempo vivido e carecimentos diferentes do aluno de ensino regular, mas o que fundamentalmente interessa aqui é o tempo do processo do ensino. Afinal, ensino supletivo e regular são formas diferentes de um mesmo conteúdo.

A redução do tempo só é capaz de “rebaixar” a qualidade de um ensino, quando se pensa neste como responsável pelo repasse de informações

organizada, em níveis de tempo e conteúdo seriados. Quando, entretanto, se vê o ensino escolar como um conjunto de ações cujo resultado é desenvolver as estruturas cognitivas dos alunos, de oferecer ao indivíduo outros graus de liberdade e de ação no mundo em que vive, o tempo alongado passa a não ser um fator de diferença tão importante, a ser por si só o elemento capaz de influir na qualidade ou na velocidade que a construção de inteligências pode possibilitar.

Etges(1993) aponta que o conteúdo da escola é “a cultura erudita e a ciência”, e que a sua função é “a criação dos esquemas de pensamento propriamente formais próprios das ciências nos educandos, com o conseqüente domínio dos códigos respectivos de cada ciência.”. Dessa forma, a função da escola não é outra senão a de decodificar os códigos da ciência, tecnologia e da arte, a fim de que o indivíduo possa construir sua vida e, sendo livre e criativo, possa interferir no mundo dado, sem ter que necessariamente atrelar-se a um tempo alongado, determinado pelo ensino regular.

Na verdade, Mattos (1989:70) considera o supletivo um curso “deficiente”, de qualidade “rebaixada”, porque entende, primeiramente, que a quantidade de informações do processo escolar determina a sua qualidade, daí o tempo reduzido dos alunos para estudar, ou o de escolarização podem interferir na qualidade, no momento em que diminui a quantidade de informações. Assim, quantidade importa em qualidade para ela. Segundo, para

ela o tempo é um quantificador físico. Quanto mais tempo, mais informações, mais qualidade.

A questão, porém, não é tão linear assim. A autora apresenta um paradoxo, pois se considerarmos como indicador básico de qualidade do supletivo a relação linear entre a carga de informação e o tempo de escolarização, ou estaremos centrando o conteúdo da ação escolar em algo efêmero, entendendo o ensino como um veículo de repasse de informações, portanto nunca suficiente, sempre passageiro; ou estaremos considerando que o aluno de ensino supletivo - por ser adulto, trabalhador e dispor de pouco tempo - não mais poderá ter acesso a uma educação de qualidade, capaz de possibilitar-lhe outra condição de vida.

Isto, no nosso entendimento, é preconceituoso. É sobretudo apontar para uma perspectiva que nos parece encerrar toda e qualquer possibilidade do adulto beneficiar-se de uma escolarização de qualidade. É necessário acentuar: o tempo de escolarização é questão básica de análise para um ensino de qualidade, mas não sob esta concepção linear, natural, alongada que impede o domínio humano sobre ele.

Braverman (1987) ao escrever sobre a escolarização, afirma que esta vem atender às necessidades do meio urbano, não pelas exigências do trabalho em si, mas para o consumo, para a concordância com as normas sociais e obediência às leis. Assim, a escolaridade, bem como o alongamento

de seu tempo, segundo o autor, são determinadas por exigências do modo de produção capitalista.

Braverman (1987:369) afirma que “o dilatamento da escolaridade para uma média em torno de 18 anos tornou-se indispensável para conservar o desemprego dentro de limites aceitáveis” e, à medida que o tempo de escolaridade alongou-se, o conteúdo da educação foi se deteriorando.

No dizer de Mattos, o tempo reduzido de escolaridade é o responsável pela baixa qualidade do ensino supletivo, porque o tempo de informações a que se submete um aluno é que pode determinar a qualidade da ação educativa, negando aos homens envolvidos no processo de ensino a possibilidade de domínio do tempo na construção de novos esquemas de pensamento.

A insuficiência de qualidade, nesse caso, reside em um único aspecto: o tempo. Nega, em primeiro lugar, que o ensino supletivo é um círculo de relações entre as estruturas cognitivas do adulto, a escolarização e o saber elaborado. Em segundo lugar, a ação pedagógica do supletivo é de qualidade se for rápida, veloz, porque supõe que o adulto já dispõe de certos esquemas de pensamento que a vida lhe permitiu construir e, por último, o processo de ensino escolar é um conjunto de ações que possibilita ao aluno a construção em si mesmo de novas estruturas de pensamento e dessa maneira o tempo desse processo pode ser dominado e diminuído.

É bem verdade que o tempo de escolarização no ensino de um modo geral tem sido lento, conforme aponta Braverman, porém sua lentidão e deterioração está de tal maneira aprofundada, que não chega a conseguir que sua ação permita sequer a apreciação adequada das produções científicas, tecnológicas e artísticas antigas quanto mais apreciação das obras contemporâneas. O ensino está preocupado em repassar informações e além desse repasse de informações não ser o seu objeto, pelo simples fato de que há outros veículos com este fim, ele toma dos alunos um tempo extremamente longo, desumano e desnecessário, visto que sua ação não é essa. É, sem dúvida alguma, estabelecer comunicação entre os códigos do saber elaborado e as estruturas cognitivas dos alunos até que estes construam em si um novo *habitus*. Quando a ação do ensino é o repasse de informações, ele está trabalhando com o aluno sobre e para o passado, negando o presente e a preparação para o futuro. Não está se preocupando em possibilitar a construção de esquemas internos capazes de compreender e apreciar os novos conhecimentos elaborados continuamente no presente.

Enfim, entender o tempo como uma das condições para a qualidade de ensino é o mesmo que partir da idéia de que 'Se o professor não ensinou, o aluno sozinho não é capaz de aprender o que se ensina na escola' - reduz o ensino a uma incapacidade de possibilitar a construção do pensamento, de superar a representação imediata dos sentidos. Entende que o ensino é algo que se imprime no indivíduo e nega a possibilidade da construção como ação



que se processa no interior do homem, como mediação entre suas estruturas internas e as estruturas externamente postas.

Se pensarmos em uma educação de adultos autônoma, voltada ao seu objeto e, portanto, capaz de produzir, há que se considerar alguns aspectos.

Primeiro, a educação de adultos é possuidora de uma lógica interna própria e é dirigida a indivíduos particularmente diferentes no que diz respeito as suas estruturas internas, presumivelmente mais elaboradas e complexas que as das crianças, prontas a dar um salto para o pensamento formal.

Segundo, o aluno adulto, acima de qualquer outro, tem necessidade de uma escolarização rápida, pois convive quotidianamente num mundo que exige uma escolarização, que já deveria ter sido concluída há muito tempo. Daí a necessidade de que essa se processe num tempo o mais reduzido possível.

Terceiro, se a escolarização está fundamentada na construção do conhecimento no aluno e não no repasse de informações, o tempo alongado, linear e natural, é externo a esse processo, pois o conteúdo é a construção de estruturas internas do pensar e não o armazenamento de informações.

Em quarto lugar as tecnologias cognitivas avançadas que permitem lidar com o conhecimento de outra maneira. Não basta lembrar as informações, mesmo porque nem é mais possível que o ser humano durante sua vida absorva toda a informação produzida até hoje. A prática pedagógica

precisa provocar o desejo de utilizar as informações, analisá-las, sintetizá-las, experimentá-las e avaliá-las. E isto as tecnologias avançadas como o computador, por exemplo, podem condicionar, permitindo que o aluno tenha acesso a informações e construa em si o conhecimento por simulação, num tempo veloz, pontual, extremamente reduzido.

Ainda, na organização social em que vivemos tudo muda muito rapidamente, inclusive a vida quotidiana. Tal mobilidade de mudança exige que as ações dos indivíduos sejam igualmente rápidas.

É claro que o “tempo” diz respeito ao processo de ensino, mas não sob a perspectiva de que um tempo natural e alongado seja o determinante de qualidade. Entende-se que uma educação de adultos de qualidade é aquela que coordena ações educativas, capazes de perturbar as estruturas internas de seus alunos, de maneira que provoque a construção do conhecimento, mas superando tanto quanto possível a temporalidade natural e linear desse processo. Quanto mais rápido for a construção ontogênica nesse processo, maior será a qualidade do ensino de adultos, além de mais rapidamente atender aos requisitos internos da sociedade e do adulto.

