

CEDI	EDUCAÇÃO POPULAR E LSC. POPULAR
documentação	
05.04.04	
No Hadd/d.o.v.s	
Data 25/11/86	

Projeto de Pesquisa:

"DIAGNÓSTICO DO ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL,
PERÍODO DE 1971-85"

Volume 1

Pesquisador responsável: Prof. Sérgio Haddad

Relatório Final
março de 1987

**CEDI Centro Ecumênico
de Documentação e Informação**

"DIAGNÓSTICO DO ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL, PERÍODO DE 1971-85"

Relatório Final

Equipe de trabalho:

Pesquisadores: Maria Clara Di Pierro Siqueira
Maria Virginia de Freitas
Sérgio Haddad - pesquisador responsável

Auxiliar de
Pesquisa: Regina Lelia Ribeiro

Datilografia : Angela Cristina Fernandes
Vera Feitosa

Instituição : CEDI - Centro Ecumênico de Documentação
e Informação

Financiamento: INEP/MEC

"DIAGNÓSTICO DO ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL, PERÍODO DE 1971-85"
Relatório Final

Índice Geral

I - Apresentação	1
II - Procedimentos Gerais	4
III- Breve Histórico da Política de Educação de Adultos no Brasil	7
A. Os primórdios de uma ação	7
B. A conquista de um espaço próprio	9
C. A conquista de um modo de pensar próprio	11
D. O período pós 64 e o Ensino Supletivo	13
IV - O Ensino Supletivo e sua formulação legal	19
Subprojeto 1 - Diagnóstico dos Estudos e Pesqui sas sobre Exames Supletivos de Educação Geral - Função Suplência	22
Subprojeto 2 - Diagnóstico dos Estudos e Pesqui sas sobre Cursos Supletivos - Função Suplência de 5ª a 8ª e de 2º grau	117
V - Algumas indicações a título de conclusão	185
<u>Anexo 1</u> - Modelo de ficha bibliográfica.	
<u>Anexo 2</u> - Listagem das obras sobre os Exames Supletivos de Educação Geral - Função Suplência.	
<u>Anexo 3</u> - Listagem das obras sobre Cursos Supletivos - Função Suplência de 5ª a 8ª e de 2º grau.	

I - APRESENTAÇÃO

Este relatório da pesquisa "Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85" é complemento de uma outra pesquisa realizada durante o 1º semestre de 1986 denominada "Levantamento dos Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85". Ambas fazem parte de uma mesma proposta que deverá complementar-se com um novo estudo a ser desenvolvido em 1987 denominado "Ensino Supletivo no Brasil: um balanço da produção de conhecimentos". Os três projetos pretendem dar conta de realizar um "Estado da Arte" sobre o Ensino Supletivo no Brasil, a partir da sua formulação legal na Lei Federal 5692 de 1971, na modalidade de Suplência de educação geral.

Os dois primeiros projetos foram demandados pelo INEP, em fins de 1985, e, junto com o terceiro, têm como objetivos, além do balanço do conhecimento produzido sobre o Ensino Supletivo, oferecer subsídios para novas pesquisas, destacar espaços não cobertos por investigações já realizadas, auxiliar no estabelecimento de critérios para as entidades de fomento sobre dotações neste campo específico da educação, e ainda, na medida do possível, destacar propostas formuladas pelos trabalhos analisados que poderiam servir como subsídios no campo das políticas educacionais.

O primeiro projeto "Levantamento dos Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85", realizado pela mesma equipe em 1986, teve por objetivo o levantamento do conhecimento disponível sobre o tema. Priorizou-se inicialmente o levantamento de teses, dissertações, pesquisas em geral, artigos de periódicos e livros; secundariamente foram documentados relatos, palestras, documentos oficiais, conferências, além de legislação específica de cada Unidade da Federação.

Além dos escritos sobre Ensino Supletivo, foram levantados documentos sobre Educação de Adultos, Educação Popular e Educação Permanente, como forma de ampliar os estudos sobre o tema, totalizando na oportunidade da conclusão do levantamento 245 artigos de periódicos, 10 teses de doutorado, 200 dissertações de mestrado, 97 relatórios oficiais, 49 livros e mais 177 outros documentos.

Todos os documentos foram processados em um programa do serviço de processamento de dados do Cedi que incluía, além dos dados bibliográficos, um pequeno resumo do documento, facilitando, desta forma, a recuperação posterior para análise e classificação.

Nas visitas que foram realizadas aos centros de pós-graduação, com o intuito de coleta de material, também procuramos organizar um cadastro dos pesquisadores de maneira a poder posteriormente utili-

zã-lo como recurso no recolhimento de material e entrevistas.

Já com a pesquisa "Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85", utilizando os dados da pesquisa anterior, procuramos inicialmente delimitar a análise do material coletado aos aspectos da modalidade Suplência. Deixamos de lado tudo aquilo que dizia respeito ao ensino profissionalizante, bem como os documentos referentes aos aspectos de reciclagem ou educação permanente, conforme concebido na modalidade Suprimento.

Esta delimitação, no entanto, tornou-se impossível de ser alcançada nos seus aspectos globais. Vários motivos contribuíram para isto. Em primeiro lugar, o montante de material revelou-se maior que o esperado, exigindo um maior tempo e número de pesquisadores, impossíveis de serem conquistados pelas restrições do financiamento. Em segundo lugar, a dispersão de tais documentos, unida ao fato de não haver um sistema nacional que permita a sua localização e recuperação, obrigou os pesquisadores a se deslocarem aos centros produtores de conhecimento aumentando os custos e o tempo da pesquisa.

Desta forma, o objetivo anteriormente estabelecido foi reduzido, optando-se pela análise dos materiais referentes à modalidade de Suplência apenas no que se refere aos exames de educação geral e cursos com avaliação no processo de 5ª a 8ª séries do 1º grau e 2º grau. É intenção da equipe a continuidade do diagnóstico na pesquisa: "Ensino Supletivo no Brasil: um balanço da produção de conhecimentos", onde seriam tratados os demais aspectos ainda não analisados: a suplência ofertada através dos Centros de Ensino Supletivo, rádio, televisão e correspondência, bem como aos temas relativos à política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo e questões de ensino-aprendizagem.

Assim, a proposta global a ser implementada até fins de março de 1988 é a seguinte:

Pesquisa I: "Levantamento dos Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85"
- encerrado em setembro de 1986

Pesquisa II: "Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85"

- encerrado com este relatório em março de 1987

Sub projeto 1 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Exames Supletivos de Educação Geral - Função Suplência.

Sub projeto 2 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Cursos Supletivos - Função Suplência de 5ª a 8ª séries do 1º grau e de 2º grau.

Pesquisa III: "Ensino Supletivo no Brasil: um balanço da produção de conhecimentos"

- a ser realizada a partir do 2º trimestre de 1987.

Sub projeto 3 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre os Centros de Estudos Supletivos.

Sub projeto 4 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Rádio, Televisão e Correspondência na Função Suplência.

Sub projeto 5 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Política, Estrutura e Funcionamento do Ensino Supletivo na Função Suplência.

Sub projeto 6 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Ensino Aprendizagem na Função Suplência.

O presente projeto se desenvolveu de março de 1986 a março de 1987, através do Cedi - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, junto ao seu programa de Educação Popular e Escolarização Popular. Tal programa tem procurado documentar, assessorar e produzir conhecimentos no campo da educação popular, no recorte da educação escolar de adultos.

O diagnóstico em relação aos cursos esteve ligado basicamente aos trabalhos relativos ao ensino de 5ª a 8ª série no 1º grau e 2º grau. Os trabalhos da 1ª a 4ª série, bem como aqueles exclusivamente ligados à alfabetização foram deixados para futura análise.

Tal fato se deve aos inúmeros trabalhos desenvolvidos na área de ensino-aprendizagem, bem como aos relativos ao antigo Mobral com seqüência de seu peso político ao longo dos últimos 15 anos. Assim, no primeiro caso, o Subprojeto 6 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Ensino Aprendizagem na Função Suplência, trabalhará com todos os estudos de 1ª série do 1º grau a 3º colegial, apesar do volume, e portanto maior atenção, que os estudos de 1ª a 4ª série do 1º grau, obterão. Quanto aos trabalhos sobre as questões de caráter político e de funcionamento do Antigo Mobral, serão tratados no Subprojeto 5 - Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Política, Estrutura e Funcionamento do Ensino Supletivo na Função Suplência.

II - PROCEDIMENTOS GERAIS

Tomando como base o levantamento dos trabalhos realizado pela pesquisa "Levantamento dos Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Supletivo no Brasil - 1971-85" selecionamos os trabalhos obtidos de acordo com os limites estabelecidos, ou seja, aqueles relativos a cursos e exames.

Tais trabalhos foram obtidos por solicitação direta aos pesquisadores, através do nosso cadastro, ou por telefone, ou por carta. Também obtivemos parte dos trabalhos por empréstimo ou doação de outros pesquisadores, em especial do Prof. Osmar Fávero. Por fim, procuramos obter o que fosse possível através de xerox obtidos nas bibliotecas de universidades, centros de pesquisa e outras instituições.

Ao final deste processo, chegamos ao seguinte quadro de documentos:

Série	Total de Títulos cadastrados (*)	Total de Títulos sobre Supletivo	Total de Títulos obtidos sobre Supletivo	Total de Títulos obtidos s/Exames de Ed.Geral e Prof.	Total de Títulos obtidos s/Cursos
Livros (1)	498	268	102	19	19
Documento (2)	597	354	83	07	06
Periódicos	027	012	07	02	--
TOTAL	1245	634	192	28	25

(*) Foram cadastrados títulos nas categorias: supletivo, educação de adultos, educação popular, educação permanente.

(1) Estão inseridos na série LIVROS: teses, dissertações, relatórios e livros tombados em estantes.

(2) Estão inseridos na série DOCUMENTOS: artigos, "papers", documentos, etc, tombados em arquivos/pastas.

Fonte: setor de Processamento de Dados do Cedi - março 87.

De posse do material, procuramos inicialmente fazer uma leitura coletiva sobre a legislação básica federal e suas intenções for-

muladas nos documentos oficiais.

Em seguida, todos os trabalhos sobre cursos de 5ª a 8ª séries do 1º grau e 2º grau, além dos trabalhos sobre exames de educação geral, passaram por uma primeira leitura, com objetivo de poder caracterizá-los em seus traços gerais nos seguintes aspectos: objetivos, referencial teórico, hipóteses, metodologia empregada, conclusões e recomendações. Tal procedimento foi feito para todos os trabalhos classificados como dissertações, teses ou relatórios oficiais e que estavam em nossa propriedade.

Para os demais documentos, como artigos de periódicos, documentos oficiais, anais, "papers", conferências e outros, a leitura se restringiu aos aspectos: colocação do problema e apreciação.

Tomamos como critério norteador para o desenvolvimento do diagnóstico da produção de conhecimento o sentido da democratização de oportunidades educacionais, em suas várias instâncias.

Procuramos inicialmente levar em consideração os trabalhos que subsidiaram as análises junto ao plano formal da democratização: o seu caráter legal (considerando-se vários níveis de normatização, federal e estadual). Posteriormente procuramos analisar as considerações possíveis junto ao plano real dessa democratização, ou seja, em que medida o considerado no plano formal se realizou de maneira a possibilitar uma efetiva abertura do sistema a parcelas cada vez maiores da nossa sociedade.

Tínhamos a intenção de realizar a análise do plano real através de um levantamento quantitativo do atendimento para verificar o crescimento da oferta após a implantação da lei. Isto se mostrou impossível uma vez que o Sistema Supletivo nunca foi devidamente abrangido pelo Sistema Nacional de Estatísticas Educacionais, e a coleta de dados pela equipe da pesquisa se mostrou irrealizável. Os dados que vimos coletando junto às Secretarias de Educação dos Estados são incompletos e nem sempre consistentes. Além disso, não conformam séries históricas homogêneas suscetíveis de comparação e não adotam critérios padronizados que permitam uma adequada comparação entre as Unidades Federadas.

Dois outros aspectos no plano da democratização: a forma como esta implantação se deu, e o avanço das pesquisas ligadas especificamente às questões de ensino aprendizagem, estarão sendo avaliadas em dois sub projetos da próxima pesquisa.

Porém, este critério norteador sobre a democratização de oportunidades no campo da educação de adultos se mostrou distante dos produtos possíveis que os materiais ofereciam. Na verdade, para ca-

CEDI

da um dos sub projetos, a produção é ainda muito pequena, localizada em poucas e não generalizáveis experiências.

Conseqüência do pouco tempo de sua implantação, o ensino supletivo é ainda um sistema marginal no interesse do sistema público e, conseqüentemente, dos pesquisadores de modo geral.

Assim, o objetivo de ter uma linha mais consistente de verificação, mesmo que não exclusiva, não se realizou. Optamos por verificar todos os temas tratados, em praticamente todos os materiais que pudemos obter. A democratização de oportunidades educacionais como linha norteadora do projeto passa a ser então um dos temas tratados entre outros, e na medida em que foi objeto de estudos pelos pesquisadores.

A análise dos trabalhos ocorreu de maneira dividida entre os membros da equipe, estando cada pesquisador restrito a um dos sub projetos: exames ou cursos.

Uma primeira versão foi redigida após seminários parciais de subtemas em cada um dos sub projetos.

Esta primeira versão foi discutida coletivamente, acrescentando sugestões à versão final, que ora apresentamos.

III - BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A. Os primórdios de uma ação

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além do evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao bom funcionamento do modo de produção colonial, inicialmente com os indígenas e posteriormente com os negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império vamos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.

No campo formal, a primeira constituição brasileira, de 1824, firmará, sob forte influência européia, a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas esta inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente em nossas outras constituições. É verdade porém, que esta semente que nasceu com a norma constitucional de 1824 estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da sua intenção legal, apenas avançando lentamente em seus aspectos quantitativos e qualitativos ao longo de nossa história.

