

EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR: Análise da Experiência

Debate as propostas de extensão da escolaridade básica, detendo-se nas tentativas de execução e suas limitações; considera as exigências da sociedade tecnológica e o dualismo educação-trabalho, apresentando alternativas para seu encaminhamento.

I. Concepção

Segundo os documentos-fonte, onde estão expressas, originariamente, as intenções da educação complementar, e segundo a forma que lhe emprestou na prática a administração, pode-se formular sua concepção inspiradora nos termos que se seguem:

a) Extensão da escolaridade

Devendo a educação converter-se de simbólica em real, numa sociedade que depende de sua eficiência, tornou-se flagrante o descompasso de nosso sistema educacional, não só quanto às necessidades do País, como também em relação às soluções alcançadas pela grande maioria dos sistemas de educação de todo o mundo. Tal inadequação começa pela duração da escolaridade obrigatória, já que não nos cabe falar aqui do próprio caráter fictício da obrigatoriedade legal.

Em todos os países que ajustaram a educação às exigências de seu desenvolvimento, o período de escolaridade obrigatória avançou para um marco, no mínimo, de oito anos, distribuídos, estes, segundo diferentes critérios, tais como o da escolaridade linear – a escola única – ou o da escolaridade segmentada, que integra no período obrigatório cursos de níveis diferentes.

No Brasil, a doutrina do mestre Anísio Teixeira, principal responsável pela fórmula da educação complementar à época em que dirigiu o INEP – a doutrina pessoal, e não a que teve de oficialmente admitir – postulava a escolaridade obrigatória em 8 anos: 4 de escola primária e 4 de escola média. A inviabilidade prática de tal esquema levou o Diretor do INEP ao que lhe pareceu uma solução intermediária e transitória: o prolongamento da educação primária a mais dois anos, valendo a etapa complementar como reforço à educação geral e iniciação em atividades práticas, uma e outra ao nível das exigências mais elementares de preparo para a vida e o trabalho na atual sociedade. Solução transitória, sim, até que a definitiva – de 4 mais 4 – se tornasse praticável.

Inspirava igualmente a corrente liderada pelo professor Anísio Teixeira uma observação estatística: a deserção maciça de alunos do curso ginásial, além da frustração para estes, significava malbaratamento de recursos destinados à manutenção dos ginásios. Por que não instituir, realisticamente, um período de escolaridade viável, baseado na possibilidade de retenção do sistema, estatisticamente comprovada? O caráter terminal da educação complementar sanaria os dois inconvenientes: o da frustração do aluno e o da subutilização da capacidade instalada, na escola média.

b) Contra o dualismo educação-trabalho

A *educação complementar* era também um mecanismo estratégico, capaz de criar uma atitude nova dos que se educavam e da própria sociedade em face da educação. (Ainda aqui se assinala – neste sentido estratégico – o caráter provisório do esquema.) A educação tradicional se esgotava na tarefa de fornecer técnicas intelectuais, condizentes com determinadas formas de inteligência: a que possui a vocação especulativa ou estética. Era a educação que convinha às elites tradicionais, cujo papel tanto se apoiava como se exprimia nos dons que ela aperfeiçoava e nos ornamentos que produzia. Nessa sociedade pré-industrial, os que tinham educação não trabalhavam, e os que trabalhavam não precisavam de educação.

Numa sociedade tecnológica, porém, educação e trabalho se interpenetram, fundindo até certo ponto seus objetivos. Mas não basta preconizar a novidade: impõe-se vertê-la na própria estrutura do sistema educacional. Nessas condições, cabe à escola desenvolver as instrumentalidades práticas ao lado das intelectuais, ambas, de resto, não exprimindo senão momentos diferenciados do mesmo processo.

Para atender a tal objetivo, o esquema da educação complementar incorpora à escolarização intelectual a iniciação em atividades de trabalho, feita em oficinas de artes industriais. Os alunos dividem seu dia em dois turnos: o de letras e o de artes.