## 2.2.1 Tempo: um domínio humano

O domínio de tempo e espaço tem se revelado como característica e conquista do homem moderno. Utilizaremos aqui a concepção de tempo e espaço do sociólogo Antony Giddens (1991) para discutir um pouco mais esta questão.

Segundo ele, todas as culturas pré-modernas tinham maneiras de calcular o tempo, só que tais culturas vinculavam o tempo ao espaço de tal forma, que não se podia dizer a hora do dia sem atrelá-lo a uma referência de lugar ou aos fenômenos naturais regulares.

O homem dominou o mundo dado e a natureza através do trabalho e da construção histórica do conhecimento, construiu através de sua racionalidade um novo conceito de tempo. Esta nova compreensão remete o homem ao domínio do tempo e paralelamente a uma ação no mundo de maneira também nova e diferente. Assim, à medida que o conhecimento humano transforma o mundo, transforma também as relações entre os homens.

Giddens (1991:26) faz referência à produção humana do relógio mecânico. Tal construção do homem imprime uma ação diferente à humanidade, pois rompe com a vinculação tempo e espaço, permitindo a construção de novas ordenações de cada um deles.

O tempo na atualidade é construído, racionalmente dominado pelos homens. Não existe mais uma temporalidade única, universal, mas diversas temporalidades de acordo com as diferentes necessidades. Embora todas as populações estejam próximas ao segundo milênio, por exemplo, cada uma delas domina o tempo conforme suas determinações históricas.

Na medida em que historicamente se desconectou o tempo do espaço, o espaço torna-se “vazio”, ou seja, não é mais a presença física, material que o determina. Na modernidade o que estrutura o espaço não é mais o que é visível, o “lugar”, pois o espaço é penetrado e organizado por influências que estão bem distantes dele, haja vista as possibilidades concretas de comunicação que a ciência e a tecnologia põem à disposição dos homens, como a Internet, as transmissões via satélite, por exemplo.

Assim, dois conjuntos de fatores influenciaram o desenvolvimento do “espaço vazio”: “aqueles que concedem a representação do espaço sem referência a um local privilegiado.”; e “aqueles que tornam possível a substituição de diferentes unidades espaciais” (Giddens (1991:27)).

O rompimento entre tempo e espaço caracteriza a modernidade e possibilita combinações novas sob três aspectos essenciais. Primeiro permite a liberação de hábitos e práticas locais, possibilitando, por exemplo, que descobertas de um determinado país sejam rapidamente conhecidas pelo mundo todo; segundo, permite a organização racional de tempo e espaço, ou seja, pode-se conectar o local e o global; e terceiro, a historicidade, pois ao se

ter um passado unitário tem-se a possibilidade de interpretações contrastantes sobre ela.

Enfim, a separação de tempo e espaço permite a construção de um tempo ordenado racionalmente, criado, artificial e dominado pelo homem e que por ser assim, é humano, histórico e não linear e natural.

Tendo em vista essas premissas, o alongamento do tempo não pode determinar a qualidade de uma escolarização, conforme conclui Mattos e, de modo algum estar relacionado ao ensino regular, nem mesmo no sentido de ser a metade de sua temporalidade conforme se observa nos cursos supletivos existentes.

O processo de ensino não precisa utilizar um tempo pré-determinado, linear e natural, pois ao trabalhar com um conceito ou um sistema de códigos, explorando-o em todas as direções, ele se tornará eterno, contendo em si mesmo passado, presente e futuro. A ação do processo de ensino é eterna quando o tempo é uma alteridade em relação à construção da inteligência, está externo a ela; quando permite ao aluno a construção interna dos mesmos esquemas de pensamento que possibilitaram a produção do conhecimento hoje à disposição da humanidade.

A ciência e a tecnologia alcançaram concretamente um novo relacionamento entre tempo e espaço. Isto impõe à humanidade formas novas de comunicação e interlocução, e conseqüentemente novas formas de pensar e de se organizar no mundo civilizado. Deixar o sistema de ensino e

especificamente a educação de adultos à margem desta nova possibilidade de comunicação é aliená-lo da atualidade, é concebê-lo nos moldes do passado.

O tempo socialmente dominado determina a possibilidade de um ensino supletivo organizado num tempo de muita intensidade, comprimido e altíssimamente criativo, de tal modo que poderá haver uma escolarização que quanto mais rápida for, mais eficiente será.

Pretende-se com isso dizer que a ação pedagógica de qualidade, conectada à modernidade, deve ser pautada na construção da inteligência, eficiente e rápida, porém o tempo utilizado no processo de ensino deve ser comprimido, veloz, mas flexível de maneira a respeitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas individuais, que são estruturas que superam o tempo linear e unidirecional.

Assim, a questão fundamental é, antes de mais nada, identificar uma educação de adultos que alcance o seu próprio objeto, a sua unidade, que exista por si só, que encontre no interior de sua própria ação o seu valor imanente e que, por ser assim tão específico, seja ao mesmo tempo universal.

### **2.3 Suplência e preparação para o trabalho**

Campbell (1978: 124), ao pensar na qualidade do ensino supletivo recomenda que “se desenvolvam projetos nas escolas supletivas de 1º grau que visem habilitações profissionais, como disciplinas optativas (...), que para os

cursos supletivos de 2º grau, selecione-se modalidades profissionalizantes que apresentem probabilidades satisfatórias de mercado de trabalho".

Estas recomendações de Campbell permitem algumas objeções, tais como:

- a) O aluno do ensino supletivo tem como uma das características fundamentais ser um trabalhador, ocupar um posto de trabalho.
- b) O ensino profissionalizante restrito ao fazer não acompanha a velocidade do desenvolvimento tecnológico dificultando a absorção desta mão de obra "qualificada" pelo mercado de trabalho.
- c) A expectativa subjetivamente posta do aluno do ensino supletivo está no campo do conhecimento formal.

Estas considerações induzem à seguinte contradição. No item (a), o aluno do ensino supletivo tem como características fundamentais ser um trabalhador, ocupar um posto de trabalho. Tal característica é apontada por Haddad (1987:37) ao analisar vários estudos sobre o perfil deste aluno e ao mostrar que "a característica mais marcante dos candidatos à suplência é sua condição de trabalhadores", e também por Castro (1980:180) quando afirma que "os candidatos não esperam que o diploma venha conseguir-lhes um emprego ou estabilidade funcional, simplesmente porque já os têm" . Estas

constatações podem demonstrar que preparar o aluno do ensino supletivo para o trabalho sob o aspecto de oferecer-lhe um estudo profissionalizante, com o fim de aprimorar a qualidade de suplência, além de não atender às expectativas do aluno trabalhador, não atenderá, por esta via, os anseios de um ensino de qualidade e adequada aos tempos em que vivemos e aos que ainda estão por vir.

Quanto ao item (b), Ladislav Dowbor(1994:122) afirma que "não podemos mais trabalhar com um universo simplificado da educação formal, complementado por uma área de educação de adultos para recuperar "atrasos" (...)" já que " atualmente as empresas norte-americanas gastam cerca de 60 bilhões de dólares com a formação profissional na própria empresa". Este aspecto da profissionalização de adulto oferecida pela própria empresa é apontada também por Kuenzer ao pesquisar a situação do trabalhador sem escolarização. Quando se compromete com a suplência de jovens e adultos, a educação de adultos precisa oferecer escolarização com outros fins, não nesse sentido profissionalizante restrito, vinculado a determinada demanda do mercado de trabalho, que se esgota, se supera antes mesmo que a escolarização alcance a formação dos profissionais que havia previsto.

Além do mais, conforme Seabra (1994:78), as profissões, hoje e principalmente no futuro, estão bascadas no conhecimento e não mais na venda de força de trabalho. Segundo ele, "uma boa idéia justificará o salário de vários anos de um empregado numa empresa", pois a ciência e a tecnologia



estão progressivamente libertando o homem de tarefas desumanizantes, ou seja aquelas que as máquinas, robôs e computadores podem fazer.