Esta distância entre o proclamado e o realizado, no campo da estrutura imperial, se agravou por dois motivos: em primeiro lugar, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, portanto apenas ela com direito à educação primária; em segundo, porque o ato adicional de 1834, determinando a responsabilidade por esta educação básica às províncias e reservando ao Governo Imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegou àqueles com menores possibilidades de recursos o papel de educar a maioria mais carente.

Isto fez com que chegássemos ao ano de 1890 com 82% da população acima de 5 anos analfabeta. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas províncias tanto no ensino de adolescentes e adultos como na educação infantil. Neste caso da educação das crianças, chegaríamos em 1890 atendendo apenas 250 mil de uma população global de 14 milhões de pessoas.

Assim, as preocupações liberais expressas na legislação deste período acabam por não se consubstanciar, condicionadas pela estru-

tura social vigente. Nas palavras do Prof. Celso Beisiegel:

"(...) no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império (...) é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais; e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção "colonial" (...) que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há de realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, é nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem." (1)

Com o advento do período republicano, e através da Constituição de 1891, a concepção de federalismo acabou por confirmar a ação sobre o ensino básico como ação descentralizada sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. À União reservou-se o papel de "animador" destas atividades, a não ser no caso do Ensino Secundário e Superior, onde se configurou uma presença mais consistente.

Mais uma vez, garantiu-se a educação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente o ensino elementar foi delegado à fragilidade financeira dos Estados e aos seus interesses regionais.

A nova Constituição estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento onde praticamente mais de 80% da população adulta era iletrada.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da primeira república vai se caracterizar pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia uma dotação orçamentária vinculada que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz.

Chegaríamos ao censo de 1920, 30 anos após o estabelecimento da república no país, com 72% da população acima de 5 anos analfabeta.

Até este período, a preocupação com a educação de adultos praticamente não se distingue como pensamento próprio, separado das preocupações gerais com a escolaridade básica da população infantil. Tal preocupação, na verdade, apenas se formalizará na década de 40,

(1) BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular, Pioneira, São Paulo, 1974. p.43.

quando o espaço específico da educação de adultos se delineou.

Isto porém não impede que possamos verificar já a partir da década de 20, tanto no movimento por ampliação do número de escolas e na luta por sua qualidade, como na ação de exigir que o Estado se responsabilize definitivamente pela oferta deste serviço, o nascer das condições favoráveis ao estabelecimento de uma política para a educação de adultos.

Além disso, o fim da 1ª Guerra Mundial traz à tona os precários índices de escolarização que nosso país mantinha tanto em relação à América Latina quanto ao resto do mundo. As nossas elites, que já haviam se adiantado no estabelecimento constitucional do direito à educação para todos, mesmo sem estabelecer as devidas condições de realização, viam agora esta educação como dever que cada brasileiro deveria assumir com a sociedade. Ao "direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania." (2)

B. A conquista de um espaço próprio

A Revolução de 1930, sem dúvida alguma, é um marco no processo de reformulação do papel do setor público no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevaleceu até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora é a Nação como um todo que está sendo reafirmada.

Isto vai se concretizar de maneira inequívoca na Constituição de 1934. Aí, já se configurava uma nova concepção do papel do Estado, "superando a idéia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro." (3)

No caso dos aspectos educacionais, a nova Constituição propõe um plano nacional de educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios em matéria educacional; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvi

(2) BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular. op.cit. p.63

(3) REALI, Miguel. Educação e Cultura na Constituição Brasileira [intervenção na mesa-redonda]. RBEP nº 151, vol.65. INEP. Brasília, set/dez 1984. p.651.

CEDI

mento do ensino; reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; e estabelece uma série de medidas que vêm confirmar este movimento de entregar ao setor público a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da educação.

Como falamos anteriormente, é somente na década de 40 que a educação de adultos vai se reafirmar como um problema nacional, mas suas raízes já começam a configurar por dentro de todo este movimento que até aqui nos referimos. O plano nacional de educação, sob responsabilidade da União, e previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, e, pela primeira vez uma preocupação particular, este ensino deveria ser extensivo aos adultos.

Posteriormente, com a criação em 1938 do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional de Ensino Primário. Tal Fundo, através de seus recursos, deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 este Fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveria ser aplicado num plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Ampliando as dimensões deste movimento em prol de uma educação supletiva, no plano internacional, a UNESCO, criada em novembro de 1945, reforçava esta perspectiva, denunciando ao mundo as profundas desigualdades entre os países logo após a 2ª Guerra Mundial, e sobre o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento destas nações "atrasadas".

Em 1947 foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades se desenvolveram a partir da criação deste órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais, municipais e a iniciativa particular.

Este amplo movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com o Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 50, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Sua influência foi significativa principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios posteriormen

te absorvida pelas administrações locais.

Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

Até este momento, pudemos perceber como que o Estado brasileiro, em especial depois de 1930, veio aumentando suas atribuições em relação à educação de adolescentes e adultos. Após todo o período colonial, imperial e da primeira república, onde a atuação do setor público era fragmentária, localizada e ineficaz, ganha corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Tal ação no campo da educação de adultos por parte do Estado pode ser entendida como resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizam e dentro de um quadro de extensão dos direitos sociais de cidadania a todos os brasileiros. Agora, tais direitos sociais, presentes anteriormente ao nível das propostas liberais, ganham corpo como estratégia política de incorporação destas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

Assim, a extensão das oportunidades educacionais serve como função de acomodação de tensões que crescem nos meios urbanos nacionais. Além do mais, esta educação serviria também como condição ao bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e portanto, como ação de promoção pessoal, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como uma nação desenvolvida, parte integrante dos projetos de desenvolvimento.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 40 e 50 fizeram cair os índices de analfabetismo para pessoas acima de 5 anos de idade, para 46,7%, no ano de 1960. Permaneciam, no entanto, índices elevados; mais do que isto, começava-se a questionar a eficácia de tais campanhas.

C. A conquista de um modo de pensar próprio

Os primeiros anos da década de 60, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, vai ser um momento bastante especial no campo da educação de adultos.

Já em 1958, quando da realização do IIº Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir o seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-

se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito contra o analfabeto.

Na verdade, este Congresso vai refletir de maneira intensa uma nova forma do pensar pedagógico. Já no Seminário Regional preparatório ao Congresso, realizado em Recife, e com a presença do Prof. Paulo Freire, discutia-se, conforme Vanilda Paiva: "a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emergência deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo "com" o homem e não "para" o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro de espírito de auto governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audio-visuais." (4)

Estes temas acabam por prevalecer no IIº Congresso, que marcou, sem dúvida alguma, um momento novo no pensar dos educadores, deixando para trás velhas idéias e preconceitos. "Marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação." (5)

Este quadro de renovação pedagógica deve ser considerado nas condições gerais de turbulência que o processo político vinha passando naquele momento histórico, onde os diversos grupos buscavam em suas ações junto às camadas populares, formas de sustentação política e legitimação das suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos políticos.

(4) PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos, Edições Loyola, São Paulo, 1973. p.210

(5) PAIVA, Vanilda Pereira. op.cit., p.210

Assim, as diversas propostas ideológicas, como por exemplo a do nacional desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão, a do partido comunista, e outras, formuladas pelos diversos grupos de caráter reformista, conservador ou revolucionário, acabaram por ser pano de fundo desta nova forma de pensar a educação de adultos, elevada agora à condição de reflexiva sobre o social, além das preocupações existentes com os aspectos internos do processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida alguma, no bojo desta ação de legitimação de propostas políticas junto aos grupos populares, criou-se a necessidade permanente da explicitação dos interesses destas classes bem como de condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização.

É dentro desta perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos no campo da educação de adultos no período que vai até 1964.

São eles, entre outros: o "Movimento de Educação de Base", da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, por patrocínio do Governo Federal; o "Movimento de Cultura Popular do Recife", a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler da Secretaria Municipal de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a presença do Prof. Paulo Freire.

Como vemos, grande parte destes programas estavam funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Representavam, por um lado, o aumento da responsabilidade do setor público pela escolarização básica dos adultos, e, por outro lado, a disputa política por legitimação de ideais no campo da prática educacional no aparelho do Estado.

D. O período pós 64 e o ensino supletivo

A ação dos militares que assumiram o poder com o golpe de 1964 produziu um reordenamento político, criando as condições necessárias ao desenvolvimento do modelo capitalista, gestado ao longo do período pós 1930.

Esta nova composição das forças no poder produziu, como não poderia deixar de ser, mudanças no campo das políticas sociais e, em especial, no campo da educação de adultos.

Tais mudanças ocorreram, inicialmente, com a repressão direta aos grupos e às pessoas que estavam até aquele momento nos vários trabalhos de educação popular descritos anteriormente. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus di

rigentes perseguidos, os materiais apreendidos. A Secretaria de Educação Municipal de Natal foi ocupada, interrompendo a continuidade dos trabalhos da Campanha "De Pé no Chão" e foram presas as principais lideranças. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida, não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, passando a ser, praticamente, durante toda a década de 70, mais um instrumento de evangelização do que de educação de base. As lideranças estudantis e os professores universitários foram cassados ou tolhidos no exercício de suas funções através da censura imposta que limitava a liberdade de expressão em todos os níveis.

Como tais experiências com educação de adultos haviam desempenhado um dos papéis prioritários de ação política no período anterior ao golpe, conseqüentemente, foram elas as que sofreram boa parte da intervenção dos órgãos repressivos.

Enquanto as ações repressivas se davam, alguns programas de caráter conservador eram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) que, nascida no Recife, ganha caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelas experiências anteriores. Tal Cruzada, dirigida por evangélicos norte-americanos, além de desconsiderar as experiências anteriores, serviria de maneira assistencialista aos interesses do Estado, tornando-se praticamente um programa semi-oficial.

Aos poucos porém, a partir de 1968, uma série de críticas a essa Cruzada foram se acumulando, tanto a nível da concepção da proposta educacional, e ao fato de estar em mãos de estrangeiros, até ao seu alto custo e à falta de probidade no emprego dos recursos. A Cruzada foi progressivamente se extinguindo nos vários Estados, entre os anos de 1970 e 1971.

Enquanto isto, as novas idéias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influência fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil.

A escolarização básica para adolescentes e adultos foi deixada nas mãos dos governos autoritários, enquanto renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida.

Na verdade, este setor da educação - a escolarização básica de adolescentes e adultos - não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado. Por um lado seria incompatível a proposta de um grande país com os baixos índices de escolaridade, por outro, havia

CEDI

necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo.

A resposta ocorreu com a fundação do Mobral em 1967 e, posteriormente, com o ensino supletivo em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5692.

Além da necessidade de formação de mão de obra para a indústria em desenvolvimento e da resposta a um direito de cidadania, a escolarização serviria como mecanismo de suavização de tensões, ao possibilitar o vislumbre de uma ascensão social pela promoção individual. Além disso, o modelo de desenvolvimento imposto à nação irá exigir a racionalização dos recursos econômicos e sociais para que pudessem servir por inteiro ao avanço do capitalismo nacional. Para tanto, colaboram os Planos Nacionais de Desenvolvimento e, posteriormente os Planos Setoriais de Educação, que acabam por planejar todas as ações do Estado dentro da lógica imposta à Nação.

É dentro deste quadro que podemos entender a política educacional, e, em especial, a da educação de adultos. Temas como o caráter educativo do desenvolvimento bem como o valor da educação neste processo, a tecnologia educacional, módulos instrucionais, tele-educação, educação como investimento, dentre outros, passam a estar permanentemente em pauta.

Um exemplo disto é o Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos preparado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura em meados de 1972.

Ali, em sua introdução o documento reafirma este caráter prioritário da educação como fator de desenvolvimento quando ao citar nove elementos característicos para um índice de padrão de vida de uma nação conclui: "A educação, entre os nove elementos acima mencionados, é essencial, sendo requisito básico para a modificação de outros elementos. Por exemplo, é impossível esperar uma melhoria nas áreas de saúde pública ou da nutrição sem que sejam simultaneamente criadas condições e preparo, através da educação, para os benefícios desta mudança." A educação é considerada prioritária inclusive em relação aos aspectos como habitação, vestuário, emprego e condições de trabalho e, mesmo, liberdade humana.

Mais adiante, confirmando este aspecto de alinhar a educação ao modelo global de desenvolvimento, buscando racionalizar os recursos, planejando e estabelecendo metas, o documento afirma:

"O sistema educacional no Brasil, na fase atual, vem se empenhando nas tarefas de desenvolvimento. Baseia-se na convicção de que a educação, por si mesma, em virtude do longo tempo que exige para completar os projetos, pressupõe um horizonte prospectivo que permita determinar suas finalidades e

objetivos. Foi instituído o Plano Setorial de Educação para o triênio 72/74 como um objetivo intermediário no plano previsto para a 2ª década de desenvolvimento, assim definida pelas Nações Unidas, sendo o ano de 1980 a data limite para a fixação de diretrizes e objetivos na área de Educação.

Desde 1964, o Governo Brasileiro vem realizando grandes esforços para aumentar o número de estabelecimentos escolares e estabelecer as percentagens de aproveitamento dos já existentes.

A aceleração da revolução educacional no Brasil deve basear-se na formação de uma infra estrutura adequada de recursos humanos, apropriados às nossas necessidades sócio-econômicas, políticas e culturais, bem como na crescente produtividade, rendimento e eficiência do próprio sistema educacional.

Esta meta será atingida através da melhoria da qualidade de ensino, eliminando a capacidade ociosa, planejando um aumento quantitativo de oportunidades, adaptando os currículos à realidade nacional e às peculiaridades regionais, e pela interrelação da educação, pesquisa e tecnologia com o desenvolvimento global do país." (6)

Em relação à educação de adultos, afirma o documento:

"No momento em que grande incentivo é dado para a retomada efetiva do desenvolvimento, a educação de adultos situa-se na linha de frente das operações. Sua expansão e reformulação estão sendo empreendidas para que se constitua em poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional, dentro do modelo proposto de Educação Permanente.