O exercício de manualidades – antes escamoteado que observado na antiga disciplina chamada “trabalhos manuais” – utiliza virtualidades desconsideradas pela escola tradicional, podendo projetar vocações e, em qualquer hipótese, acionar recursos humanos ignorados pela velha pedagogia. Alongando-se do psicológico ao sociológico, as manualidades e os trabalhos mecânicos, inseridos organicamente na escola comum, prestigiavam uma categoria de educação relegada, outrora, às classes mais modestas da sociedade. Dessa forma, constituir-se-ia também em instrumentos aplainadores de injustos dualismos sociais, alimentados pela educação.

Nesse esquema, portanto, os trabalhos manuais e mecânicos marcam uma atitude, integrando no esforço educacional uma parte desprezada: aquela que a herança clássica, reforçada pelo dualismo cartesiano, ligava desdenhosamente à matéria. Valem como símbolo – com a eficiência de todo símbolo sobre o comportamento humano – mas valem também na prática: a) abrindo caminho dentro da criança e do adolescente a vocações antes recalçadas; b) aafiando-lhes a “inteligência da matéria” e desenvolvendo-lhes o senso de objetividade – essa sensibilidade da inteligência para o real no momento em que os sentidos o alcancem e absorvam, constituindo-se, por isso mesmo, em fonte de toda experiência intelectual; c) conferindo-lhes gosto e destreza para o trabalho manual e mecânico. Mas há ainda um resultado prático, cuja importância não é de desprezar: ao lado dos exercícios, essa educação visa a fornecer as habilitações, não ainda tecnológicas, mas pré-tecnológicas – e, algumas delas, de utilização doméstica. Completa assim a educação “liberal” com a habilitação para serviços confiados até há pouco a artesãos e especialistas de fora, e presentemente, pelas contingências econômicas e pelo sistema de divisão de trabalho em evolução, reincorporadas à economia doméstica.

c) Uma razão social

A extensão da escolaridade permitiria, ainda, segundo a doutrina que a inspirou, que ficasse coberto pelo esforço educativo o período de vida da criança e do adolescente que vai dos 7 anos até os 14, evitando-se o intervalo de dois anos, entre o término da escola primária e a idade legal do trabalho.

II. Realização

Sob o impulso do seu idealizador, começou em 1957 a implantação da educação complementar, continuada pelos sucessores daquele na direção do INEP, e obedecendo ao seguinte programa: a) ao mesmo tempo que celebrava convênios com os Estados visando à construção e equipamento de oficinas de artes industriais com recursos federais, o INEP promovia a formação ou treinamento das professoras, destacando pelo mérito as que deveriam assumir o encargo da supervisão em cada unidade. O convênio estipulava também um suplemento de salário para tais professoras, obrigadas ao regime de tempo integral; b) os Estados escolhiam as cidades por onde deveria iniciar-se a implantação dos cursos, e os grupos escolares junto aos quais seriam construídas as oficinas de artes industriais. Instaurou-se a articulação entre as atividades de classes e as de oficina, segundo o modelo concebido pelo INEP: um turno de quatro horas para cada categoria.

Vale aduzir, nessa altura, que a LDB, consagrando a educação complementar nos moldes acima definidos (art. 26, parágrafo único), concede, no artigo 36, parágrafo único, ao aluno que houver concluído a 6ª série primária, o ingresso na 2ª série do 1º ciclo, mediante exame das disciplinas obrigatórias do 1º ciclo.

III. Análise da experiência

Devemos reconhecer, de saída, que os fatos ainda estão mal apurados, não se sabendo com segurança, por exemplo, o que acontece com os concluintes do curso complementar, a clientela deste, o preparo que realmente oferece aos alunos etc. A carência de elementos de avaliação impede-nos de apresentar conclusões definitivas e de tirar a limpo alguns dos postulados que se seguem, na parte teórica desta análise. A esta Conferência cabe discuti-los, assim como chamar a atenção das autoridades e dos especialistas em educação para os pontos essenciais sobre que deverá incidir sua pesquisa para efeitos de avaliação.