Caberá, portanto, ao ensino formal construir a sua concepção teórica priorizando o seu objeto, o conhecimento, e preparar seus alunos para esse novo mundo do trabalho, oferecendo situações pedagógicas que lhes permitam desenvolver inteligências, a aprender a aprender e a fazer isto com autonomia. Ainda segundo Seabra, “não basta a lamúria, a mera boa vontade, ou mesmo a determinação política: há que se mirar nos demais avanços da humanidade e integrá-los à escola”.

Com relação ao item (c), se o aluno adulto já ocupa um posto de trabalho, o que ele busca objetivamente no ensino a ele dirigido não é, necessariamente, uma outra profissão, mas subsídios no campo do conhecimento que lhe permitam superar a desescolarização para ser um cidadão e um trabalhador com condições autônomas de desenvolvimento, competente o bastante para interferir nas suas condições de vida, contribuindo na evolução das relações entre os homens e das riquezas existentes em seu meio social. Assim sendo, o homem adulto vem em busca dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos que o instrumentalize na concorrência do mundo do trabalho e das relações de produção.

As posições acima expostas abordam a qualidade da educação de adultos em seu aspecto básico da profissionalização, mas entende-se que na medida em que a suplência desempenhar seus fins com qualidade estará

também contribuindo, dentro de sua especificidade, para melhorar o desempenho do cidadão trabalhador no processo de interação social.

## **2.4 A necessidade de uma metodologia**

A necessidade de uma metodologia adequada ao adulto é um dos aspectos muito discutidos entre os professores e os estudiosos preocupados com o ensino supletivo. Normalmente, entende-se que as dificuldades do ensino de adultos estão unicamente na maneira de como se conduz a ação pedagógica, ou ainda, entende-se que as dificuldades de se produzir uma educação de adultos de qualidade reside na falta de métodos adequados a essa clientela. Os problemas com o método normalmente são entendidos como dificuldades na linguagem utilizada para trabalhar os mesmos conteúdos curriculares vigentes no ensino de crianças para esse aluno adulto.

É evidente que entre adultos e crianças há estruturas cognitivas diferenciadas e que o adulto estabelece relações com o mundo cotidiano pautado em construções elaboradas ao longo da sua vida, muito diferentes daquelas que as crianças podem estabelecer. Nesse sentido, supõe-se que o aluno adulto é portador de condições mais favoráveis que as das crianças e que, por essa razão, o ensino formal pode impulsioná-los mais rapidamente ao desenvolvimento de outras inteligências.

Haddad (1987:130), por exemplo, considera que todos os estudos "não ultrapassam, na grande maioria das vezes, o nível da descrição sócio-econômico da clientela, oferecendo dados pouco relevantes para o desenvolvimento de estudos em nível de ensino-aprendizagem" e que, de um modo geral, a maioria dos autores entendem que a metodologia de ensino deve necessariamente considerar a vivência do aluno, a qual no caso específico do aluno adulto é rica, necessitando apenas ser sistematizada.

É fundamental que se identifique, no entanto, que o conteúdo da ação educativa do ensino formal não é o mesmo desse mundo cotidiano em que o adulto se estruturou. Por isso, 'vivência' só faz sentido em relação à metodologia, se a entendermos como sinônimo de criação de novos contextos, de outras possibilidades de comunicação com o mundo, de desenvolvimento de esquemas de pensamento.

Assim, considerar a vivência significa, em primeiro lugar, utilizar uma linguagem que estabeleça comunicação entre o mundo do saber elaborado e o mundo do saber popular em que até então o aluno viveu.

Em segundo lugar, considerar a vivência do aluno não significa atrelá-lo ao mundo em que se construiu sem possibilitar-lhe o acesso à construção científica, tecnológica e artística que o mundo civilizado põe à disposição dos homens. Cabe, então, ao sistema de ensino democratizá-la.

Nesse sentido, os métodos e técnicas da ação pedagógica não necessariamente precisam considerar a vivência do aluno, a sua prática

quotidiana como cidadão, trabalhador e membro da comunidade em que vive, mas, essencialmente, partir de suas estruturas cognitivas, da capacidade intelectual que até então desenvolveu, e das estruturas fundamentais do próprio saber, possibilitando ao aluno a construção em si mesmo das mesmas estruturas intelectuais que permitiram a construção do saber elaborado.

Haddad (1987:111) refere-se, também, à necessidade de se ter "critérios mais claros sobre as definições dos conteúdos a serem trabalhados neste campo", apesar de não apontar caminhos para a solução do problema. Essa é uma preocupação relevante, se o objeto da ação educativa escolar é possibilitar aos alunos a construção em si mesmos de novos esquemas de pensamento.

Seabra (1994:75-86)<sup>4</sup>, pensando em uma nova educação para uma nova era, afirma que "mais vale um aluno entender *bem* e profundamente cinco princípios básicos da física do que não entender nada de 150". Também Etges (1993) considera que para a construção de uma estrutura propriamente intelectual e artística nos alunos é necessário o aprendizado de poucos constructos científicos, que trabalhados profundamente pelos alunos e professores, permite aos educandos que consigam facilmente "dominar outros constructos científicos, e assim, a dominar e a se mover livremente no interior das diferentes lógicas das estruturas científicas."

---

<sup>4</sup> Um dos autores que compõe a coletânea de artigos sob o título **A Revolução Tecnológica e os novos Paradigmas da Sociedade**. Belo Horizonte. Oficina de Livros. 1994

Como já afirmamos anteriormente, o currículo escolar dos cursos supletivos segue os mesmos moldes do aplicado no ensino regular. Mas na prática, procura repassar, muitas vezes, o mínimo possível de informações por considerar que o adulto é uma pessoa sofrida, cansada pelo trabalho diário e que dispõe de pouco tempo para os estudos. Esta prática e concepção, entretanto, além de desconsiderar o adulto como ser humano com potencialidades e capaz de participar do processo educativo, parece negar que a ação educativa escolar é a construção de novos graus de inteligência, não é informação, ou mera 'decoreba' de fórmulas, dados e regras.

Construir outras estruturas cognitivas requer uma ação pedagógica com o aluno, com as suas estruturas internas e não para ele, para que repita o que recebeu, pois isso não lhe permite um novo modo de pensar e agir. A construção de novos esquemas de pensamento exige a decodificação dos códigos do saber, a interlocução deles com as estruturas internas do indivíduo.

Quando se busca através da ação pedagógica a construção de novos esquemas cognitivos, a metodologia considera quais conteúdos serão capazes de promover esta ação e as estruturas cognitivas dos alunos. O processo de construção de esquemas de pensamento exige um trabalho que considere a compatibilidade entre as estruturas de pensamento do aluno e a estrutura dos conteúdos, aquilo que é fundamental neste conteúdo, problematizando-os, de maneira que buscando as possíveis soluções, o aluno trabalhe o conhecimento. A busca de respostas a um conteúdo problematizado

possibilita ao aluno relacionar, sintetizar, analisar, avaliar, experimentar, argumentar sobre as informações que o próprio conteúdo encerra até que construa suas respostas, pautadas, sobretudo, na argumentação. Dessa maneira pode-se trabalhar com o aluno, provocando-o a desenvolver raciocínios, sínteses, argumentações, enfim a construir em si mesmo outras inteligências, as quais irão determinar um modo de agir também novo e diferente.

Se por um lado, a metodologia é uma forma, um modo de desenvolver um conteúdo e não é por si só o determinante, por outro, uma metodologia que explore profundamente as relações do objeto do ensino formal pode alcançar resultados sempre mais qualitativos. Em outras palavras, uma metodologia competente a contribuir com o aluno adulto é aquela que é determinada pelo seu objeto, mas que por sua vez é capaz de condicionar uma ação pedagógica de qualidade sempre mais avançada.

O ensino de adultos exige uma metodologia determinada por uma ação pedagógica de construção do conhecimento, de desenvolvimento de novos esquemas de pensamento e não por uma prática educacional que se pautar na informação. Além da seleção dos conteúdos que podem possibilitar a construção de novas inteligências, a metodologia capaz de contribuir com o desenvolvimento do aluno adulto utiliza as tecnologias educacionais avançadas, que permitem a experiência por simulação, o tratamento de dados, informações de modo particular a cada aluno.