Como instrumento para acelerar o desenvolvimento, a importância da educação de adultos decorre principalmente de sua contribuição para o progresso tecnológico. Ela assegura maior especialização do fator trabalho, melhores formas de organização e métodos mais novos. Deve-se destacar que os programas de desenvolvimento não estão apenas condicionados ao aumento quantitativo dos recursos humanos, mas também à preparação de novos tipos desses recursos, sendo que a educação de adultos empregados no trabalho é responsável pelos impactos a curto pra-

(6) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, RBEP, v.59 (131). INEP, Brasília, jul/set 73. p.507.

zo que aumentam a produtividade do sistema econômico.

O sistema educacional brasileiro, como instrumento de progresso social, gera oportunidades iguais para todas as classes sociais, forma uma sociedade democrática e garante que, através da educação sistemática do adulto, os meios do progresso social alcancem, ainda que tardiamente, os indivíduos menos favorecidos das camadas sociais mais baixas.

Como instrumento de expansão de oportunidades de emprego, a educação de adultos preparará o estudante adulto brasileiro para a vida numa sociedade moderna, assim como o qualificará para enfrentar as exigências, presentes e futuras, do mercado de trabalho." (7)

Por outro lado, apesar das intenções do Estado autoritário, o Mobral e o Ensino Supletivo passam a ser, de maneira contraditória, um avanço no sentido de oferta de oportunidades educacionais a amplas parcelas da população.

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

Apesar disto, chegamos no ano de 1980 com 31,9% da população acima de 5 anos analfabeta atingindo um total de quase 33 milhões de pessoas. Praticamente 40 milhões de adolescentes e adultos não concluíram a escolaridade básica nesta mesma época.

Mais do que isto, 8 milhões de crianças não estão nas escolas e 10 milhões estão defasadas em relação à idade e série. São elas as futuras candidatas aos programas de alfabetização e educação supletiva.

Faz-se necessário então, além dos esforços no aprimoramento do ensino regular, um balanço das ações educativas no campo da educação de adultos no sentido de alinhar propostas de aprimoramento e concretização de uma educação escolar básica para adultos.

(7) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, op. cit., p.509

IV - O ENSINO SUPLETIVO E SUA FORMULAÇÃO LEGAL

É no capítulo IV da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 que se regulamenta o Ensino Supletivo. Ali, nos artigos de 24 a 28, são explicitadas as finalidades, abrangência e formas de operacionalização. Mais adiante, no artigo 32 do capítulo V, a necessidade da adequada formação dos professores para o ensino supletivo é indicada. São estes 6 artigos aqueles que mais diretamente falam sobre o Ensino Supletivo.

Tanto no Relatório do Grupo de Trabalho, que fundamenta e justifica a Lei 5692, como, posteriormente, no Parecer 699/72 do Prof. Valnir Chagas, podemos encontrar as principais características estabelecidas para o Ensino Supletivo de maneira mais explicativa e desenvolvida.

Considerado no Parecer 699/72 como "o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5692", o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola" que, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o ensino regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. Haveria que se tomar cuidado para que este processo não produzisse a deformação de uma nova dualidade de sistemas evitando "a deformação em que importaria a existência do ensino regular 'para os nossos filhos' ao lado de um ensino supletivo 'para os filhos dos outros'."

O Ensino Supletivo nasce como resposta a necessidades diversas. Era necessário um reordenamento do antigo Madureza que, por diversos motivos "encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la."

Era necessário também, na visão dos legisladores, ampliar a oferta de formação profissional "a uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo."

Por fim, foram agregados ao mesmo capítulo, motivos que se aproximavam às necessidades fundadas na concepção de Educação Permanente onde se procurou responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e mais 'aberta': a importância que iam adquirindo os cursos de atualização em todos os níveis, diante das novas condições que impunham constante e crescente volta à escola; o aumento explosivo do número de candidatos, atingindo proporções de massas; o impacto da Tecnologia e dos Meios de Comunicação, causa em grande parte daqueles problemas e, paradoxalmente, uma de suas mais visíveis soluções em período não muito longo..."

Procurar-se-ia assim, unir as necessidades de formação e promoção individual ao esforço de desenvolvimento nacional, com flexibilidade, integrando os diferentes serviços no campo da educação de adul-

tos e buscando uma nova metodologia adequada ao trabalho pedagógico.

Para tanto, dever-se-ia utilizar na construção desta nova metodologia "o preparo adequado" para os professores do Ensino Supletivo (Lei 5692, art.32) e todos os meios que não são o da sala de aula, como a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de pessoas (Lei 5692, art.25 § 2º)

Para cumprir seus objetivos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções, podendo ser desenvolvido tanto em cursos como em exames. São elas:

A Suplência, que objetiva "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Lei 5692, art.22, a). Encampa a idéia do antigo madureza, mas a amplia. Agora, além da educação geral, os exames podem ser realizados para efeito de habilitação profissional de 2º grau, e a união dos dois exames, o da educação geral e o de habilitação profissional, poderá conduzir a um diploma de técnico. Os exames poderiam ser realizados tanto por estabelecimentos de ensino oficial como pelos reconhecidos. A Suplência é destinada a alunos com 14 anos ou mais com a idade mínima de 18 anos para conclusão de cursos ou realização dos exames de 1º grau. A nível de 2º grau, o limite mínimo para a conclusão do curso é de 21 anos.

O Suprimento visa "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5692, art.24, b). É, sem dúvida alguma, aquela que mais se aproxima do ideário da Educação Permanente. Nas palavras do Prof. Valnir Chagas:

"Conhecido e cada vez mais reclamado sob denominações como as de 'reciclagem', 'educação continuada', 'educação permanente' e outras, todas muito em voga, o Suprimento atende a um imperativo que se torna premente no mundo moderno. A complexidade crescente que assumem as formas de vida e de trabalho, impondo mudanças que se operam em rápidas sucessões, exige de todos uma constante atualização em 'repetida volta à escola'."

É a função mais abrangente e pode ser desenvolvida em paralelo aos cursos em todos os níveis de ensino.

A Aprendizagem é a formação metódica no trabalho, a cargo das empresas e das instituições por estas criadas e mantidas. É ofertada para alunos com mais de 14 anos e escolaridade mínima de 4ª série de 1º grau. Esta função está a cargo basicamente do SENAI e SENAC.

A Qualificação está encarregada da profissionalização, sem preocupação com a educação geral. Atende ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Todas estas funções, de maneiras diversas, e conforme sua estruturação, podem ser consideradas com maior ou menor grau de supletividade. Esta expressão, supletividade, segundo o Parecer 699, "é no fundo ajustabilidade, flexibilidade, abertura, que de modo algum exclui a escola regular, antes a vitaliza". Os graus de Supletividade variam, podendo, "partindo agora de maior ou menor compromisso com o tradicional, chegar a uma escola mais e mais aberta, já então admitida como a escola e prescindindo até dos qualificativos."

Como podemos perceber era intenção dos legisladores, cumprir esses objetivos anteriormente descritos através de um sistema que mesmo não sendo paralelo ao ensino regular e sim integrado, pudesse ser o paradigma de uma nova escola, uma escola do futuro. O Ensino Supletivo seria então aquele que, quanto maior seu grau de supletividade, mais próximo estaria do novo e, portanto, mais distante do tradicional que, no texto legal, está colocado em oposição às formas sistemáticas de ensino-aprendizagem características do ensino regular.

Neste sentido, a Suplência, função esta dedicada à Suplementariedade, tendencialmente deveria desaparecer do Ensino Supletivo, na medida em que fossem atendidas todas as crianças na idade adequada. Por outro lado, não desaparecerá a função de Suprimento, aquele com maior grau de Supletividade, passando então a representar todo o Ensino Supletivo.

SUBPROJETO 1

Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas
sobre Exames Supletivos de Educação
Geral.

Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Exames Supletivos de Educação Geral - Função Suplência - Sub Projeto 1

I	- Introdução	22
II	- Histórico, Normas e Legislação	29
III	- Procedimentos dos Estudos e Pesquisas	33
IV	- Resultados das Pesquisas	37
	A. Evolução da procura por Exames	37
	B. Caracterização da clientela dos Exames Supletivos de Educação Geral	43
	1. Características demográficas	43
	a) idade	43
	b) sexo	44
	c) estado civil/situação conjugal	45
	d) procedência	46
	2. Características sócio-econômicas	47
	a) escolaridade dos pais	47
	b) ocupação dos pais	47
	c) renda	47
	d) trabalho e ocupação dos candidatos	48
	3. Escolaridade anterior	51
	a) nível de escolaridade atingido anteriormente aos exames	51
	b) idade de ingresso na escola regular	52
	c) repetência na escola regular	52
	d) idade e motivos de abandono da escola regular..	53
	4. Motivações, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais	53
	5. Preparo para os exames	56
	a) meios de preparo	56
	b) tempo dedicado ao preparo para os exames	59
	Resumo	60

C.	Desempenho nos Exames	63
1.	Considerações iniciais	63
2.	Os resultados em termos de aprovação e reprovção	67
3.	Condicionantes do desempenho	68
a)	características demográficas	68
b)	características sócio-econômicas	71
c)	escolaridade anterior	75
d)	exames anteriores e número de disciplinas ...	78
e)	meios de preparo	80
f)	tempo dedicado ao preparo	86
g)	a dimensão afetiva: auto-confiança, atitudes e aspirações	91
h)	outros fatores que influem no desempenho	93
Resumo	94
D.	Análise das Provas	96
1.	O formato dos exames	96
2.	O conteúdo das provas	99
E.	Desempenho no Vestibular	105
V -	Conclusões e Recomendações	107
A.	O papel social dos Exames Supletivos e a problemática da democratização das oportunidades educacionais	107
B.	Muda a clientela, renovam-se as necessidades	109
C.	O destino dos aprovados: ensino superior ou profissionalização	110
D.	Analisar e rever as provas: uma necessidade	114
E.	A Universidade não pode mais se omitir	115

I - INTRODUÇÃO

Esta parte do relatório trata dos estudos e pesquisas realizados entre 1971 e 1985 sobre os Exames Supletivos de Educação Geral que vieram substituir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, o antigo sistema de Exames de Madureza.

O levantamento das publicações que tratam deste assunto apurou por volta de 60 títulos entre dissertações de mestrado, relatórios de pesquisas, documentos oficiais e artigos de periódicos. Este número de títulos, entretanto, não corresponde propriamente ao número de pesquisas e reflexões relacionados ao tema. Em alguns casos, um mesmo projeto de pesquisa desdobrou-se em vários relatórios parciais, bem como deu origem a várias dissertações de mestrado, além de um ou mais artigos publicados em revistas especializadas. Em outros casos, os títulos levantados não se referem propriamente a pesquisas e não comporiam, a rigor, uma "produção de conhecimento": trata-se de exposições da doutrina e norma legal ou de relatórios oficiais de projetos e orientações emanadas de órgãos do MEC no sentido de operacionalização dos exames de suplência, cuja leitura serve para referenciar ou facilitar o entendimento desta modalidade de conclusão de estudos. Assim sendo, a análise que se segue refere-se mais especificamente a vinte títulos que uma seleção prévia indicou serem os mais significativos, e cujos volumes conseguimos obter para leitura.

As primeiras pesquisas que apuramos neste levantamento, publicadas em 1971, referem-se aos exames realizados no regime anterior à LDBEN/71, ainda denominados exames de madureza. Uma delas, refere-se aos "Exames de Madureza na Guanabara", foi realizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e é assinada por LEITE, mas infelizmente não obtivemos seu exemplar para análise. Outra, de autoria de BARROSO & OLIVEIRA, pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, refere-se a "Os Exames de Madureza em São Paulo" e tem suas conclusões expostas ao longo deste relatório. Esses dois trabalhos pioneiros constituíram um ponto de partida bastante consistente, ao qual se remeteram quase todos os estudos subseqüentes.

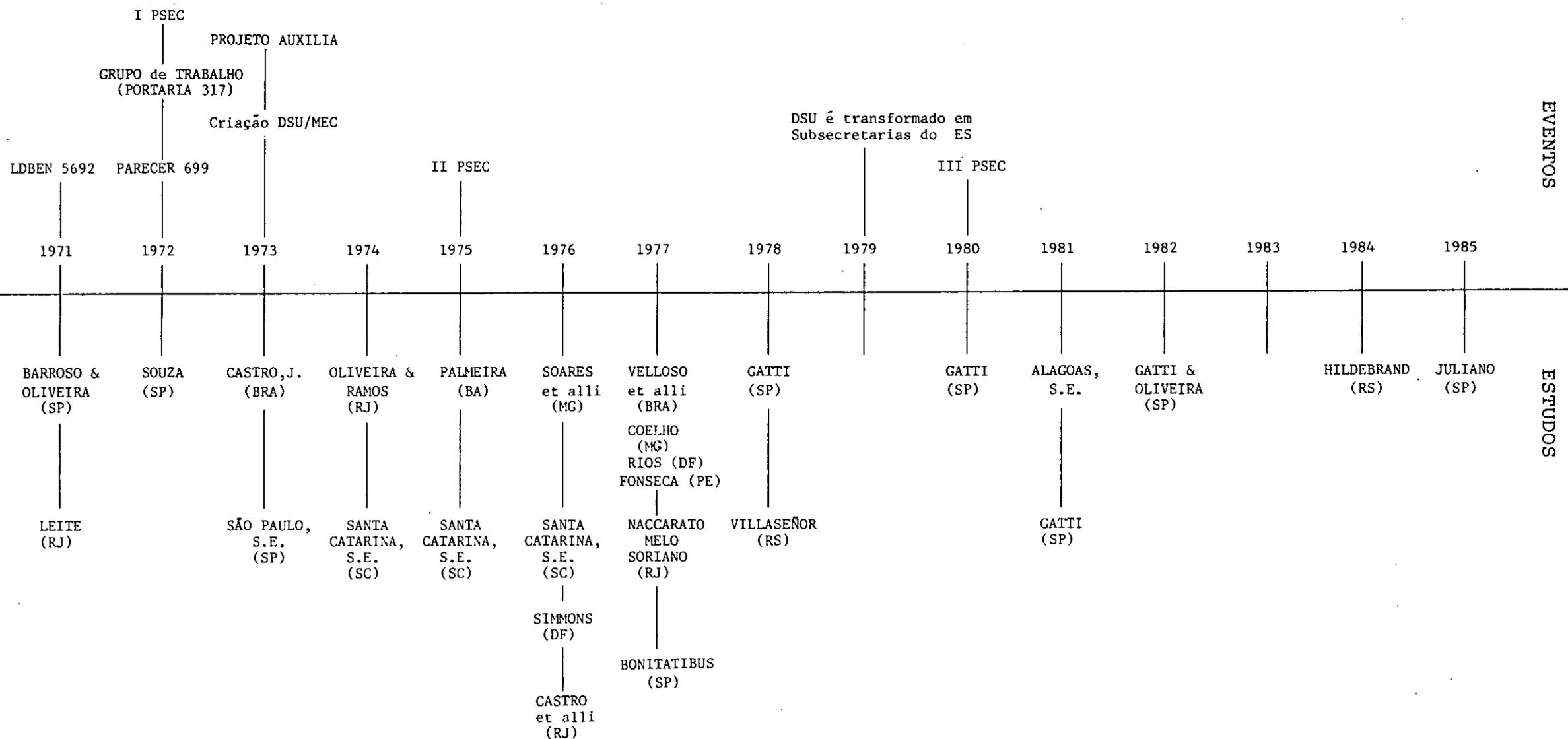
Alguns anos se passaram, após a promulgação da Lei que instituiu o Ensino Supletivo, sem que pesquisas de maior amplitude fossem realizadas. A maior parte dos títulos datados de 1971 a 1975 dedicam-se mais a expor a doutrina e legislação que a analisar propriamente seus resultados. A produção científica irá se multiplicar a partir de 1975, quando o Departamento de Ensino Supletivo do MEC estabeleceu convênio com a Universidade de Brasília e o INEP solici