- a) O reforço da educação tendo em vista as exigências de uma sociedade tecnológica

A apresentação e análise dessas idéias serão esquemáticas, segundo o recomendado, e dentro de uma técnica mais provocativa que conclusiva, isto é, a

mais aproximada possível da controvérsia, e a mais distante possível do dogmatismo. Desejo abrir as questões, e não fechá-las, admitir alternativas, e não reivindicar soluções unívocas.

Parece-me que o reforço da educação reclamado pela sociedade tecnológica decorre não tanto de soluções aumentativas, mas, sobretudo, de soluções qualitativas. A meu ver, o enriquecimento desejado está sobretudo na apropriação dos grandes princípios e resultados da ciência moderna, ministrados segundo uma metodologia profundamente prática. Quando me refiro aos *grandes* princípios e resultados, não penso no seu refinamento, mas no nível de generalidade com que atingiram a cultura comum e os hábitos da vida cotidiana.

Este sentido autêntico do empírico e do cotidiano como substância da educação comum dispensaria as soluções dualistas como esta, por exemplo, que distingue entre o ginásio (sem adjetivos) e o ginásio para o trabalho. A educação pré-vocacional, que forma para o trabalho criando novas disposições e aptidões, não deve fazer-se ilusões quanto aos meios de chegar a esse objetivo. Tanto aqui como em outros países – a França, por exemplo, e talvez pudéssemos generalizar: em todos os países que não foram ainda capazes de eliminar o dualismo básico dos seus sistemas educacionais – essa educação *com a vocação do trabalho* não abandonará suas hesitações enquanto não se capacitar da heresia implícita no postulado mesmo em que se baseia.

Está no ensino médio – dentro do modelo segmentado da escolaridade segundo a estrutura geral do ensino no País – a complementação adequada da escolaridade obrigatória, tendo em vista a educação eficiente e integrada (educação-trabalho) ao nível das condições de trabalho da sociedade moderna.

A meu ver, os educadores brasileiros, a começar pelos que lideram a educação nacional – fora ou dentro do Ministério – devem voltar-se séria e urgentemente para a análise conjunta das experiências – a da educação complementar e a do ginásio para o trabalho. Ambas querem a mesma coisa: uma linha de continuidade que vai do primário ao médio; e incidem ambas, *data venia*, em equívocos que lhes são, em grande parte, comuns. A superação dos equívocos servirá às duas e poderia determinar, quem sabe, o emergir de uma terceira posição, talvez a mais singelamente verdadeira.

A pretendida extensão da escolaridade nos moldes atuais talvez não chegue a acrescentar nada de substancial à escola primária; prolonga o ensino ineficaz, deteriorado, segundo a caracterização feita, insistentemente, pelos nossos educadores. A parte de *educação geral* pouco enriquece, se continuam os padrões tradicionais, em relação tanto aos professores quanto à metodologia. A parte de *educação prática*,¹ a meu ver, tem pouca objetividade. O que oferecem as oficinas de artes industriais é demais, como exercício de manualidades, e de menos, como formação de virtualidades para o trabalho (ver letra b, do item 1). A inadequação, no caso, é de dois tipos: do instrumental e dos métodos pedagógicos.

É bastante limitada a eficiência de ambos, segundo nossa impressão, pois não incorporam, conscientemente, as intenções que deveriam orientá-los. As professoras parecem despreparadas para manejar a engrenagem segundo determinados objetivos pedagógicos em vez de subordinar-se, elas próprias, à

¹ A distinção visa apenas distinguir aspectos do mesmo processo, e não dois modelos de educação.

eficácia peculiar da engrenagem. Assim mantidas as condições de funcionamento dessas classes, seria impossível retirar os esperados efeitos da aprendizagem fertilizada pela experiência sensorial, o contato com a matéria, o uso das mãos e de todo o corpo; uma aprendizagem que desenvolva o sentido do concreto, a objetividade e a precisão, ao lado de certas capacidades plásticas e estéticas.

Ora, ainda que todos esses efeitos fossem alcançados pelo sistema em discussão, ainda assim, teríamos alguma hesitação em aceitá-lo como o mais adequado para os objetivos que, a nosso ver, se impõem presentemente à escolaridade fundamental e obrigatória.