Esse processo de construção de *habitus* que aqui se defende pode ser facilitado pelo uso de tecnologias cognitivas avançadas, possibilitando que o tempo da ação educativa seja comprimido, extremamente veloz, pois a construção do conhecimento é um trabalho desenvolvido no interior do indivíduo, com a sua cognição. As tecnologias cognitivas avançadas podem proporcionar a experiência por simulação, a combinação de dados e uma infinidade de modos diferentes de atingir as estruturas mentais dos alunos.

A metodologia é uma forma, uma estratégia, um modo de desenvolver uma ação. Não há metodologia sem um conteúdo. No entanto, a metodologia e as tecnologias de comunicação que dispomos permitem a comunicação com o mundo num tempo real, e podem também, segundo Lévy, condicionar um novo modo de pensar e de agir.

Resumindo, a metodologia que um ensino adulto exige é aquela determinada pelos elementos que compõem o ensino formal de adultos, ou seja, alguns poucos conteúdos do saber elaborado, as estruturas cognitivas dos alunos, as tecnologias de comunicação avançadas e o domínio racional do tempo da ação pedagógica, provocando a construção de um novo *habitus*. Desse modo, a metodologia não será apenas uma estratégia qualquer, mas efetivamente um condicionante na construção de novas ontogenias no homem adulto.

## CAPÍTULO 3

### CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPLETIVO

O temário discutido nos capítulos anteriores, nos leva a crer que o ensino supletivo existente não tem uma estrutura e organização próprias. Vem através dos anos utilizando os mesmos moldes do ensino regular, e este fato determina que o resultado da ação pedagógica que imprime, além de inadequada aos esquemas cognitivos do aluno adulto, seja também impróprio às necessidades sociais de seus alunos e às exigências do mundo moderno, que requer um homem criativo e autônomo.

Esse contexto determina a exigência de construção de uma educação de adultos nova, também autônoma em sua estrutura, ou seja, que mesmo sendo elemento constitutivo do sistema de ensino tenha certa autonomia para organizar-se segundo as exigências objetivas dos elementos que o constituem, qual sejam: o homem adulto, o saber elaborado, as tecnologias cognitivas e o ensino formal.

Uma educação de adultos nova e autônoma é um conjunto de ações teórico-práticas capazes de escolarizar com rapidez, provocando a construção de novos esquemas de pensamento no homem adulto, num mundo que se moderniza e se comunica através da tecnologia, da ciência e da arte.



Isso de maneira alguma é entender o ensino de adultos como um ensino de qualidade inferior, ou um resumo empobrecido do ensino regular, incapaz, muitas vezes, sequer de certificar escolarização ao adulto. Pelo contrário, a educação de adultos de que se fala é aquele ensino formal capaz de, verdadeiramente, democratizar o saber elaborado, contribuir com o desenvolvimento intelectual do adulto, possibilitando-lhe a liberdade de fazer escolhas, isto é, tornando-o mais autônomo nesse mundo.

Os estudos aqui analisados<sup>5</sup>, embora se preocupem com a qualidade do supletivo, apontam para a descrição da clientela, sua dificuldade em escolarizar-se como indivíduo adulto, trabalhador e com pouco tempo disponível para dedicar-se aos estudos, para as dificuldades metodológicas dos cursos, ou para questões históricas, políticas e suas limitações. De qualquer forma, esses estudos contextualizam o supletivo existente, sempre comparando-o com o ensino regular e revelando-o como um ensino empobrecido que pouco contribui com o desenvolvimento do adulto, e ainda que o adulto é um indivíduo que porta muitas limitações ou pela classe social a que está vinculado, ou pela indisponibilidade de tempo para os estudos por ser um trabalhador.

Se isso é verdadeiro, é verdadeiro também que nesse campo de reflexão há contradições. Se por um lado o supletivo é deficiente, pois não contempla as exigências de escolarização do homem adulto de modo

competente, por outro, o mundo moderno, determinado pelo avanço científico e tecnológico exige homens escolarizados, ou seja, criativos, inovadores, imaginativos, capazes de aprender a aprender, de fazer análises, sínteses, argumentações, críticas: autônomos.

Exatamente, essa contradição aponta para possibilidade de construção de uma educação de adultos nova, não a simples cópia do ensino regular, mas de um ensino cuja estrutura e seu objeto seja a construção de novos esquemas cognitivos no adulto, e que sua ação pedagógica seja própria, especificamente sua, considerando a comunicação entre as estruturas do saber elaborado e as estruturas intelectuais dos seus alunos, produzindo no aluno adulto a construção um novo *habitus* ou novas ontogenias.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira nº 9.394 aprovada em dezembro de 1996 determina em seu Artigo 37, parágrafo 1º que “ Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos ou exames.” Ora, se essa oportunidade é assegurada por força de Lei, é necessário que aqueles que estudam o ensino de adultos encontrem referenciais teórico-práticos que, efetivamente, promovam no aluno da educação de adultos não somente a possibilidade de escolarizar-se, mas de desenvolver-se intelectualmente,

---

<sup>5</sup> Haddad, Sérgio; Mattos, Maria Augusta B. De.; Praxedes, Lourdes; Castro, Cláudio de Moura, et alli;

independente da classe social a que pertençam e das limitações que uma jornada de trabalho possam oferecer.

Essa educação de adultos nova é possível se for considerado em sua organização categorias fundamentais que o estruturam, tais como: uma política educacional de educação de adultos, um planejamento rigoroso e uma metodologia que permitam uma ação pedagógica qualitativa e rápida.

Para melhor explicitar essa educação de adultos capaz de contribuir com o seu aluno, confrontaremos os objetivos deste trabalho com as idéias apresentadas nos capítulos anteriores.

### **3.1 UMA EDUCAÇÃO DE ADULTOS VOLTADA AO SEU OBJETO**

O primeiro objetivo específico deste trabalho é construir um referencial teórico que possibilite ao aluno adulto a construção em si mesmo de novas ontogenias ou novos *habitus*.

A construção do *habitus*, uma grande categoria de Bourdieu e resultado de um ensino que pretende contribuir com o desenvolvimento do aluno adulto, coincide, em parte, com a idéia de Praxedes sobre o planejamento educacional. Afinal, não há como alcançar uma prática pedagógica de construção de um novo *habitus* sem um planejamento rigoroso,

que considere as relações entre as categorias capazes de provocar a construção de um novo conhecimento.

O planejamento educacional, como instrumento que visa organizar ações para interferir no futuro, é um dos elementos fundamentais na prática pedagógica que persegue o desenvolvimento intelectual dos alunos, a formação de um novo *habitus*. Um planejamento que vise alcançar este resultado é indispensável e rigoroso, necessitando organizar ações a partir de determinantes objetivos, tais como as estruturas de pensamento dos alunos, as estruturas do saber elaborado e as tecnologias cognitivas que se dispõe. Se a educação de adultos é um conjunto de ações capazes de escolarizar, com rapidez, o homem adulto, através de tecnologias cognitivas avançadas, ele exige um planejamento rigoroso, que selecione ações também objetivas, capazes de imprimir o desenvolvimento intelectual num tempo comprimido e extremamente veloz.

Acontece, que no entendimento de Praxedes, o planejamento, a exemplo da política educacional já mencionada, também deve ser elaborado a partir de informações junto a professores e alunos do supletivo. Considerando-se que a coleta de informações dos alunos para a organização de um planejamento pode provocar o risco de planejar atendendo a desejos e opiniões subjetivas, então este procedimento não é o mais indicado. Um planejamento participativo nestes moldes pode ser antidemocrático, pois em vez de contribuir para o crescimento intelectual dos alunos pode, em nome da

democracia, aliená-los ao mundo em que vivem, não lhes possibilitando desenvolver outros esquemas de pensamento, outros princípios geradores de práticas.