tou à PUC do Rio de Janeiro levantamentos sobre a clientela dos Exames Supletivos de Educação Geral e seu desempenho, com ênfase nos candidatos ao 2º grau. Destes convênios resultaram os relatórios "Exames de Suplência; Candidatos e Rendimento em Cinco Capitais" e "O Enigma do Supletivo", coordenados respectivamente por Jacques da Rocha VELLOSO e Cláudio Moura CASTRO, cujas primeiras versões foram publicadas em 1976 e 1977. Destes projetos resultaram também diversas dissertações de mestrado, defendidas na UNB (COELHO, FONSECA, RIOS, 1977; VILLASEÑOR SPREITZER, 1978) e na PUC-RJ (MELO, NACCARATO, SORIANO, 1977) e artigos publicados pelos coordenadores das pesquisas. Esses dois conjuntos de trabalho são de grande importância devido sua abrangência: aquele coordenado por VELLOSO estudou as características dos candidatos e seu rendimento em cinco capitais brasileiras, procedendo uma análise comparativa com razoável grau de generalização para o território nacional; a pesquisa coordenada por CASTRO restringiu-se ao Rio de Janeiro, mas abrangeu outros itens como a análise das provas dos exames de suplência de 2º grau e acrescentou um estudo comparativo do desempenho no vestibular do CESGRANRIO dos candidatos oriundos do ensino regular e dos exames supletivos.

Novos estudos desta amplitude não voltaram a ser realizados nos anos seguintes, dificultando a comparação dos resultados em séries históricas. Neste sentido, merece destaque a regularidade com que a clientela e os resultados dos exames de suplência vêm sendo analisados no Estado de São Paulo. Por demanda da Secretaria de Educação ou da Fundação Padre Anchieta, a Fundação Carlos Chagas vem realizando periodicamente a análise dos dados colhidos pela própria Secretaria por ocasião da realização dos exames. Assim, pode-se afirmar que o Estado de São Paulo é aquele no qual a evolução dos exames ao longo do tempo pode ser melhor avaliada, através dos estudos de GATTI e/ou OLIVEIRA, e das dissertações de BONITATIBUS (1977) e JULIANO (1985). Registramos ainda uma outra série histórica de três anos consecutivos (1974, 1975 e 1976) de levantamentos estatísticos sobre a clientela e os resultados dos exames supletivos, desta feita realizada pela Secretaria de Educação de Santa Catarina.

Os estudos sobre os demais Estados são escassos e dispersos no tempo. A consequência da dispersão espaço-temporal das pesquisas é a dificuldade que ela acarreta à generalização dos resultados ou identificação de tendências. Será difícil concluir, por exemplo, se a maior presença de mulheres dentre os candidatos aos exames de 1º grau verificada em São Paulo e Porto Alegre na década de 80 é uma tendência histórica ou um fato eventual, se está correlacionada à maior urbanização destes Estados ou se é um fenômeno nacional. As-

Linha do Tempo da Produção de Conhecimento Sobre Exames Supletivos de Educação Geral no Brasil (1971/1985)



sim sendo, procuraremos verificar o que há de generalidade entre as pesquisas e as tendências por elas apontadas, ressaltando que estes resultados podem ser válidos apenas para alguns Estados e para certos períodos de tempo.

Quanto aos níveis de ensino pesquisados, a maior parte dos trabalhos aborda os Exames Supletivos de Educação Geral de 1º e 2º graus simultaneamente. Dentre aqueles que analisam cada um dos graus separadamente, há um predomínio de estudos sobre a Suplência de 2º grau. Pesquisando nos textos as justificativas para este predomínio, não encontramos razões suficientemente claras ou explícitas, mas pudemos levantar algumas hipóteses a respeito.

Freqüentemente encontramos questionamentos, por parte dos pesquisadores e mesmo de autoridades educacionais, quanto à sistemática de exames. Alguns referem-se a uma possível concorrência que os Exames de Suplência pudessem vir a estabelecer com o ensino regular. Os autores temem que o sistema de exames venha a desviar-se de suas finalidades e esvazie o ensino regular, na medida em que se torne um mecanismo facilitador da obtenção de certificados, sem contudo apresentar as vantagens que o processo regular de escolarização propicia em termos da formação de personalidade e aquisição de conhecimentos. Esses argumentos seriam igualmente válidos para o 1º e 2º graus. Entretanto, parece preocupar especialmente os pesquisadores que tal fato, se confirmado, venha a lançar no mercado de trabalho e no rol de candidatos ao ensino superior um contingente numeroso de indivíduos que, embora portadores de certificados de 2º grau equivalentes àqueles propiciados pelo ensino regular, não estejam igualmente dotados de habilidades e capacidades cognitivas quanto os estudantes dele oriundos. Esses autores, quase sempre, recomendam a manutenção da idade mínima para conclusão dos Exames Supletivos de 2º grau em 21 anos, e a verificação dos padrões de excelência das provas que os compõem.

Mesmo autores que não vêem nos Exames Supletivos um mecanismo de facilitação, demonstram a preocupação de que esta sistemática, ao acelerar o fluxo escolar, venha a aumentar a pressão de demanda pelo ensino superior que, sabidamente, vem sendo incapaz de acolher todos os seus candidatos. Ressurge, então, uma preocupação já manifesta para o ensino de 2º grau regular: aquela que remete à necessidade do sistema educacional oferecer opções de qualificação profissional, seja pela necessidade de reduzir a demanda pelo ensino superior, seja para oferecer alternativa àqueles que não obtiveram êxito nos vestibulares.

Estas parecem ser, a nosso ver, as possíveis razões que conduzem a uma maior densidade de pesquisa ao nível do 2º grau, sem que

no entanto, tenhamos dados mais conclusivos e consistentes sobre o assunto.

Número de Títulos por Nível de Ensino

Níveis Séries	SP 1		SP 2		SPE		Total	Obtidos
	Total	Obtidos	Total	Obtidos	Total	Obtidos		
Dissertações de Mestrado	4	4	7	7	2	1	13	12
Relatórios de Pesquisa	3	-	6	2	11	4	20	6
Artigos de Periódicos	-	-	3	3	11	8	14	11
Outros	-	-	1	-	13	7	14	7
TOTAL	7	4	17	12	37	20	61	36

SP1= Suplência de 1º grau; SP2= Suplência de 2º grau; SPE= Suplência em geral.

Obs: nesta tabela são considerados títulos obtidos todos aqueles aos quais tivemos acesso, seja no arquivo da pesquisa ou bibliotecas.

A caracterização das 20 obras mencionadas permitiu identificar quatro núcleos temáticos abordados com maior frequência pelos autores. São eles:

Caracterização da Clientela

A maior parte das pesquisas procura caracterizar os candidatos aos Exames de Suplência de 1º e 2º graus quanto ao sexo, idade, estado civil, procedência, origem familiar, condições sócio-econômicas, ocupação, escolaridade anterior, modalidades de preparo aos Exames, tempo dedicado a este preparo, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais. Os resultados desta caracterização de clientela são expostos no item V.B.

Desempenho dos Candidatos nos Exames e seus Condicionantes Pessoais, Sociais e de Escolaridade

Parcela significativa dos títulos levantados consiste em relatórios estatísticos emitidos por órgãos públicos e pesquisas acadêmicas ou institucionais que analisam o desempenho ou rendimento dos candidatos aos exames de suplência em termos quantitativos de aprovação, reprovação e número de pontos obtidos nas diversas disciplinas. As pesquisas procuram correlacionar esse desempenho às características dos candidatos, de maneira a concluir quais os condicionantes pessoais, sociais e de escolaridade que influem positiva ou negativamente nos resultados dos exames. Alguns destes estudos de desempenho abordam também as formas de preparo utilizadas pelos candidatos - rádio, televisão, autodidaxia, cursos - no intuito de identificar a eficácia relativa de cada uma delas enquanto condicionante de rendimento.

Um único conjunto de artigos aborda esses resultados de um ponto de vista qualitativo: a análise das provas de redação, incluídas nos exames de Minas Gerais em 1976, ensejou alguns estudos do desem

CEDI

penho em expressão escrita dos candidatos naquele ano e Estado (SOARES et alii, 1978).

A percepção dos resultados por parte dos candidatos e seu impacto sobre o auto-conceito dos indivíduos, suas aspirações e expectativas ocupacionais e de escolaridade também foi objeto de uma única dissertação, que examinou uma amostra restrita de indivíduos (HILDEBRAND, 1984)

O item V.C relata as conclusões sobre este tema.

Análise das Provas

Um tema que recebeu pouca atenção dos pesquisadores foi aquele das provas que constituem os exames. Apenas dois trabalhos se aprofundaram neste tema: um deles buscou avaliar as provas em termos técnicos de fidedignidade, validade, grau de dificuldade e poder discriminativo dos itens (MELLO, 1977 e CASTRO et alii, 1980); outro procurou desenvolver uma metodologia de correção das provas de Redação (SOARES et alii, 1978). Seus resultados são relatados no item V.E.

Desempenho no Vestibular

Uma única pesquisa tratou de comparar o desempenho no Vestibular dos candidatos oriundos de exames de suplência de 2º grau com aqueles provenientes do ensino regular (CASTRO et alii, 1980). Suas conclusões estão sintetizadas no item V.D.

Ao lado destes núcleos temáticos, quase todas as dissertações e pesquisas, assim como alguns artigos, dedicam os capítulos introdutórios à revisão da história, legislação e doutrina que fundamentam e instruem os Exames de Suplência e os de Madureza que estão em sua origem.

Alguns destes aspectos serão por nós abordados no item II.

QUADRO DE TÍTULOS SOBRE EXAMES DE SUPLENCIA SEGUNDO TEMAS E SÉRIES

TEMAS SÉRIES	CARACTERIZAÇÃO DOS CANDIDATOS	ANÁLISE DOS RESULTADOS	CONDICIONANTES DO DESEMPENHO	MEIOS DE PREPARO DOS CANDIDATOS	ANÁLISE DAS PROVAS	SISTEMÁTICA OPERACIONAL	HISTÓRICO	LEGISLAÇÃO E DOUTRINA	DESEMPENHO NO VESTIBULAR	TOTAL DE TÍTULOS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	Souza, 77 Palmeira, 75 Bonitacibus, 77 Coelho, 77 Fonseca, 77 Naccarato, 77 Rios, 77 Soriano, 77 Villaseñor, 78 Hildebrand, 84 Juliano, 85	Palmeira, 75 Bonitacibus, 77 Coelho, 77 Fonseca, 77 Naccarato, 77 Rios, 77 Soriano, 77 Villaseñor, 78 Hildebrand, 84 Juliano, 85	Palmeira, 75 Coelho, 77 Fonseca, 77 Melo, 77 Naccarato, 77 Rios, 77 Soriano, 77 Villaseñor, 78 Hildebrand, 84	Palmeira, 75 Coelho, 77 Fonseca, 77 Naccarato, 77 Rios, 77 Soriano, 77 Juliano, 85	Castro, 73 Melo, 77 Hildebrand, 84 Juliano, 85		Castro, 73 Juliano, 85	Castro, 73 Juliano, 85		13 (25%)
RELATÓRIO DE PESQUISA	Barroso & Oliveira, 71 Leite, 71 Oliveira & Ramos, 74 Castro (coord), 74 Simmons, 74 Velloso et alii, 77 Velloso et alii, 78 Gatti, 78 Gatti, 78 Castro et alii, 80 Gatti, 81 Gatti, 81 Gatti & Oliveira, 82 Gatti, 82 Oliveira, 82 Lima, s.d.	Leite, 71 Oliveira & Ramos, 74 Simmons, 74 Velloso et alii, 77 Velloso et alii, 78 Gatti, 78 Gatti, 78 Castro et alii, 80 Gatti, 81 Gatti, 81 Gatti & Oliveira, 82 Gatti, 82 Oliveira, 82 Lima, s.d.	Leite, 71 Simmons, 74 Velloso et alii, 77 Velloso et alii, 78 Castro et alii, 80 Gatti & Oliveira, 82 Lima, s.d.	Leite, 71 Oliveira & Ramos, 74 Velloso et alii, 77 Velloso et alii, 78 Velloso et alii, 78 Gatti, 78 Gatti, 78 Castro et alii, 80 Gatti, 81 Gatti, 81 Gatti & Oliveira, 82 Gatti, 82 Oliveira, 82	Castro et alii, 80		Leite, 71	Leite, 71	Castro et alii, 76 Castro et alii, 80	16 (30%)
ARTIGOS DE PERIÓDICOS	Castro et alii, 78 Velloso, 75; 80 Gatti, 81	Saeres et alii, 78 Castro et alii, 78 Velloso, 78 Gatti, 82	Castro et alii, 78 Velloso, 78 Gatti, 82	Castro et alii, 78 Velloso, 78 Gatti, 82	Castro et alii, 78 Soares, 78 Ensino Supletivo (12)		Silva, 73	Dias et alii, 72 Ensino Supletivo 1 (4) Ensino Supletivo 2 (5)	Castro et alii, 78	9 (16%)
RELATÓRIOS OFICIAIS	São Paulo, 74 Santa Catarina, 74; 75; 76 Alagoas, s.d.	São Paulo, 74 Santa Catarina, 74; 75; 76 Brasil, MEC, 75			Minas Gerais, 76 Alagoas, 81	Brasil, MEC, 78		Brasil, MEC, 78		9 (16%)
PROJETOS OFICIAIS						Brasil, MEC/DSU, 73 Brasil, MEC/DSU, 75 Brasil, MEC, FLEDF				3 (5%)
OUTROS	Castro, 75				Encontro..., 78					2 (3%)
TOTAL	37 (71%)	33 (63%)	19 (36%)	22 (42%)	11 (21%)	4 (7%)	4 (7%)	7 (13%)	3 (5%)	52