Acontece, ainda, que mudou o contexto educacional no País, depois da instituição da educação complementar, com a criação dos ginásios para o trabalho. A meu ver, a importância dessa novidade está, fundamentalmente, menos nas soluções até agora encontradas que no empenho de fundir educação e trabalho na escola média: como forma de adaptação da própria educação à sociedade industrializada e democrática e às contingências atuais do Brasil. Tomando a fórmula – não pelo conteúdo, mas pela aspiração que traduz – poderemos admitir que está aberto o caminho para a incorporação gradativa do ciclo ginásial ao período de escolaridade obrigatória. (Reitero, neste passo, que minha divergência com o “ginásio para o trabalho” se refere à estratégia adotada e refletida na própria denominação, que parece uma concessão, ainda, ao dualismo tradicional. Todo o esforço do MEC deveria concentrar-se, segundo entendo, na superação do dualismo, por um ginásio único.)

Cabe, ainda, referir a exigência do dia integral, contida na fórmula da educação complementar. Exigência legítima em si mesma, mas irrealizável em nosso País na atual conjuntura, salvo em casos isolados, por assim dizer arquétipos, insuscetíveis de generalização. Não é o caso de condenar algumas dessas experiências – do dia integral – que vêm funcionando magnificamente, mas de situá-las na sua justa perspectiva: de arquétipos, que respondem a ambiciosas aspirações do país do futuro, depois que tiverem sido atendidas exigências mais elementares e urgentes.

b) O dualismo educação-trabalho

Um dos objetivos da educação complementar, como vimos no início, era oferecer uma alternativa aos alunos que não pudessem fazer o ginásio. Evidentemente, a alternativa deveria aproveitar, especialmente, a duas categorias de adolescentes: os desprovidos de meios para realizarem cursos longos, e os desinteressados pela formação predominantemente intelectual do curso secundário.

Todavia, insistindo-se na alternativa, insiste-se, por isso mesmo, numa discriminação de efeito contrário ao desejado, isto é, a democratização. Primeiro, por não se tratar de uma alternativa real, isto é, que uma proposição valha a outra. Dois anos a mais na escola primária não valem o ginásio em eficiência e prestígio. É verdade que os idealizadores da educação complementar reconheciam tratar-se de alternativa para os que fracassavam ou, por qualquer motivo, se evadiam da escola média; os que, portanto, nesta demoravam só uma parte do tempo do curso, a qual bem poderia corresponder à duração do curso complementar. Entretanto, os fracassos e deserções pedem uma outra saída para o curso médio, e não para sua duração; e a existência de condições

financeiras para que *todos*, indistintamente, possam realizá-lo até o nível das necessidades educacionais básicas em nossa sociedade – digamos, o ginásio.

Até que essa meta seja alcançada, é preciso reconhecer que persiste o dualismo, e procurar a melhor forma de atenuá-lo, que seja também o caminho para superá-lo. Ora, a solução propiciada pela educação complementar é falha por duas razões: uma, psicológica, e outra, legal. Razão psicológica: o ensino primário, mesmo ampliado, não pode suportar o cotejo com o ensino médio em termos de prestígio. Razão legal: a inferioridade em que a LDB colocou os *dois* anos complementares, equivalentes a *um* ano ginásial. A própria Lei cristaliza a discriminação.

Nessas condições, seria mais realista a complementação no nível médio, com a integração nela de parte do ginásio. Vantagens dessa opção: 1) o dualismo seria reduzido à duração do curso, sem envolver a qualidade; 2) ficaria marcado o caráter provisório do mecanismo, dele podendo emergir o impulso crescente para sua complementação, isto é, o prolongamento de dois para quatro anos.

Passando das idéias aos fatos, e admitindo a precariedade dos dados existentes, acredito ser legítima a impressão de frustração da experiência. A esperança de que o ensino complementar viesse a constituir-se em alternativa do ensino médio, para os que não pudessem seguir este último, parece desmentida pelos fatos. São muito poucos os que se matriculam no complementar, e dentre estes, ainda assim, por um paradoxo aparente, alguns não o escolhem como roteiro, senão como meio de se prepararem ao exame de admissão. A educação complementar se converte, muitas vezes, no seu oposto: em educação propedêutica; em vez de servir aos que não podem ou não desejam a formação acadêmica – ou, em qualquer hipótese, a educação secundária – serve exatamente aos que se preparam para ela; em vez de atender a uma camada mais desfavorecida da população, fá-lo a uma fração privilegiada, em condições de manter por mais tempo seus filhos na escola – inclusive na escola primária, visando ao ciclo médio. Dessa forma, em vez de abrandar o dualismo, o esquema o exacerba.