Há nos alunos e no saber, objeto da educação, determinantes internos e objetivos que são fundamentais para elaboração do planejamento. É necessário saber quais os conteúdos, ou que estruturas objetivas do saber elaborado são fundamentais para possibilitar que os alunos desenvolvam em si mesmos suas inteligências, e em relação aos alunos é preciso determinar que estruturas cognitivas até então desenvolveram para poder ampliá-las com rapidez. Um planejamento objetivo e racional, que utilize as tecnologias cognitivas mais avançadas com o objetivo de promover a construção/reconstrução dos esquemas do saber elaborado, é um dos instrumentos necessários para o domínio do tempo e da qualidade da ação educativa.

Certamente tais determinantes não podem ser confundidos com opiniões subjetivas ou desejos que os adultos possam expressar numa coleta de informações. A política educacional define o resultado do processo pedagógico e o planejamento aponta os recursos, os caminhos, os conteúdos, as técnicas, os métodos da ação pedagógica, por isso é fundamental, e necessita ser igualmente objetivo e claro, pois ele seleciona e prevê as tecnologias cognitivas avançadas que permitem o domínio do tempo da ação pedagógica e a construção do *habitus*.

Acredita-se que o planejamento educacional pode contribuir para uma educação de adultos nova, se estiver voltado para o próprio objeto da educação de adultos, e que há nele determinantes que estão além das opiniões subjetivas dos sujeitos. Dizendo de outra maneira, há no planejamento educacional estruturas objetivas capazes de torná-lo indispensável e de condicionar uma ação pedagógica que possa contribuir com a formação de um novo *habitus* no homem adulto.

### **3.2 O PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

O segundo objetivo a que se propôs este trabalho foi analisar o processo pedagógico do ensino de adultos a fim de nortear caminhos compatíveis com um ensino vinculado à modernidade social, para tanto relacionaremos as idéias que se defende com as de Haddad e Mattos.

Haddad e Mattos direcionam seus trabalhos na comparação entre ensino regular e supletivo, mostrando que este último por ser dirigido ao trabalhador, que dispõe de pouco tempo para estudar, por ter sua ação pedagógica concentrada na metade do tempo do regular é um ensino de qualidade inferior.

Concorda-se que entre ensino regular e de adultos há coincidências, pois os dois perseguem o mesmo objeto, tanto um quanto outro oferecem a possibilidade de acesso ao ensino formal. Os dois, pelo menos em tese, trabalham com o saber elaborado e, igualmente, os dois podem conceder certificado de escolaridade de primeiro e/ou segundo graus. A diferença entre os dois é a clientela. Um é destinado às crianças e adolescentes e o outro aos indivíduos jovens ou adultos. Aí reside a diferença.

Essa diferença reside nas estruturas cognitivas dos indivíduos de cada rede de ensino. Presumivelmente, os adultos são portadores de estruturas de pensamento mais desenvolvidas que as das crianças, pois eles no percurso de seu desenvolvimento, no contato diário com o trabalho e as situações da vida foram desenvolvendo estruturas de pensamento próprias da relação com o mundo cotidiano, que os tornam capazes de serem impulsionados pelas ações do supletivo à formação interna e rápida de um princípio gerador de novas práticas, ou seja, um novo *habitus*.

O indivíduo adulto constitui-se no elemento fundamental entre as relações que a educação de adultos coordena, e se ele é a grande diferença entre o ensino a ele dirigido e aquele dirigido às crianças, então a educação de adultos tem seu traço de distinção que altera as relações entre as categorias que cada um coordena para alcançar o seu resultado. Daí a necessidade de que a educação de adultos conte com certa autonomia, e que aqueles que estudam as implicações dessa rede de ensino não só o comparem ao ensino regular, mas

passem a preocupar-se também com as ações pedagógicas que são próprias do ensino de adultos.

A idéia de autonomia da educação de adultos coincide com a de Haddad quando este aponta que o ensino de adultos deve ser visto não só como outra oportunidade de escolarização, mas “(...) como um processo próprio da educação de adolescentes e adultos, (...)”. Apesar da idéia do autor não ser mais explicitamente defendida, defender que a educação de adultos necessita de um processo próprio pode ser entendido como uma defesa à autonomia estrutural e organizacional que o supletivo carece.

Mattos diverge dessa concepção pois entende o ensino regular como “o objeto de desejo” do supletivo. Diz que para ser legítimo e válido o ensino de adultos necessita ser parecedíssimo com o ensino regular. Para ela, quanto mais o supletivo assemelhar-se ao ensino regular, mais qualitativo ele será. Ignora que a educação de adultos é um resultado do ensino regular. Por mais diversos que sejam os motivos, existe educação de adultos porque o adulto não conseguiu escolarização quando criança. Um ensino de adultos nos mesmos moldes do ensino regular só que num tempo reduzido, segundo Haddad, reproduz as mesmas dificuldades desse, é um elemento de “exclusão e seleção”.

Continuando com a comparação entre ensino regular e supletivo, Mattos (1989:70) entende que o supletivo “procura mascarar a única diferença que tem, a do tempo.” O mascaramento a que a autora se refere é o tempo



reduzido de escolarização e o pouco tempo que os adultos dispõem para os estudos. E aí, definitivamente, não há convergência entre a concepção da autora e esta que se defende.

Em primeiro lugar, além de negar a autonomia que estruturalmente o supletivo tem, Mattos entende que o tempo reduzido de escolarização do supletivo torna-o um curso rebaixado, porque considera o repasse de informações o objeto da ação pedagógica do ensino.

Se a preocupação do ensino fosse informar ao invés de formar, talvez a ação do ensino de adultos fosse inferior. Um ensino formal com essa perspectiva não acaba nunca, há sempre novas informações a serem repassadas e o tempo da ação pedagógica é inesgotável. Para ela, a ação pedagógica é algo externo, e quanto mais tempo o aluno se submete ao ensino mais aprende, porém defende-se que uma vez desenvolvida a inteligência do aluno, ele é capaz de aprender a aprender, aplicar sua inteligência a múltiplas situações, sozinho, independente da ação do ensino.

Compreendendo, porém, a educação de adultos como a coordenadora de ações que promove a construção interna nos alunos de novos esquemas de pensamento, o tempo reduzido é fator que o torna ainda mais competente, porque o desenvolvimento da inteligência está relacionado à comunicação que a ação pedagógica promove entre as estruturas cognitivas dos alunos e as estruturas do saber, e esta ação é objetiva e racional, exigindo

um tempo dominado e comprimido. Portanto, uma ação pedagógica rápida é sinônimo de qualidade e não ao contrário.

Em segundo lugar, para Mattos, a quantidade de informações determina a qualidade. É como se o professor imprimisse o conhecimento no aluno, e assim se o professor não ensina, o aluno sozinho não é capaz de aprender. Dessa maneira o aluno é compreendido como um armazenador de dados, como um disquete e isso delega ao professor uma supremacia que não lhe cabe, ele é um orientador, um provocador da construção de conhecimento. O trabalho do professor é com o aluno e não para ele. É sendo provocado ou desafiado pelo professor que o aluno constrói/reconstrói em si os mesmos esquemas intelectuais que permitiram a produção desse conhecimento.

Em terceiro lugar, essa construção/reconstrução do conhecimento feita pelo próprio aluno, por ser interna é muito rápida. O pressuposto de novas ontogenias pode levar muito tempo, mas a criação, o surgimento do novo é como o amanhecer de um novo dia.. A orientação dada pelo professor é que tem que envolver um tempo racionalmente dominado, reduzido, veloz. E esse, sim, determinará uma ação pedagógica de qualidade e adequada ao adulto trabalhador, que não tem mais tempo a perder.

Mattos ainda afirma que o adulto trabalhador tem um ensino barateado, de qualidade inferior porque dispõe de pouco tempo para estudar. É verdadeiro que o aluno adulto possui pouco tempo para os estudos. A ação pedagógica de qualidade, no entanto, pode minimizar este pouco tempo para

os estudos, se considerar que o adulto já possui algumas inteligências, ou, algumas intuições de caráter pré-formal desenvolvidas ao longo de sua vida. O 'pensamento intuitivo' sobre um problema, uma estrutura cognitiva, ou seja, sobre uma teoria, é ponte para o saber formal. Com tais intuições, o adulto tem um largo caminho percorrido, um longo pressuposto, uma larga pré-história para o saber formal e dialético. Ainda, a construção de um novo *habitus* não requer uma carga de informações extensa e alongada, mas poucos conteúdos que sejam estruturais e que possibilitem a construção no aluno e por ele mesmo de novos esquemas cognitivos.