II - HISTÓRICO, NORMAS E LEGISLAÇÃO

A existência de exames de conclusão de estudos secundários é remota na história da educação brasileira, e remonta à segunda metade do século XIX. A denominação, largamente utilizada ao longo do século XX, "exames de madureza", teria surgido no projeto de reforma do ensino de Rui Barbosa em 1882 para definir "um exame geral de admissão aos cursos superiores, no qual se averiguasse o grau de maturidade intelectual alcançado pelo adolescente". Os exames de madureza, entretanto, só viriam a se incorporar efetivamente ao sistema educacional brasileiro nos primórdios da República, com a Reforma Benjamim Constant de 1890. Durante toda a Primeira República os exames se constituíam num complemento necessário aos estudos de nível médio, na medida em que estes não tinham regime escolar definido e não obedeciam seriação. A aprovação nos exames de madureza conferia direito ao ingresso nos raros cursos superiores então existentes. Segundo a caracterização de Josélia Saraiva de Castro (1973), neste período os exames guardavam o duplo caráter, regular - enquanto instrumento de conclusão do curso secundário - e supletivo - como meio de certificação daqueles que não houvessem frequentado os liceus públicos, realizando os estudos em escolas privadas ou na própria família.

Os exames de madureza de caráter propriamente supletivo, destinados a adultos que não puderam seguir o curso regular, irão surgir na Reforma Francisco Campos de 1932, e serão seguidamente reformulados na Reforma Capanema de 1942 e por diversos decretos e portarias nos anos subsequentes. De uma forma geral, essas reformulações visavam facilitar o acesso aos exames em um período em que o crescimento populacional, a urbanização e a mudança da estrutura ocupacional geravam uma pressão pela ampliação da oferta de ensino de nível médio.

O projeto de reforma de ensino exigido pela Constituição de 1946 só veio a consubstanciar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A LDBEN 4024/61 manteve os exames de madureza em caráter supletivo, introduzindo como principal novidade a redução da idade mínima para submeter-se aos exames de ginásio de 18 para 16, e de colégio de 20 para 19 anos.

A liberdade de currículos permitida por essa nova lei, a subdivisão do sistema educacional nos âmbitos federal e estadual, a autorização para que estabelecimentos privados promovessem exames, somados à redução da idade mínima para prestação dos mesmos foram algumas das condições que, imbricadas às mudanças sócio-econômicas da

década de 60 resultaram na explosão quantitativa de candidatos registrada no período que precedeu à edição da LDBEN 5692/71.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1971 incorporou os antigos "exames de madureza" em seu Capítulo IV, dedicado ao Ensino Supletivo, alterando sua denominação para "exames supletivos". A inovação introduzida pela LDBEN 5692 foi a criação de duas modalidades de exames: os exames de educação geral, que habilitam ao prosseguimento de estudos em caráter regular nos níveis subseqüentes, e os exames de formação especial, que propiciam habilitação profissional a nível de 2º grau a quem adquirir competência no trabalho ou fora dele (artigo 26). Ambas as modalidades situam-se na função suplência. Além disso, as idades mínimas para conclusão do 1º e 2º graus através de exames supletivos foram novamente alteradas de 16 e 19 anos para 18 e 21 anos respectivamente, não sendo admitida para esse fim a emancipação. (1)

Como esta parte do relatório refere-se exclusivamente aos exames de educação geral, não nos deteremos sobre a legislação referente aos exames de formação especial.

Os conteúdos e disciplinas constantes nos exames de educação geral são aqueles resultantes do Núcleo Comum do Grau de ensino respectivo acrescidas das disciplinas referidas no artigo 7º da Lei, e o certificado assim obtido tem equivalência àquele proporcionado pelo ensino regular. Os exames são realizados parceladamente, por disciplinas, podendo o candidato inscrever-se em uma ou mais delas. A Lei não exige a seqüência de graus, podendo inscrever-se o candidato nos exames de 2º grau independentemente de possuir ou não certificado de conclusão do 1º grau.

A Lei determina ainda que os exames podem ser oferecidos por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados anualmente pelo Conselho de Educação da respectiva Unidade Federada, podendo ser unificados na jurisdição de todo um sistema ou de parte dele (artigo 26, parágrafos 2º e 3º).

A competência para normatização dos exames supletivos cabe aos Conselhos de Educação dos respectivos sistemas de ensino. Exercendo parte desta sua atribuição, o CFE admitiu que, no período de transição entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, os créditos já obtidos pelos candidatos aos exames no regime anterior (madureza) fossem validados para o efeito de certifica-

(1) Parecer nº 1484/72 do CFE de 15/12/72, reafirmado pelo Parecer 1759/73 aprovado em 05/10/73.

CEDI

ção no novo regime (supletivo), assim como autorizou que os candidatos pudessem concluir os exames no regime em que os haviam iniciado⁽²⁾.

Para executar as atribuições federais da política de ensino supletivo, o antigo Departamento de Educação Continuada do MEC foi transformado em Departamento de Ensino Supletivo (DSU) através do Decreto Presidencial 71737 de 22/01/73. Este órgão passou a cooperar com os sistemas estaduais de educação no planejamento e realização dos exames com o objetivo de implantar e implementar sua unificação e padronização, fornecendo modelos de matrizes de provas elaboradas por equipes técnicas contratadas (Projeto AUXILIA e de Assistência Técnica e Financeira às Unidades Federadas).

O CFE e o DSU recomendaram também que os sistemas estaduais de ensino propiciassem à realização mais freqüente dos exames, de forma a atingir a unificação do calendário de aplicação de provas a nível nacional.

Na ocasião, as autoridades educacionais estavam preocupadas em moralizar os exames devido à ocorrência freqüente de fraudes e numerosas irregularidades. O noticiário da imprensa denunciava o deslocamento de candidatos entre os diferentes Estados em sucessivas tentativas de aprovação nos exames, viagens estas promovidas por agências comerciais de idoneidade duvidosa. Tais preocupações podem ser encontradas em entrevistas de dirigentes do DSU e membros dos Conselhos de Educação, e constam explicitamente em textos dos relatórios de diversos pareceres do CFE da década de 70.

A unificação dos exames, padronização dos certificados, a exclusão dos estabelecimentos privados autorizados a oferecer exames e o maior rigor na fiscalização de sua execução foram medidas adotadas com o intuito de combater aquelas irregularidades e que resultaram na sistemática atual, pela qual a execução dos exames de suplência cabe fundamentalmente aos sistemas estaduais de ensino, que os oferecem em duas ocasiões ao ano. A esfera federal, representada pela Subsecretaria do Ensino Supletivo (que substituiu o DSU na estrutura do MEC em 1979), apenas divulga o calendário nacional das provas, sem que no entanto se tenha alcançado a coincidência de datas em todo o território.

No que se refere ao elenco das disciplinas, a Resolução 8/71 do CFE determinou a inclusão nos exames de educação geral de 2º grau da disciplina Língua Estrangeira Moderna, fruto de sua inserção no

(2) Parecer 541/72 do CFE.

CEDI

núcleo comum deste nível de ensino. A Portaria Ministerial 258 de 19/4/76 que determinava a inclusão obrigatória da prova de Redação nos Exames de 1º e 2º graus teve curta vigência e foi suprimida em virtude das dificuldades alegadas pelos sistemas estaduais em implantar mecanismos adequados de correção.

III - PROCEDIMENTOS DOS ESTUDOS E PESQUISAS

A ampla maioria das pesquisas sobre os exames de suplência de educação geral consiste em "surveys" descritivos da clientela. Os capítulos referentes à metodologia destes trabalhos remetem-se, quase que exclusivamente, à descrição do procedimento adotado no tratamento estatístico dos dados.

Para delinear o perfil dos candidatos alguns autores puderam recorrer a dados fornecidos pelas Secretarias de Educação dos Estados que abrangiam parcela substancial da clientela dos exames. É este o caso, por exemplo, dos estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas. Nestes casos os autores tiveram que se ater aos dados disponíveis, que resultam de informações prestadas pelos candidatos no ato de inscrição aos exames. A maior parte dos pesquisadores, entretanto, necessitou coletar as informações diretamente, fornecendo questionários para auto-preenchimento ou entrevistando os candidatos aos exames, por ocasião de sua inscrição. A população alvo desses estudos era constituída pela totalidade dos candidatos que se inscreviam aos exames, em uma ou mais disciplinas. Nestes casos os pesquisadores recorreram à definição de amostras aleatórias, observando certos critérios que permitiram garantir a representatividade das mesmas. Castro e sua equipe, por exemplo, adotaram uma estratificação geográfica da amostra, semelhante àquela adotada por Barroso & Oliveira; já Velloso e seus colaboradores definiram uma amostra aleatória sistemática baseada em posição na fila de inscrição, em que foram ponderados turno e dia, de forma a que a fração amostral variasse na relação inversa ao fluxo de candidatos. Em ambos os casos os testes estatísticos comprovaram a representatividade das amostras.

Parcela substancial desses estudos propôs-se a identificar os condicionantes do desempenho nos exames, ou seja, quais as características da clientela que influem significativamente no rendimento dos candidatos. A premissa dessa investigação reside nas evidências de que o rendimento acadêmico é afetado por variáveis pessoais, sociais e psicológicas, além daquelas de índole propriamente escolar. Basearam-se os autores em estudos precedentes sobre o rendimento escolar de crianças e adolescentes no ensino regular, em que outras disciplinas trouxeram contribuições à explicação do desempenho acadêmico. O trecho abaixo ilustra bem esta perspectiva:

"A dificuldade que a educação tem de construir a sua própria teoria, não a teoria normativa - 'o deve ser' - mas a teoria explicativa dos fatos educacionais, não tem impedido o

tratamento científico de algumas de suas questões, mas a fundamentação teórica para a busca do dado origina-se geralmente de outros campos: da sociologia, da psicologia, mais recentemente da economia. Assim, o estudo das condições de acesso às escolas, da duração da vida escolar, do sucesso nos exames, das diferenças, enfim, de oportunidades educacionais, tópicos em que se concentra grande parte do esforço da pesquisa educacional contemporânea, têm sido bastante enriquecidos com a contribuição dos sociólogos e dos economistas na medida em que suas formulações teóricas vão se mostrando adequadas à compreensão destes problemas educacionais.

Numa perspectiva macroeducacional, o estudo das oportunidades educacionais ou do desempenho dos indivíduos no sistema de ensino envolve a própria discussão do papel da educação na sociedade e vai formando um conhecimento empírico, bastante consistente, de seu papel seletivo e reprodutor dos padrões sociais existentes.

'Nos países cujos ideais democráticos de vida social permeiam os princípios educacionais, mas cuja forma capitalista de produção engendra um sistema social desigual, um amplo esforço de pesquisa, teorização e especulação tem sido desenvolvido sobre o tema das oportunidades educacionais levando à formação de uma consciência sólida de que a noção de democratização das oportunidades educacionais acha-se comprometida pela presença de sistemas de estratificação social'(Carvalho,1975). (...)

Por outro lado, o estudo do desempenho de alunos num sistema educacional dado, pode também desenvolver-se numa perspectiva mais micro-analítica, no momento em que se deseja saber o efeito que um certo material instrucional, um tipo de professor, uma metodologia de ensino, ou todos esses fatores juntos, têm sobre um certo produto escolar.

Mas, se estas duas perspectivas - macro e micro - aparentemente se distanciam, elas podem complementar-se no estudo dos fatores associados ao desempenho escolar, já que aqui se permite considerar, ao mesmo tempo, a influência da classe de origem, de condições individuais e familiares bem como características do sistema escolar." (COELHO, 1977, p.11-4)

Alguns dos autores mais citados na revisão da literatura sobre rendimento escolar são os norteamericanos CORNOY, 1971; GUTHRIE,1970; LEVIN, 1970; HANUSHEK, 1970; e os brasileiros GOUVEIA & HAVIGHURST, 1969.

Baseados na revisão bibliográfica os autores selecionaram certas variáveis demográficas, sócio-econômicas e psicossociais que as pesquisas precedentes indicaram ter influência significativa sobre o desempenho escolar. As características da clientela foram consideradas variáveis independentes e confrontadas com os resultados dos exames (expressos em notas ou em termos de aprovação e reprovação), tomados como variáveis dependentes. Observe-se que o indicador de rendimento escolar são as notas obtidas pelos candidatos em cada uma das disciplinas, restringindo-se pois ao aspecto cognitivo avaliado pelas provas daquela unidade federada no ano em apreço.