Em última análise, a educação complementar, como fórmula, não parece eficaz contra a discriminação tradicional entre educação popular e educação das elites; vale sobretudo do ponto de vista quantitativo, oferecendo a todos mais tempo de escolaridade. Assim mesmo, é bastante problemático que a *tempo*, no caso, corresponda *qualidade*.

Verifico, ao termo desta análise, os equívocos em que, provavelmente, veio a enredar-se a educação complementar: pretendia drenar o afluxo para o ensino médio, de candidatos sem condições de nele fixar-se e, ditatorialmente, passou a atrair, sobretudo, os candidatos ao ensino médio; seria uma solução para as classes mais modestas, e há indícios de que esteja servindo aos que podem conservar os filhos na escola por mais tempo, como propedêutico para o exame de admissão; reduziria o dualismo entre a educação do povo e a das elites, e é possível que venha a agravá-la; concorreria para suprir deficiências de um ensino primário empobrecido, e talvez esteja apenas prolongando essas deficiências, pois se trata de uma solução aumentativa e muito pouco qualitativa; fazia apelo ao dinamismo de novas atitudes e símbolos, mas se observa a impotência destes diante de realidades sedimentadas.

IV. Perspectivas

Minhas sugestões, já em parte antecipadas no item da *análise*, podem consubstanciar-se nos seguintes pontos:

a) O esquema de escolaridade obrigatória deverá constituir-se à base de 4 anos de escola primária, mais 4 de escola média, correspondentes ao ginásio, que deverá ser único, apesar de flexível.

b) Como solução transitória, e numa perspectiva gradualista, a etapa ginásial da escolaridade obrigatória será reduzida a dois anos, podendo o curso correspondente coincidir com os dois primeiros anos do ginásio devidamente reformulado, especialmente nas localidades carentes de ginásio.

c) A escolaridade de seis anos deve constituir não uma simples possibilidade, mas esquema único nas comunidades urbanas, adotada uma escala de preferência segundo a importância dessas comunidades.

d) A estrutura didática do curso de dois anos deve ajustar-se, quanto ao conteúdo e aos métodos de ensino, às finalidades e à duração do próprio curso, bem como às condições de idade e de aprendizagem dos alunos, ressalvadas, no que concerne ao currículo, as prescrições da LDB e a jurisprudência do CFE. Os métodos de ensino deverão primar pelo seu caráter integrativo, evitando a fragmentação costumeira dos currículos da escola média.

e) Quanto à formação dos professores, entre as várias perspectivas possíveis, merecem destaque, basicamente, duas: a faculdade de educação, em vias de substituir a de filosofia nas universidades; e o instituto de educação. As atuais faculdades de filosofia já dispõem de um mecanismo – as licenciaturas do 1º ciclo – que poderia inspirar a criação do modelo especificamente adaptado ao objetivo que se tem em mente.

Acredito que a hipótese figurada neste trabalho visa, no fundo, a restaurar a ambição de Anísio Teixeira da escolaridade obrigatória, incluindo o 1º ciclo do nível médio, e ao qual teve de renunciar, temporariamente, diante das limitações impostas pelas circunstâncias, à época de sua gestão no INEP. Em todo caso, as considerações que apresento a esta Conferência, confrontadas com o modelo do mestre Anísio Teixeira, não pretendem negar esse modelo, mas, ao contrário, valorizar-lhe as intenções mais profundas, ainda que implícitas, dentro de um novo contexto educacional.

Durmeval Trigueiro Mendes

Trabalho apresentado à III Conferência Nacional de Educação.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 47,
n. 106, p. 219-225, abr./jun. 1967.