Haddad (1985:109) faz também referência a questão do tempo reduzido do supletivo e embora apontando-o como um problema, prefere abordar o que a limitação do capital cultural do aluno trabalhador representa para o supletivo. Defende que no supletivo o conhecimento “vem carregado de uma linguagem e de informações de um mundo absolutamente distante do mundo popular” e que nesse sentido o que a prática pedagógica alcança é a submissão.

Embora para Haddad (1985:109) a diferença cultural existente entre o saber que a educação trabalha e o saber com o qual o aluno adulto está familiarizado pertençam a mundos diferentes, e isso se traduza em uma dificuldade, ele mesmo reconhece que “se é verdade que a escola está tendencialmente organizada para atender aos interesses da classe dominante, ela não o faz de maneira absoluta.”

Concordamos em parte com esta última afirmação de Haddad (1985:109), mas não se pode concordar que o ensino de adultos, escolarização endereçada aos trabalhadores, via de regra pertencentes a classes sociais sem privilégios, tenha que ser “uma fábrica de diplomas, amolecendo no processo de avaliação e vendendo ilusões a custos muito altos”.

Ora, se a coordenação de ações da educação de adultos é feita com estruturas objetivas e internas de cada um dos elementos que a compõem, e o objeto do ensino formal é a decodificação do saber elaborado, provocando que os alunos construam/reconstruam os mesmos esquemas de pensamento que permitiram a produção do conhecimento científico, então não é o capital cultural popular dos alunos o determinante da má qualidade supletivo. Dizendo de outra maneira, o adulto é um indivíduo portador de potencialidades, de certas estruturas internas que podem ser desenvolvidas, e no decorrer de sua vida não teve oportunidade de decodificar os códigos do saber científico, tecnológico e artístico. Mas, o saber elaborado, embora tenha sido desenvolvido por uma classe dominante, a ela não pertence, é universal em si e para todos, é patrimônio da humanidade a que todos têm o direito ao acesso. Cabe, então, à educação de adultos, coordenar ações envolvendo o aluno adulto, que mesmo sendo trabalhador, não dispondo de muito tempo para os estudos e pertencendo a uma classe social desfavorecida, ainda assim, ele possa, democraticamente e sem preconceitos, decodificar os códigos de um saber que foi construído por uma classe social a qual não pertence, mas que é

de todos os homens, e então, desenvolver sua inteligência, construindo em si mesmo, um novo *habitus* e ser autônomo neste mundo civilizado.

Entendendo dessa maneira, as dificuldades com o tempo disponível do aluno ou com a sua classe social são limitações da prática pedagógica e não de algo externo a ela. A ação pedagógica voltada ao seu objeto imprime ações de decodificação do saber elaborado, democratiza-o, contribui com o desenvolvimento intelectual dos alunos, permite-lhes o acesso a novos 'mundos', torna os indivíduos autônomos.

Um outro aspecto importante apontado por Haddad (1985:111) é que o supletivo necessita atuar “com conteúdos e metodologia que atendam aos objetivos específicos de desenvolvimento cultural(...)” e nesse sentido pode-se afirmar que há convergência entre as idéias do autor e as que se defende neste trabalho.

Haddad não apresenta perspectivas ou caminhos a respeito dessas questões, mas de qualquer forma, defendemos aqui que os conteúdos do saber elaborado trabalhados com os adultos não precisam ser os mesmos trabalhados com as crianças, porque os adultos, como já afirmamos, têm outras estruturas cognitivas. Bastam poucos conteúdos, mas aqueles estruturalmente importantes, intensamente trabalhados, decodificados, capazes de estabelecer comunicação entre as estruturas do conteúdo e as estruturas mentais dos alunos, possibilitando que o indivíduo adulto construa em si os mesmos esquemas de pensamento que permitiram a construção daquele conhecimento.

Dessa maneira, a ação do supletivo pode provocar a construção interna de um novo princípio gerador de práticas.

Entendemos que o processo pedagógico de um ensino supletivo voltado ao seu objeto é um conjunto de ações que promovem, rapidamente, o desenvolvimento intelectual do homem adulto independente do pouco tempo que o aluno dispõe, ou da distância existente entre o saber com que convive e aquele que construirá em suas estruturas cognitivas. Cabe à ação pedagógica encontrar caminhos que provoquem a construção de novos esquemas de pensamento nos alunos, ou melhor, novos *habitus*.

### **3.3 AS EXIGÊNCIAS DO MUNDO MODERNO**

O terceiro objetivo proposto consiste em investigar os carecimentos sociais e políticos nas relações sociais do trabalho, a fim de dimensionar o que a educação de adultos pode atender.

Quando se pensa em ensino formal e as suas relações com o mundo do trabalho, quase instantaneamente surge a idéia de preparação para o trabalho, de profissionalização, de ensinar um ofício aos alunos. Na verdade, essa idéia compreende as relações sociais do mundo do trabalho vinculadas a um conceito de emprego ou posto de trabalho que definitivamente está vinculada ao passado. Hoje, de acordo com Seara (1994:78) “o valor agregado

de conhecimento aos produtos supera cada vez mais o do trabalho e da matéria-prima.”

Utilizando o mesmo exemplo citado por Seara (1994:78)<sup>6</sup>, o valor de uma escova de dentes não é o plástico, nem o trabalho, pois que este está cada vez mais automatizado. O preço da escova de dentes embute o valor do conhecimento do *design*, com equipes de desenhistas; do *know-how* dos diversos técnicos, dos homens do *marketing*, da propaganda, embalagem, vendas, e outros.

Pretendemos com isso dizer que preparar um indivíduo para o trabalho é, acima de tudo, ensiná-lo a pensar, possibilitar-lhe aprender a aprender e não simplesmente ensinar-lhe um ofício. Um ofício não lhe garante um novo posto de trabalho, e nem tampouco, no caso dos alunos da educação de adultos, garante emprego que já têm.

Campbell (1978:124), no entanto, ao analisar as deficiências do supletivo, recomenda para os cursos de 1º grau que “se desenvolvam projetos que visem habilitações profissionais, como disciplinas optativas,” e para o 2º grau, “selecione-se modalidades profissionalizantes que apresentem probabilidades satisfatórias de mercado”. Para Campbell, o ensino supletivo de qualidade é aquele que apresenta um resultado imediato, ou seja, concluído o curso de 1º ou 2º graus o adulto pode garantir uma colocação no mercado de trabalho.

Há convergência entre a idéia que ora se defende e essa defendida pela autora no que diz respeito ao homem adulto fazer parte do mundo do trabalho. A divergência de tais idéias se consolida, porém, no entendimento de preparação para o trabalho. Segundo ela, a profissionalização possibilitaria um ensino de adultos de qualidade porque prepara o adulto para um trabalho específico, para um ofício, para ser um digitador, por exemplo. Assim, uma educação de adultos de qualidade ofereceria uma profissionalização que apresentasse “probabilidades satisfatórias de mercado de trabalho”, formaria um operador de máquinas que imediatamente seria absorvido pelo mercado de trabalho. Dessa maneira, assim que o mercado estivesse saturado desses profissionais, a qualidade do supletivo deixaria de existir e um novo curso profissionalizante deveria então ser oferecido, e assim sucessivamente.

O que se propõe é que a educação de adultos prepare para o trabalho e não para um trabalho específico. Preparar para o trabalho é oferecer um ensino formal que põe condições para que o aluno desenvolva suas estruturas cognitivas, que construa em si um conhecimento que lhe permita aprender a aprender, a aplicar as inteligências que desenvolveu a qualquer trabalho, que lhe dê autonomia para adaptar-se às diferentes ocupações produtivas que certamente irão ocorrer ao longo de sua vida.