Os procedimentos para esta análise variaram de pesquisa para pesquisa: Velloso e sua equipe optaram por um modelo convencional de regressão linear múltipla através de coeficientes não padronizados; Castro et alii preferiram o uso sucessivo de três tipos de análise - de variância (teste F de Snedecor), qui-quadrado em tabelas de contingência e AID (Automatic Interaction Detector) para detectar efeitos de interação das variáveis independentes. Tais procedimentos permitiram que os autores selecionassem aquelas variáveis independentes mais significativas para a explicação do desempenho dos candidatos nos exames de suplência, sem contudo eliminar os efeitos de multicolinearidade entre as variáveis estudadas. Essa metodologia, evidentemente, foi utilizada pelos autores que codificaram e quantificaram os dados fornecidos pela clientela e os processaram em computadores.

Embora a abordagem quantitativa seja dominante entre os trabalhos analisados, encontramos uma dissertação que procurou acrescentar elementos qualitativos à sua análise: Hildebrand (1984) parame-trizou seu estudo de dados estatísticos gerais em um estudo de caso com uma sub-amostra de sujeitos, dos quais analisou detalhadamente os depoimentos colhidos em entrevistas não diretivas com uso de roteiro e gravador. Embora essa sub-amostra seja bastante restrita, a autora extraiu valiosos elementos de natureza qualitativa tais como a percepção dos indivíduos de sua própria trajetória educacional ou a introjeção de certos valores sociais dominantes.

Já a pesquisa coordenada por Velloso para cinco capitais brasileiras, e da qual resultaram também algumas dissertações de Mestrado (Coelho, 1977; Fonseca, 1977; Rios, 1977; Villasenõr Spreitzer, 1978), procurou abordar a questão do desempenho nos exames na linha de estimativas de função de produção em educação, relacionando insumos e produtos educacionais e buscando suporte e referência na bibliografia norteamericana e nacional sobre rendimento escolar. Esse enfoque econômico e sociológico permitiu que, a partir dos resultados

CEDI

estatísticos, os autores formulassem hipóteses mais amplas, e algumas incursões analíticas, raras nos demais trabalhos.

Como já visto anteriormente, poucos são os estudos que abordam a análise das provas dos exames. O estudo de Melo (1977), posteriormente incorporado ao trabalho de Castro et alii (1980), procurou avaliar as provas dos exames de suplência de educação geral para o 2º grau, realizadas no Rio de Janeiro em 1975. A validade de conteúdo dessas provas foi aferida mediante análise de bancas de especialistas e confronto com os objetivos programáticos, e os demais aspectos - fidedignidade, grau de dificuldade, poder de discriminação dos itens, etc. - foram avaliados com base em técnicas estatísticas desenvolvidas por autores norteamericanos.

IV - RESULTADOS DAS PESQUISAS

A. A evolução da procura por exames

O mais antigo dos estudos analisados neste relatório - O Madureza em São Paulo, de Barroso & Oliveira, 1971 - constatava o extraordinário aumento da procura pelos exames de Madureza no Estado de São Paulo no ano de 1970, em relação ao ano anterior. Enquanto em 1969 o número de inscritos para os Exames de 1º grau oscilava em torno de 7000 e os de 2º grau por volta dos 1500, no ano seguinte a demanda cresceu para aproximadamente 48000 inscritos no 1º grau e 31000 inscritos no 2º grau.

"A explosão numérica de candidatos ao exame só pode ocorrer nas condições específicas de um país onde se verifica alto índice de evasão escolar e rápida transformação da estrutura social e do mercado de trabalho, com a conseqüente percepção, por amplas camadas da população, de que se torna inadequada a precária qualificação adquirida no reduzido período em que permaneceram na escola." (p.2-3)

Mais adiante os autores acrescentariam às causas gerais já expostas do crescimento da procura pelos exames, a expansão do número de faculdades, a legislação mais flexível (incluindo a diminuição da idade mínima para prestação de exames), além de uma maior organização da Secretaria de Educação e a divulgação promovida pela emissora de TV educativa do Estado.

Durante a primeira metade da década de 70 a expansão da procura foi confirmada por diversas pesquisas que analisaram o sistema de exames após a promulgação da LDBEN/71.

Palmeira (1975) cita dados da Secretaria de Educação baiana, que demonstram que o número de inscritos para os exames supletivos de 1º grau triplicou entre o 1º semestre de 1973 e o 2º semestre de 1974; para os exames de 2º grau, o crescimento desse período foi superior a duas vezes e meia. Esses dados permitiram que a autora concluísse:

"É importante observar, ainda, que o ensino supletivo desponta, para alguns educadores, como um possível regularizador do fluxo escolar. A nível Estadual e, especificamente, no 2º grau, há uma possível constatação desse ponto de vista quando se verifica que, dos 68.785 candidatos a exames, 39.929 foram aprovados no biênio 1973/74₍₃₎." (PALMEIRA, 1975, p.39)

(3) O ensino regular forneceu neste período 47.342 certificados de 2º grau.

Castro et alii também verificaram a ampliação da procura:

"De ano para ano tem aumentado o número de candidatos inscritos aos exames supletivos de 2º grau no Município do Rio de Janeiro (antiga Guanabara). (...) no ano de 1973 inscreveram-se para esses exames 27.651 candidatos, ao passo que em julho de 1975 foi atingida a cifra de 60.809 inscrições."

(CASTRO et alii, 1980, p.16)

As pesquisas dos últimos dez anos apontam um declínio da procura pelos exames supletivos:

"O número total de inscritos, tanto para o 1º como para o 2º graus caiu do começo para o final da década de 70. Em 1973 houve 93.584 inscritos aos exames supletivos de 1º grau e 57.042 aos exames de 2º grau. Em 1980 houve 37.421 inscritos para o 1º grau e 45.192 para o 2º grau. Isto talvez se deva, de um lado à maior expansão da rede regular de ensino, e de outro à grande expansão que tiveram os cursos supletivos autorizados a diplomar alunos defasados num sistema de curso compacto de um ano e meio de duração." (GATTI, 1982, p.63)

Ao analisar a questão da aprovação-reprovação nos exames de suplência em âmbito nacional, Hildebrand compilou dados fornecidos pelo MEC para os anos de 1978-1979, que demonstram um acentuado declínio no número de inscritos para os exames em todas as Regiões do país:

Região	1º grau		2º grau	
	1978	1979	1978	1979
Norte	35.069	5.236	44.457	7.311
Nordeste	226.671	51.815	193.649	48.372
Centro-Oeste	71.989	21.064	139.300	29.499
Sudeste	401.916	101.269	594.536	106.976
Sul	80.509	23.902	133.909	38.876
TOTAL	816.154	203.306	1.105.851	231.036

Fonte: Secretarias de Educação das Unidades Federadas.

(citado por HILDEBRAND, 1984, p.25-7)

Os dados coletados por Juliano (1985) para o Estado de São Paulo apresentam também uma queda brusca no número de inscrições para os exames de suplência de 1º grau. Enquanto em 1978 o número médio de inscritos por disciplina situava-se em torno de 11 mil, em 1980 esse número se reduzia a 3 mil.

Apesar da eloquência dos dados acima, que indicam uma brusca queda da procura pelos exames no final da década de 70 e início de

80, as obras analisadas não se aprofundam na explicação do fenômeno. Apenas Hildebrand analisa os dados para o Rio Grande do Sul:

"Tomando por base o ano de 1973, verifica-se na Tabela VII que houve sensível declínio na procura pelos exames supletivos; já nos anos de 1976 e 1983, percebe-se uma acentuada elevação dos índices, ainda que não tenha superado as do ano base. Na capital, a demanda pelos exames apresenta um desempenho diverso. Observando a referida tabela, constata-se que, de 1973 a 1977, houve uma acentuada elevação dos números de candidatos inscritos, tendo atingido, em 1976, o seu maior índice - 107% - e posteriormente, um sensível declínio, culminando em 1983, com o mais baixo índice - 36%.

Analisando-se estes dados, evidenciam-se indagações quanto a possíveis fatores que tenham contribuído para a diminuição do número de inscritos anualmente: o baixo índice - 24,17% de aprovação nos exames e de conclusão do 1º grau - 5,87%, a criação de outras modalidades de suplência pelo Estado - cursos de Educação Integrada/MOBRAI; Educação Geral, níveis 3 e 4; Centros de Estudos Supletivos - CES; a descrença na escolaridade como condição para ascensão do indivíduo na hierarquia social e ocupacional.

A análise da demanda aos Exames Supletivos de Educação Geral do 1º grau revela que os mesmos ainda atraem grande número

TABELA VII
EVOLUÇÃO DA DEMANDA AOS EXAMES SUPLETIVOS DE EDUCAÇÃO GERAL DO 1º GRAU - OPORTUNIDADES
7 E 12 - DE 1973 A 1983/RS

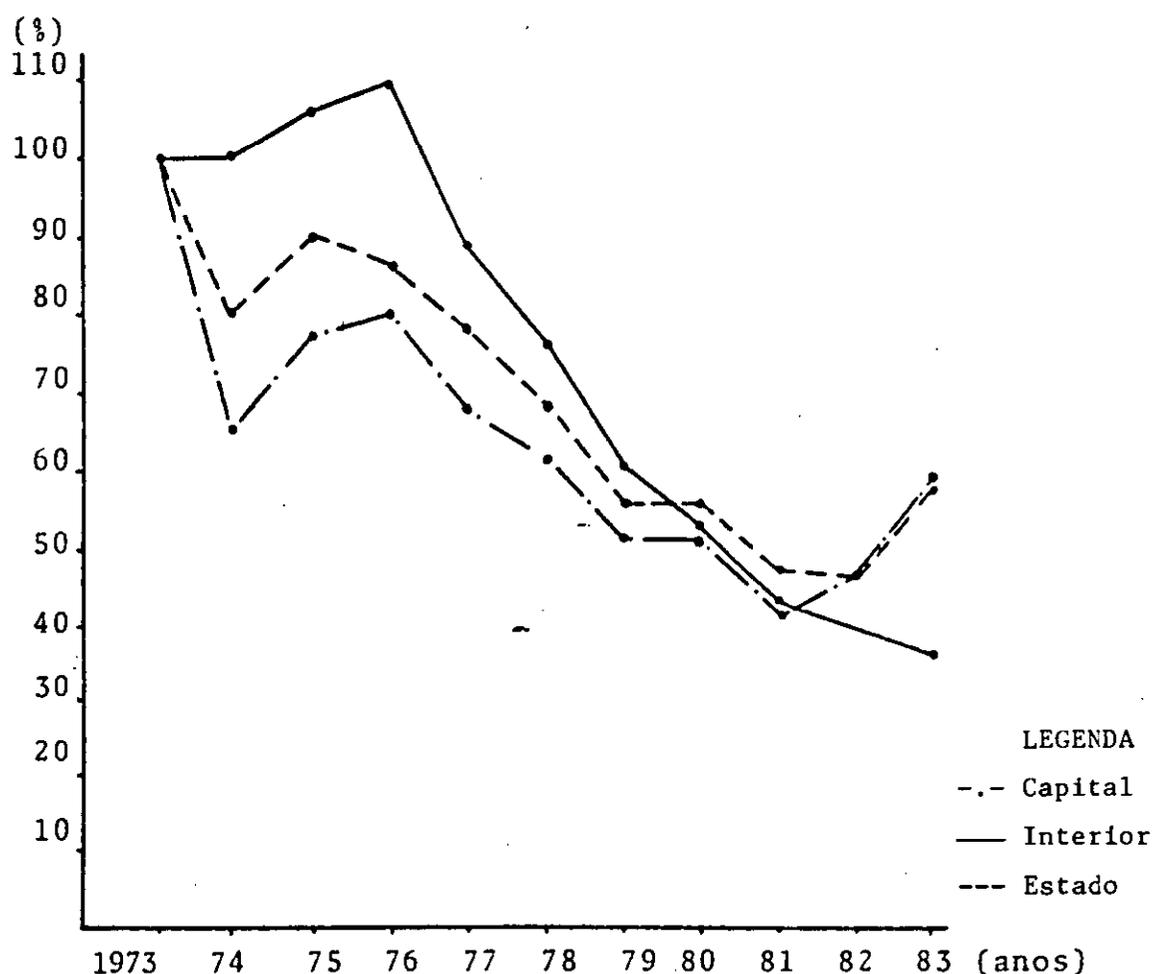
A N O	C A P I T A L				I N T E R I O R				E S T A D O			
	INSCRIÇÕES REQUERIDAS		EXAMES REQUERIDOS		INSCRIÇÕES REQUERIDAS		EXAMES REQUERIDOS		INSCRIÇÕES REQUERIDAS		EXAMES REQUERIDOS	
1973	8.689	100,00	34.042	100,00	14.936	100,00	45.980	100,00	23.625	100,00	80.022	100,00
1974	8.772	100,92	34.021	99,94	9.658	64,66	29.750	64,70	18.430	78,01	63.771	79,69
1975	9.111	104,85	34.547	101,48	11.335	75,89	39.267	85,40	20.446	86,54	73.814	92,24
1976	9.309	107,13	32.140	94,41	11.942	79,95	40.281	87,60	21.251	89,95	72.421	90,50
1977	7.555	86,95	26.565	78,03	10.223	68,44	35.500	77,20	17.778	75,25	62.065	77,56
1978	6.232	71,72	22.117	64,97	9.220	61,73	33.327	72,48	15.452	65,40	55.444	69,28
1979	5.120	58,92	18.177	53,40	7.639	51,14	26.421	57,46	12.759	54,00	44.598	55,73
1980	4.699	54,08	16.762	49,24	7.657	51,26	27.899	60,67	12.356	52,30	44.661	55,81
1981	3.720	42,81	13.235	38,88	6.327	42,36	22.739	49,45	10.047	42,52	35.974	44,95
1982	3.205	36,88	11.705	34,38	6.702	44,87	24.336	52,93	9.907	41,93	36.041	45,04
1983	3.187	36,68	11.871	34,87	8.780	58,78	33.613	73,10	11.967	50,65	45.484	56,83

Fonte: RS/SEC/DEE/COESU - Relatórios de computador sobre inscrições dos candidatos.

de sujeitos, os quais, por alguma razão plausível, não puderam frequentar e concluir este grau de ensino no sistema escolar. O decréscimo no número de inscritos mostra que a crença inicial em uma escolarização facilitada dissipa-se com o passar dos anos, confirmando o real objetivo dos exames supletivos: mais um mecanismo seletivo. Mecanismo que contribui para o agravamento das injustiças e discriminações sociais, em que somente alguns "eleitos" têm condições de comprovação da matéria-prima das provas, ou seja, a cultura dominante, e de acesso a esta respectiva cultura."