O avanço científico e tecnológico, na busca de libertar o homem da força física, muda o perfil do trabalho e do próprio trabalhador

---

<sup>6</sup> Scara é um dos autores que compõe a coletânea de artigos do livro *A revolução tecnológica e os novos*



constantemente. Além disso, os progressos da automação e a conseqüente redução do trabalho humano na produção de serviços exige um homem criativo, imaginativo e inovador. Assim, cabe à educação de adultos organizar ações para a construção de um novo *habitus*, a base necessária não só para um trabalho, mas para o mundo do trabalho que já está se pondo e para o direito de desenvolvimento humano que o ensino formal tem obrigação de proporcionar ao trabalhador uma nova identidade de ser e uma nova imagem de coletividade.

### **3.4 UMA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOVA**

O quarto e último objetivo proposto pretende utilizar categorias de análise que permitam teorizar e produzir uma nova concepção da educação de adultos. Para tanto buscamos obras de autores contemporâneos que discutem as dificuldades e limitações do ensino supletivo no Brasil.

Na verdade, buscava-se contextualizar as dificuldades e limitações da ação pedagógica do ensino de adultos com o propósito de encontrar caminhos para superá-las e alcançar uma educação de adultos de qualidade. Além das obras aqui citadas, podemos perceber que, de um modo geral, a preocupação dos autores sobre o ensino destinado aos adultos, pouco ultrapassaram a descrição sócio-econômica da clientela, os aspectos históricos

do supletivo no país, as deficiências da educação de adultos comparadas as da educação destinadas às crianças.

O que se busca, porém, são reflexões ou argumentações que permitam interferir na prática pedagógica do supletivo, para que ele possa realmente contribuir com o desenvolvimento intelectual do adulto.

A política educacional, o planejamento, o processo pedagógico e a própria concepção de educação de adultos que temos hoje no país não atendem às exigências sociais do aluno adulto, e indicam que o ensino formal destinado àqueles que não se escolarizaram na idade adequada exige mudanças estruturais e organizacionais: uma educação de adultos nova.

Construir/reconstruir os códigos das grandes categorias de dois autores que se preocuparam com o objeto do ensino formal e da prática pedagógica de construção de novo *habitus* – Pierre Bourdieu, e com a relação existente entre o uso de tecnologias cognitivas e o desenvolvimento das estruturas cognitivas – Pierre Lévy, permitiu a discussão com os autores que contextualizaram o ensino supletivo. Essa discussão permite que se aponte um caminho diferente para a educação de adultos.

Pensamos num ensino de adultos que não se limite a ser uma cópia empobrecida do ensino regular, mas que como possibilidade de acesso do adulto ao saber formal, seja autônomo. Apontamos para uma educação de adultos competente a contribuir com o seu aluno, imprimindo ações, que independente das dificuldades que ele enfrenta quotidianamente, provoquem o

adulto a construir rapidamente, em si mesmo, através de tecnologias intelectuais avançadas, algumas estruturas do conhecimento científico, tecnológico e artístico, e assim, produza um novo *habitus*.

## CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, apontamos para uma educação de adultos que contribua, fundamentalmente, com o desenvolvimento do homem adulto e que não seja vinculada a nenhuma outra modalidade de ensino. Portanto, a necessidade de uma educação de adultos com certa autonomia em relação ao sistema de ensino em geral é a primeira constatação que a discussão com os autores aqui apresentados permitiram chegar.

A educação de adultos autônoma a que se refere é tratada como uma modalidade de ensino que seja organizada e estruturada obedecendo às exigências do círculo de relações que a constitui, ou seja, o relacionamento entre as estruturas cognitivas do homem adulto, as estruturas do saber elaborado, as novas tecnologias cognitivas e o ensino formal.

O homem adulto e suas estruturas de pensamento, por sua vez, é o traço distintivo e fundamental entre o ensino formal de 1º e 2º graus a ele oferecido e as outras modalidades de ensino. São as estruturas de pensamento que o adulto desenvolveu em sua vida que determinam um ensino de adultos autônomo em seu currículo programático, na temporalidade da ação educativa, na metodologia e na avaliação.

Uma educação de adultos comprometida com o desenvolvimento do homem adulto exige independência na organização e seleção de um currículo que se estruture e se organize com conteúdos de conhecimento

científico, tecnológico e artístico. Alguns conteúdos programáticos extraídos dos diversos campos do conhecimento humano, se profundamente trabalhados, são suficientes para desenvolver inteligências nos alunos. Não se trata de um currículo formado por uma lista infindável de conteúdos, bastam poucos conteúdos de cada área do conhecimento humano, mas aqueles que efetivamente possibilitem ao aluno o desenvolvimento da capacidade de raciocínios, relacionamentos, sínteses, argumentações.

Organizar um currículo com poucos conteúdos programáticos não significa empobrecer o ensino de adultos, ou entender que a grade curricular menor acelera o tempo da ação pedagógica, ou ainda que facilita a escolarização do adulto trabalhador. Um ensino formal com poucos constructos possibilita construir outras inteligências, racionalidades, próprias do pensamento formal e não simplesmente o repasse cansativo e banalizado de informações. Afinal, é preferível aprender poucos conteúdos que não saber nada de muitos.

Uma educação de adultos autônoma constrói uma metodologia nova, que fundamente a ação pedagógica na construção de novos *habitus* em seus alunos, que atenda à exigência do adulto e também da modernidade de que tal construção ontogênica aconteça num tempo racional e extremamente veloz.

A metodologia dessa educação de adultos que se propõe centra-se numa forma de conduzir a ação pedagógica de modo a exigir que os alunos pesquisem, façam escolhas, argumentações e sínteses. O agente do trabalho

pedagógico não é só o professor, aquele que aponta o que o aluno deve repetir, mas principalmente o aluno, que orientado pelo professor constrói em si um novo conhecimento.

O professor no processo de construção do conhecimento definitivamente não é o repassador de informações, aquele que as empurra e exige que o aluno apenas repita o que 'ensinou'. Ele é um orientador, um motivador, um auxiliador da construção de conhecimento que o aluno faz em si mesmo. Cabe ao professor problematizar conteúdos e motivar, orientar, auxiliar o aluno individualmente, ou organizados em pequenos grupos a encontrarem soluções e nessa busca, trabalhando informações, relacionando-as entre si, selecionando as que julga válidas, fazendo escolhas entre uma ou outra informação ou pelo caminho de encontrá-las construa em si um novo *habitus*.

Dessa maneira os conteúdos programáticos não são 'dados', são trabalhados. O professor lança problemas e os alunos buscam respostas. É essa busca de respostas que faz a diferença metodológica. O mais importante não é chegar a uma resposta absolutamente certa, o mais importante desse processo é a argumentação, a síntese que o trabalho com o conhecimento permite alcançar, ou, dizendo de outra maneira, a construção que o aluno faz em si mesmo da estrutura daquele conteúdo trabalhado.

Os conhecimentos trabalhados desse jeito possibilitam o alcance da interdisciplinaridade, pois um determinado conhecimento se utiliza do saber de diferentes conhecimentos de outras áreas. Assim, uma obra literária, por

exemplo, encerra em si mesma conhecimentos lingüísticos, históricos, artísticos, tecnológicos, culturais e outros. E o aluno ao buscar soluções para um problema lançado pelo professor no campo da literatura, obrigatoriamente, trabalhará outras áreas do saber.

Essa metodologia rompe com o espaço da sala de aula. De posse do problema a ser resolvido e utilizando as avançadas tecnologias da comunicação, o aluno pode trabalhar em qualquer espaço. Na escola, na comunidade, em casa ou noutra cidade, desde que se organizem alguns encontros de acompanhamento da produção ou de novas orientações. De qualquer forma, o ponto de partida de uma ação pedagógica de construção de inteligências não é a sala de aula, mas bibliotecas, laboratórios, videotecas, ambientes com instrumentos tecnológicos de comunicação.

Essa educação de adultos nova a que nos referimos aqui é autônoma também no que diz respeito à avaliação. A avaliação do aluno de uma prática pedagógica que se constitui em construção de *habitus* preocupa-se mais com o processo que individualmente o aluno imprime para buscar a possível solução do problema proposto pelo professor que com o resultado.

Embora o trabalho pedagógico seja orientado preferencialmente para ser realizado em pequenos grupos, importa a produção individual de cada aluno, as sínteses que conseguiu construir, e o professor precisa ter controle da caminhada do aluno rumo à elaboração das soluções e da sua trajetória de construção ontogênica. É necessário avaliar que habilidades desenvolveu,

quais relações entre os conhecimentos conseguiu estabelecer, mas principalmente como defende os resultados a que chegou.

A reprovação nesta perspectiva só tem sentido se deliberadamente o aluno não buscar e não produzir argumentos que sustentem sua solução do problema. A avaliação tem sentido se for utilizada como tomada de posição dos alunos e dos professores para encontrar outros instrumentos, ou caminhos que possibilitem estabelecer a comunicação entre as estruturas de pensamento do aluno e as estruturas dos conteúdos trabalhados. Além disso, a avaliação também é útil para indicar o avanço da complexidade dos problemas.

O tempo da ação pedagógica do ensino supletivo é próprio das relações dos elementos que o constituem e por isso é também autônomo, não está vinculado a nenhuma outra modalidade de ensino. O trabalho pedagógico não necessita ser organizado em séries ou anos letivos, mas estaria vinculado ao tempo necessário para os alunos resolverem os problemas.

As estruturas mentais do adulto, já com um certo desenvolvimento intelectual, o uso das tecnologias cognitivas mais avançadas e uma metodologia que exija a construção de *habitus* permitem que a comunicação entre as estruturas de pensamento do adulto e as estruturas dos conteúdos programáticos se dê num tempo dominado, racional e veloz. O repasse de informações solicita da ação pedagógica um tempo alongado, mas a construção de conhecimento ou de outras inteligências requer um tempo comprimido, pontual.



Esta educação de adultos autônoma não se restringe a tecnologias de comunicação que privilegiem somente a oralidade, com professor, quadro-negro e giz, nem só às técnicas da escrita com apostilas e módulos de instrução programada, mas utiliza múltiplos recursos de comunicação, como vídeos, tevê e o computador e as possibilidades de simulação e de lidar com informações que este permite, dominando o tempo da construção de *habitus*.

Esse aparato de instrumentos tecnológicos é importante para a construção de novos esquemas de pensamento, mas isso não significa dizer que o espaço escolar tenha que obrigatoriamente tê-los em sua propriedade. A escola pode contar com os recursos que as comunidades dispõem e utilizá-los em seu benefício.

O uso de tecnologias cognitivas avançadas não só permite uma ação pedagógica rápida, num tempo racional, pontual e dominado, mas possibilita que a construção ontogênica seja também condicionada por instrumentos técnicos determinantes da modernidade, os quais, segundo Lévy, possibilitam, simultaneamente, o desenvolvimento da inteligência e a construção da vida social.

Dessa maneira se alcança uma concepção nova de educação de adultos que por ser assim diferente e autônomo, exige um planejamento rigoroso, que possa prever ações para interferir no resultado do trabalho de professores e alunos em busca da construção de novo *habitus*.

O planejamento educacional dessa educação de adultos nova e autônoma projeta, com base nos conteúdos programáticos e nas estruturas cognitivas dos alunos, os problemas a serem solucionados por eles, as complexidades desses problemas, a organização de grupos de alunos, os recursos tecnológicos disponíveis, os encontros de acompanhamento e orientação.

Isso implica numa construção cuidadosa do planejamento, além do fato de que ele será específico para cada grupo de alunos e de conteúdos, exigindo alterações e novas organizações cada vez que se altera a sua base, isto é, sempre que mudem os conteúdos ou os alunos envolvidos ele necessita ser novo, reelaborado, refeito.

Compreendemos que as propostas apresentadas estruturam uma educação de adultos nova, organizando ações pedagógicas também novas e capazes de construir no homem adulto um novo *habitus* ou novas ontogenias.

Sabemos, no entanto, que há necessidade de outra pesquisa que delimite os conteúdos programáticos a serem trabalhados por essa educação de adultos e ainda de estudos, que orientem os professores envolvidos a desenvolverem habilidades de problematizar os conteúdos e capacidades de organizar a freqüente orientação ou re-orientação dos caminhos que possibilitarão ao aluno a solução dos problemas. Essas habilidades e capacidades a que nos referimos são condições necessárias à construção de *habitus* nos alunos, que nós professores temos que desenvolver.

## Bibliografia

- Bárcia, Mary Ferreira. **Educação Permanente no Brasil**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes Ltda., 1982.
- Beisiegel, Celso de Rui, **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira, 1974.
- Bourdieu & Parseron. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Fransisco Alves Editora S.A., 1975.
- Bourdieu, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Ed. Perspectiva S.A., 1974.
- Braverman, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogam S.A., 1987.
- Campebell, Aida Rachel Rassi. **Relacionamento entre nível de conscientização da profissão escolhida por alunos de ensino supletivo de primeiro grau, intenção de prosseguimento de estudos e informação profissional na escola**. Rio de Janeiro, 1978.
- Castro, Cláudio de Moura et alli. **O Enigma do Supletivo**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1980.

Dowbor, Ladislau et alli. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade.** Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1994.

Enguita, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia.** trad. Rosa, Ernani. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

Etges, Norberto J. **A Escola e a Produção do Arcaico.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 15 (1), jan/jun, 1990, p.22-28.

\_\_\_\_\_, **Estrutura Versus Subjetividade nas Relações Sociais: Uma Oposição da Exterioridade.** Florianópolis, UFSC, 1993, (mimeo)

\_\_\_\_\_, **O Conteúdo e as Formas da Administração Escolar Moderna.** In: Brasília: RBAE, ANPAE, Rio de Janeiro, 1993, v.9, n.2- jul/dez.

\_\_\_\_\_, **Produção do Conhecimento e Interdisciplinaridade.** Brasília: Ed. Rumos, 1993.

Ferreira, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A. (11º ed.)

Gardner, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_, **Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Giddens, Anthony. **As Conseqüência da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

Haddad, Sérgio. **O Ensino Supletivo no Brasil - O estado da arte**. Brasília, REDUC/INEP, 1987.

\_\_\_\_\_, **Educação e Trabalho**. Revista ANDE. nº 47, P. 59-63, nov/1983.

\_\_\_\_\_, **Ensino Supletivo**. Educação e Sociedade, São Paulo, 7(20): 21-27, jan/abr., 1985

\_\_\_\_\_, **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. São Paulo, USP/Faculdade de Educação, 1991. (tese de doutorado).

Kuenzer, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica - as relações de produção e a educação do trabalhador**. Cortez, São Paulo, 1985.

Leirman, Walter y otros. **La Educación de Adultos como Proceso**. Editorial Popular, S.A. Bola, Madrid: 1990

Lévy, Pierre. **As tecnologias na era da informática: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

Lupatini, Tânia Lúcia. **A Formação dos Profissionais de Ensino: Gênese e Estrutura do *Habitus* do Professor**. Florianópolis, UFSC, 1993 (tese de mestrado).

Marx, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

- \_\_\_\_\_, **O Capital. Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989, Vol. I e II.
- Mattos, Maria Augusta B. de. **Supletivo o Discurso Paralelo.** São Paulo: UNICAMP, 1989/Haddad, Sérgio (ref. 10).
- Maturana, Hunberto & Varela, Fransisco. **El Árbol del Conocimiento.** Colección Fuera de Serie. Chile-San Tiago, 1991.
- Oliveira, Betty. **A Socialização do Saber Escolar.** São Paulo, Ed. Cortez: 1986.
- Osorio, Agustín Requejo y otros. **Política de Educación de Adultos.** Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 1993.
- Paiva, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo Edições Loyola, 1987.
- \_\_\_\_\_, & Rattner, Henrique. **Educação Permanente e Capitalismo Tardio.** São Paulo: Ed. Cortez, 1985.
- Pinto, Álvaro, Vieira, **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** São Paulo, Ed. Cortez: 1991.
- Praxedes, Lourdes. **A Problemática dos Cursos de Suplência no Estado de São Paulo; Legislação e Prática .** São Paulo, USP, 1983.
- Salomão, Adib. **Nova LDB Um convite para o debate.** São Paulo. Sttima Ed. E Distribuidora. 1997.