GRÁFICO I

Evolução das inscrições aos Exames Supletivos de Educação Geral do 1º grau - RS



Fonte: RS/SEC/DEE/COESU - Relatório de computador sobre inscrições dos candidatos.

(HILDEBRAND, 1984, p.29-30)

Além dos fatores apontados por Hildebrand, consideramos necessário acrescentar uma variável explicativa de natureza econômica. Nas viagens realizadas durante a fase preliminar desta pesquisa entrevistamos os dirigentes do Ensino Supletivo de diversos Estados. Vários deles nos informaram que a tendência de declínio do número de candidatos inscritos nos exames de educação geral observada durante a primeira metade da década de 80 se revertera no período mais recente, tendo crescido o número de inscritos para o ano de 86. Esses dados preliminares indicam que a demanda por exames vem acompanhando, de certa forma, os ciclos ascendentes e descendentes da economia, mantendo correlação com os níveis de atividade econômica, emprego e renda dos assalariados. Esta hipótese, entretanto, mereceria estudo mais cuidadoso e aprofundado.

Outro fato que se vem observando é a existência de um grande contingente de candidatos que se apresentam uma ou mais vezes aos exames de educação geral, mas não retornam para concluir seus créditos e obter a certificação, configurando o fenômeno de evasão.

"A proporção de candidatos que repetem muitas vezes os exames supletivos não é muito grande. Dado que o índice de aprovação em algumas disciplinas é muito baixo (...) deve haver um bom contingente de candidatos que não chega a completar com êxito todos os exames e provavelmente desiste do certificado. Novamente aqui, no próprio sistema de suplência do ensino, encontramos o mesmo problema do ensino regular: a evasão, a desistência, a exclusão da certificação muitas vezes tão necessária no mundo do trabalho atual.

Aumentou muito a proporção de candidatos que se inscreveram pela primeira vez de 1973 para 1980⁽⁴⁾. O que significa isto face à diminuição do número de inscrições aos exames supletivos? Em 1980 veremos que as taxas de aprovação nas diferentes disciplinas são mais altas do que em 1973. Estaria aumentando a proporção de certificações e daí a predominância de inscrições pela primeira vez? Com os dados de aprovação em 1978, esta hipótese não pode manter-se, pois aí, tanto no 1º como no 2º grau, a porcentagem de aprovações foi mais baixa, de modo geral. Não há uma tendência clara quanto a esta variável. (...) Resta a hipótese de maior desistência no prosseguimento dos exames, com desistência de obtenção do certificado ou com a opção de frequentar cursos supletivos de cur

(4) A autora analisa dados para o Estado de São Paulo.

ta duração em que a avaliação deve ser feita continuamente pela própria escola credenciada. (...)"

(GATTI, 1982, p.66-7)

"Do conjunto de candidatos Inscritos nos Exames de Suplência de 2º grau realizados em junho de 1976 [em Belo Horizonte], a maioria (65%) já se submeteu a exames deste nível. Este dado pode refletir, a princípio, o parcelamento dos exames e/ou as baixas taxas de aprovação geralmente verificadas. Reunindo-se algumas observações sobre a população inscrita, obtém-se entretanto, que, dos candidatos que já prestaram exames (65% do total), a quase totalidade deles, ou seja, 86% assinala pelo menos uma reprovação anterior o que sugere ser a alta reprovação a grande responsável pelo 'retorno' de candidatos aos exames. (...) a maioria dos candidatos em cada disciplina inscreve-se pela primeira vez no exame. Ora, se se considera as permanentes taxas de reprovação e os percentuais relativamente baixos, de reprovados anteriormente que se apresentam aos exames é possível supor-se que haja considerável evasão de candidatos entre exames, a não ser que as novas inscrições cresçam a um ritmo bastante acentuado. Estas poderiam ser questões de interesse para estudos posteriores."

(COELHO, 1977, p.82-3)

B. Caracterização da Clientela dos Exames Supletivos de Educação Geral

1. Características demográficas

a) Idade

Uma das características mais marcantes da população que ocorre aos exames de suplência de 1º e 2º graus é sua juventude relativa. Em toda a década de 70 e para todas as unidades da federação estudadas, mais da metade dos candidatos tinham idade igual ou inferior a 25 anos.

"A juventude dos candidatos indica que, apesar da rápida expansão do ensino regular na última década, ainda é elevado o número de jovens que continua sendo eliminado do sistema regular ou que a ele não tiveram acesso. Essa impressão preliminar será melhor precisada adiante, com a análise de outras variáveis. Mas desde logo cabe observar que a suplência parece estar corrigindo sobretudo os déficits de escolarização gerados recentemente pelo sistema, enquanto que os déficits produzidos no passado tenderiam a ser corrigidos em ritmo bastante lento."

(VELLOSO et alii, 1977, p.31)

Castro et alii vêm neste dado a prevalência do caráter de aceleração de estudos:

"(...) O supletivo foi concebido como uma forma de permitir a adultos - a quem teriam faltado as condições para terminar o ensino regular - a obtenção de um diploma equivalente ao secundário. A estrutura etária dos candidatos está nos sugerindo que não é este o seu papel tal como percebido pela sociedade. O acúmulo de candidatos na idade mínima permitida e a redução progressiva do seu número em idades mais elevadas sugere que o supletivo compete com o sistema regular."

(CASTRO et alii, 1980, p.52-4)

As pesquisas relativas à década de 80, referentes aos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, apontam uma tendência à elevação da idade média dos candidatos aos Exames de 1º grau, com índices maiores de frequência na faixa etária de 26 a 35 anos de idade. Como não há pesquisas para os demais estados não foi possível verificar se esta tendência se generaliza em termos nacionais.

Por outro lado, é bem pequena a percentagem de candidatos com idade igual ou superior aos 45 anos.

"Isto parece ser uma ocorrência que se cristaliza e deve estar associada ao fato de que em todos os levantamentos os candidatos declaram que procuram o supletivo sobretudo para prosseguir estudos. Esse prosseguimento está associado com a possibilidade de melhoria profissional. Em geral as pessoas com mais de 45 anos já se estabilizaram em relação ao trabalho e à vida, o que leva a que poucos procurem os exames supletivos, e, quando o fazem, declaram outros motivos tais como atualização ou satisfação pessoal."

(GATTI, 1982, p.64)

b) Sexo

Até o final da década de 70 todas as pesquisas indicavam o domínio de candidatos do sexo masculino para os exames de 1º e 2º graus em níveis próximos a 60%. A explicação para este fato residiria em que, sendo os homens a maioria da população economicamente ativa, apresentariam maiores necessidades de escolarização para participar do mercado de trabalho (VELLOSO et alii, 1977). Outra explicação poderia advir da maior permanência de elementos do sexo feminino na escola regular.

"Sabemos que as meninas têm maior porcentagem de permanência no sistema regular do que os meninos. Por outro lado também há indícios claros de que os meninos começam a trabalhar mais cedo que as meninas, o que lhes tira o tempo disponível para a escola regular. Por exemplo, usando dados dos exames supletivos de 1980 (1º sem.), dentre os candidatos que declaram que começaram a trabalhar até 10 anos de idade, tanto para o 1º quanto para o 2º graus, 76,6% são do sexo masculino, porcentagem esta que se mantém alta para o sexo masculino também nas faixas de início de trabalho entre os 11 e 12 anos, e dos 13 aos 15 anos. As candidatas do sexo feminino têm uma alta porcentagem de entrada no trabalho somente a partir dos 20 anos. Acrescente-se a essas razões o conceito ainda aparentemente difundido de que mulher não precisa estudar, pois seu destino é o lar." (GATTI, 1982, p.65)

As duas últimas pesquisas realizadas na década de 80 detectam a reversão desta tendência tradicional para os candidatos aos exames supletivos de 1º grau, passando a apresentar uma ocorrência maior de sujeitos do sexo feminino (53% em Porto Alegre para 1983 e 52% no Estado de São Paulo em 1981). Mesmo nos exames de 2º grau, em que a maioria masculina continuou existindo, é perceptível a redução da disparidade entre os sexos: se na década de 70 os candidatos do se-

xo masculino constituíam 2/3 dos inscritos, na década de 80 são pouco menos que isso.

"Nesta pesquisa, a presença mais significativa do sexo feminino nos Exames Supletivos de 1º Grau talvez possa ser explicada pela maior participação da mulher na força de trabalho, a qual tende a crescer em decorrência do aumento de emprego no setor de serviços. ABREU afirma que 'houve um aumento considerável de participação feminina no mercado de trabalho, passando de 15,5% em 1950 a 18,6% em 1970. Observa-se que 57,4% do total da população ativa feminina no Brasil, em 1970, estava ocupada em serviços'.

Analisando estes dados pode-se inferir que o aumento de procura de escolaridade por parte das mulheres se deve ao fato de que é a escolaridade que lhe possibilitará condições de competitividade no mercado de trabalho." (HILDEBRAND, 1984, p.63-4)

Esta conclusão é confirmada por outros autores que estudaram as correlações entre escolaridade e participação da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Analisando dados do PNAD de 1976, KERSTENETZKY (5) conclui:

"Em suma, o que os dados delinham é uma tendência a exigir da mulher ocupada uma escolaridade mais elevada para alcançar níveis salariais que a mão de obra masculina obtém, independentemente do fator instrução, para um segmento mais amplo de seus membros."

Não é possível por ora generalizar a tendência de predomínio feminino nos exames de 1º grau, observada nos dois locais em apreço.

c) Estado Civil / Situação Conjugal

Nem todas as pesquisas que caracterizam a clientela dos exames supletivos abarcam o quesito estado civil, porém todas que o fazem demonstram o predomínio de solteiros em níveis que oscilam de 54 a 76% para os candidatos ao 1º grau e de 53 a 62% para os candidatos ao 2º grau. O predomínio de solteiros estaria em relação direta à idade dos candidatos; sendo muito jovens, os candidatos não teriam ainda constituído família, o que se confirma se verificarmos que os candidatos ao 2º grau - cuja idade média é um pouco superior - apresentam uma porcentagem mais alta de casados.

(5) KERSTENETZKY et alii. "Indicadores Sociais da Educação", in Projeto Educação, Tomo III. Senado Federal/UnB. Brasília, 1979. p.28.

d) Procedência

Todos os levantamentos revelam um amplo predomínio de indivíduos oriundos da zona urbana em relação àqueles de origem rural, em índices próximos a 85%.

A pequena frequência de elementos de origem rural entre os candidatos aos exames de suplência estaria, segundo Juliano (85), ferindo os objetivos do ensino supletivo e se constituiria em distorção a ser corrigida mediante a expansão dos meios de preparo à distância como o rádio e a televisão.

Velloso et alii abordam a questão da seguinte maneira:

"A maior insuficiência relativa de oferta escolar nas regiões rurais poderia sugerir que a maioria dos candidatos aos exames de suplência seria proveniente destas áreas. Mas, por outro lado, as cidades ofereceriam maiores oportunidades educacionais de suplência, através de uma rede relativamente grande de cursos preparatórios, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho exigiria maiores níveis de escolarização do que as regiões rurais. Os resultados mostram que a segunda destas forças (além de outras possíveis) predomina."

(VELLOSO et alii, 1977a, p.36)

Em sua maioria os candidatos são oriundos do próprio Estado em que se inscrevem aos exames, ou nele residem há mais de 5 anos.

"Este é um dado até esperado se considerarmos que para prestar exames um mínimo de formação e preparo é necessário, e esse mínimo não é encontrado nas populações migrantes quando de sua chegada. Há um tempo para uma certa aculturação e para que sintam a necessidade do diploma do 1º grau - o que depende de sua alocação profissional - e adquiram o preparo exigido para tais exames." (GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.7)

Segundo Velloso et alii "o fenômeno do deslocamento de candidatos para prestar exames em locais diversos daqueles onde vivem tem proporções praticamente desprezíveis" e as pequenas discrepâncias observadas poderiam ser explicadas pelas crescentes exigências de escolaridade no mercado de trabalho:

"O fenômeno de deslocamento de candidatos (...) pode ser explicado pelo processo de tentativas sucessivas. O candidato prepara-se para prestar exames em várias disciplinas e, sendo reprovado em uma ou mais delas, dirige-se a outro Estado (ou cidade) para tentar obter aprovação naquelas disciplinas em que foi reprovado (...). Uma explicação alternativa para o deslocamento seria a de que este visa a obtenção de maiores oportunidades de aprovação. Esta interpretação implica em que

o deslocamento dos candidatos se faria sempre para localidades onde as exigências para aprovação fossem menores do que na localidade onde vive. A nível de Estado, a pouca evidência de que dispomos não sugere a confirmação desta hipótese." (VELLOSO et alii, 1977a, p.36)

2. Características Sócio-Econômicas

a) Escolaridade dos pais

As pesquisas que abordam esse quesito (Velloso et alii, 77 e Bonitatibus, 77) informam que os pais dos candidatos aos exames de 1º grau possuem uma escolaridade média de 3 a 4 anos, 52% não haviam concluído o curso primário e 10 a 20% eram analfabetos. Esse índice de escolaridade é inferior àquele dos pais dos candidatos aos exames de 2º grau, cuja média de frequência à escola é de 4 a 5 anos, sendo menor o índice de analfabetos e maior o de indivíduos com escolaridade de 3º grau. A escolaridade dos pais de candidatos ao 2º grau é equivalente à média da população urbana do país. Este seria um dado a indicar uma maior seletividade sócio-econômica para a suplência de 2º grau.

b) Ocupação dos pais

Os pais dos candidatos à suplência de 1º grau ocupam postos de trabalho de nível baixo e médio⁽⁶⁾, sendo mais frequentes as ocupações manuais não especializadas, seguidas por ocupações manuais especializadas e funções de supervisão de serviço manual. As mães, em sua maioria, realizam atividades domésticas não remuneradas, seguidas por empregos domésticos.

Confirmando a hipótese anteriormente aventada de que os candidatos aos exames de 2º grau provêm de famílias de nível sócio-econômico um pouco superior daqueles do 1º grau, as ocupações dos pais apresentam uma sutil diferença na direção ascendente da escala ocupacional, surgindo com maior frequência os trabalhadores manuais qualificados, pequenos proprietários urbanos, administradores e técnicos.

c) Renda

A ampla maioria dos candidatos pertence a classes de renda bai

(6) Os níveis remetem-se a uma escala ocupacional adaptada pelo Programa ECIEL, baseada nas escalas de DIAS et alii (1967) e de GOUVEIA & HAVIGHURST (1969)

xas, de 1 a 3 salários mínimos, sendo que os candidatos ao 2º grau apresentam maior concentração na classe de 3 salários mínimos e os de 1º grau nas classes inferiores. As pesquisas são unânimes em constatar que as mulheres percebem salários inferiores aos dos homens, sendo mais numerosas na classe de renda até 1 salário mínimo e minoritárias nas classes superiores a 3 salários mínimos.

A pesquisa coordenada por Castro para o Rio de Janeiro coletou dados adicionais de indicadores de conforto e riqueza dos candidatos do 2º grau:

"Os indicadores de riqueza e conforto residencial foram obtidos pelas características do domicílio e pela existência de bens de consumo duráveis. Essas variáveis indicam padrões de conforto e bem estar material no lar. (...)

A julgar pelas informações sobre os indicadores de conforto residencial, de maneira geral vemos claramente que o nível dos candidatos é bom e eles se colocam acima da média da população do antigo estado da Guanabara. Vemos portanto que o programa não está atendendo a uma população carente, marginalizada, nômade ou precariamente estabelecida. Pelo contrário, parece que estamos diante de um grupo de nível médio vivendo com um nível aceitável de conforto e apresentando todas as características modais da população."

(CASTRO et alii, 1980, p.57)

Mais adiante acrescenta:

"Estes dados nos sugerem uma clientela solidamente empregada, com rendimentos modestos mas consideravelmente acima do mínimo legal (três vezes). Parece confirmar-se a suposição de que o supletivo é procurado após definida a situação ocupacional dos indivíduos. Uma vez conseguido um emprego razoável, o passo seguinte é conseguir a escolarização adicional. O supletivo parece insinuar-se como a maneira mais fácil de conseguí-la." (CASTRO et alii, 1980, p.79)

d) Trabalho e Ocupação dos Candidatos

A característica sócio-econômica mais marcante dos candidatos aos exames de suplência é sua condição de trabalhadores.

"A grande proporção (...) de candidatos trabalhando parece destacar a clientela da suplência como basicamente incorporada à força de trabalho, aplicando-se a ela talvez com mais propriedade a expressão de Gouveia e Havighurst relativa ao ensino médio: (...) a situação parece ser antes de um trabalhador que estuda do que a de um estudante que trabalha."

(VELLÔSO et alii, 1977a, p.138)

De fato, os índices de candidatos aos exames de suplência de 1º e 2º graus empregados no momento da realização das pesquisas oscila de 70 a 90%, aos quais se pode acrescentar até 10% de desempregados temporários.

São trabalhadores que ingressam precocemente no mercado de trabalho, a maioria com idade inferior aos 16 anos, e uma porcentagem muito significativa com menos de 13 e até de 11 anos de idade. Os elementos oriundos da zona rural e do sexo masculino ingressam na força de trabalho mais precocemente que os provenientes da zona urbana e do sexo feminino.

A ampla maioria realiza jornadas de trabalho diárias de mais de 8 horas, sendo que entre os candidatos ao 1º grau quase 50% trabalha mais de 10 horas diárias. As jornadas semanais oscilam entre 43 e 46 horas em média, sendo que os candidatos ao 2º grau apresentam uma sutil diferença para jornadas um pouco menores, o que deve estar associado ao tipo de ocupação, como veremos adiante. A extensão das jornadas de trabalho é considerada um dado relevante pelos pesquisadores, na medida em que condiciona fortemente o tempo que os candidatos dispõem para estudar.

As escalas ocupacionais adotadas pelas diversas pesquisas variam bastante (7) mas é possível perceber o claro predomínio de atividades não manuais de rotina ligadas ao setor terciário, especialmente os serviços de escritório, funcionalismo público burocrático, comércio e bancos. Entre as mulheres aparecem também com alguma frequência as atividades ligadas ao setor de saúde (atendentes e auxiliares de enfermagem) e empregos domésticos.

Em relação aos níveis escolares pretendidos, percebe-se uma sutil diferença nas ocupações dos candidatos ao 1º grau e ao 2º: entre os primeiros são mais numerosos os trabalhadores manuais desqualificados, enquanto entre os segundos aumenta a porcentagem de trabalhadores não manuais ou que ocupam posições burocráticas de nível baixo.

É interessante notar que é na região da Grande São Paulo, a maior concentração industrial do país, que a maior porcentagem de candidatos vinculados a atividades secundárias é verificada, em níveis que oscilam de 22 a 36%.

A maior parte dos levantamentos realizados em meados da década de 1970 constataram que a clientela dos exames daquele período encontrava-se no mesmo emprego há até 5 anos, e um número signifi-

(7) São utilizadas as escalas adotadas pelo CENSO (1970), de GOUVEIA & HAVIGHURST (1969), de HUTCHINSON (1960), do Programa ECIEL (1976), entre outras, adaptadas ou não.

cativo há mais de 5 anos, o que revela uma certa estabilidade no emprego. Comentando este dado para os candidatos ao 2º grau no Rio de Janeiro, Castro et alii afirmavam:

"Os candidatos não estão à procura dos exames supletivos para evitar uma instabilidade no trabalho, uma vez que quase todos têm uma ocupação fixa. Essa ausência de instabilidade na ocupação atual pode ser confirmada pelo tempo de permanência no mesmo emprego. Cerca de três quartos dos que trabalham está no mesmo emprego há mais de dois anos (...). Tudo isto vem revelar que os exames não são basicamente uma preparação para o emprego." (CASTRO et alii, 1980, p.89)

Faz-se necessário considerar que esse dado é afetado pela situação conjuntural da economia. É possível que as elevadas taxas de permanência no emprego observadas neste período de crescimento econômico não se tenham repetido em períodos posteriores de crise conjuntural e desemprego acentuado observados no final da década de 70 e início da década de 80.

Várias pesquisas constataram que os candidatos aos exames ingressaram no mercado de trabalho em ocupações de nível inferior às atuais, verificando-se um acentuado deslocamento ascendente na escala ocupacional.

"Configuram-se, portanto, os candidatos ao supletivo como um grupo de nível médio baixo onde uma proporção muito grande vinha de famílias que tinham um nível social ainda mais baixo. Em boa parte a ascensão parece ter sido obtida durante a carreira profissional do candidato (38% subiram entre o primeiro emprego e o atual). Trata-se então de um grupo importante de pessoas de elevada mobilidade social ascensional que não resulta da escolaridade dado o fato de que esse grupo não a tem e está justamente tentando obtê-la."

(CASTRO et alii, 1980, p.72)

Nem todos os autores, entretanto, interpretam o fato da mesma forma:

"Poder-se-ia falar em mobilidade ocupacional? As informações relativas à idade em que os indivíduos começam a trabalhar parecem aconselhar cautela numa possível resposta afirmativa (...). Ora, ingressando tão jovem no mercado de trabalho é bastante possível que essa inserção se dê através de ocupações de nível mais baixo, ou como aprendizes ou como auxiliares. Mas, de qualquer forma, observa-se considerável mudança não apenas nos níveis, mas também na natureza da ocupa

ção (...) um grande deslocamento de ocupações manuais para ocupações não manuais.

A literatura especializada é rica em explicações para o grande desprestígio das ocupações manuais em relação às não manuais, enfatizando principalmente a histórica aversão das classes médias pelo trabalho manual (...)

(...) É importante ainda ressaltar que ocupações diversas - de nível ou qualificação progressivamente mais elevados - ao longo da vida profissional pode ser o reflexo de mudanças na estrutura do mercado de trabalho mais do que mobilidade ocupacional propriamente dita..." (VELLOSO et alii, 1977a, p.143-5)

3. Escolaridade anterior

a) Nível de escolaridade atingido anteriormente aos exames

Uma característica marcante dos candidatos aos exames de suplência é o elevado nível de escolaridade regular por eles alcançado. Velloso et alii (1977) detectaram uma média de 6 anos de escolaridade anterior para os candidatos ao 1º grau e 9 anos para os candidatos ao 2º grau, média esta muito superior àquela da média da população urbana do país. A quase totalidade da clientela concluiu as quatro primeiras séries do 1º grau, sendo inexpressivo o número de candidatos aos exames de 1º grau que nunca frequentaram escolas (menos de 1%) ou que tiveram experiências supletivas anteriores que não aquela de prestação de exames. Os candidatos oriundos do Mobral não alcançam 2% da clientela nas pesquisas em que são citados. Os dados de Velloso são confirmados, a nível de 1º grau, pelos de Bonitatibus (1977) e Gatti & Oliveira (1981) que também encontraram 90% ou mais dos candidatos com as 4 séries iniciais completas ou mais. Também a nível de 2º grau os dados de todos os autores indicam que a ampla maioria frequentou ou concluiu o antigo "ginásio", e parcelas elevadas (de até 40%) frequentou ou ainda frequenta cursos regulares de 2º grau.

Dois tipos de conclusões são extraídas destes dados:

"A elevada escolaridade regular dos candidatos (...) sugere que os indivíduos tendem a buscar nos exames de suplência o complemento imediato de sua escolaridade regular anterior (...)
A suplência, portanto, vem se comportando como um complemento da escola regular (...)"(VELLOSO et alii, 1977a, p.62-3)

A suplência via exames não estaria, portanto, atendendo à finalidade de prover a escolarização daqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria, restringindo-se apenas a prover a terminalidade

àqueles que não tenham concluído a escola regular.

"Se, como comprovam as estatísticas educacionais, o desbastamento da população estudantil brasileira ao longo da sequência escolar, e particularmente nos anos iniciais é particularmente dramático, por que razão a população que não ultrapassou o 3º ano de escolaridade encontra-se sub representada em nossa amostra ?" (BONITATIBUS, 1977, p.38)

Velloso et alii (1977) levantam duas hipóteses para a inexistência de demanda por exames por parte da população de evadidos das séries iniciais do 1º grau: pela primeira hipótese, existiria uma demanda potencial não concretizada devido o custo de preparação não compensar a pequena chance de êxito; pela segunda, no sistema social atual não existiria demanda por níveis mais elevados de escolarização entre os que não freqüentaram a escola primária, já que o ensino regular desempenha um papel desestimulador de experiências educacionais futuras para os que fracassaram na primeira etapa, uma vez que o fracasso é imputado ao aprendiz. As duas hipóteses não são excludentes e resultam na inexistência de demanda efetiva.

b) Idade de ingresso na escola regular

Os pesquisadores verificaram que a maioria - 50 a 70% - dos candidatos aos exames ingressaram na escola regular em idade ideal, não sendo este, portanto, o motivo de seu retardamento nos estudos.

c) Repetência na escola regular

Estudando a trajetória escolar dos candidatos aos exames de 1º grau Gatti & Oliveira (1981) verificaram que 37,5% dos mesmos nunca haviam sido reprovados no ensino regular, e dentre os repetentes 31,7% haviam sido reprovados nas quatro primeiras séries e 25,5% nas demais séries do 1º grau. Velloso et alii (1977) encontraram índices ainda mais elevados de não repetentes, sendo os repetentes mais freqüentes nas quatro últimas séries do que nas séries iniciais do 1º grau. A conclusão que extraem desta observação é que nesta clientela não há praticamente evadidos das quatro primeiras séries do 1º grau, e como a evasão neste nível de ensino seria produto em grande parte da repetência, que os estudantes "tipicamente repetentes" do antigo primário não chegam aos exames. Os que a ele acorrem seriam os que se retardaram nos estudos em virtude da repetência nas quatro últimas séries do 1º grau, principalmente.

Resultados similares foram obtidos nos estudos sobre a clientela dos exames de 2º grau em que grande parcela nunca foi reprovada, e a maioria dos que repetiram séries o fizeram nas quatro últimas sé

CEDI

ries do 1º grau, ou ainda alguma das séries do 2º grau (quando chegaram a cursá-lo).

"É interessante notar que metade dos candidatos nunca repetiu ano algum no curso ginasial e pouco mais de um terço repetiu apenas um ano. Isto coloca o candidato aos exames supletivos como um indivíduo muito diferente do desertor comum que abandona a escola após reprovações sucessivas."

(CASTRO et alii, 1980, p.82)

d) Idade e motivos de abandono da escola regular

As pesquisas que verificaram a idade de abandono da escola regular constataram que este fato ocorre antes dos 18 anos e em estreita correlação com a idade de ingresso no mercado de trabalho, resultado este de todo coerente com os motivos declarados para o abandono, como veremos a seguir.

O motivo de abandono da escola regular mais freqüente, com índices de 46 a 67% das populações pesquisadas em ambos os níveis, é a necessidade de trabalhar. Outros motivos citados são a falta de recursos para permanecer na escola, mudança de local de moradia, falta de vagas ou de escolas próximas à moradia, e razões pedagógicas (falta de gosto pelos estudos, desinteresse, reprovações sucessivas). Observa-se que as causas especificamente escolares são mais significativas para explicar a evasão escolar dos candidatos aos exames de 1º grau que para os candidatos ao 2º grau, para os quais as causas explicitamente econômicas prevalecem.

4. Motivações, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais

Perguntados sobre as motivações que os conduzem a prestar exames de suplência, os candidatos ao 1º grau respondem que são movidos pelo desejo de prosseguir estudos, associando a elevação do nível de escolaridade às possibilidades de melhoria de emprego. A obtenção do certificado de 1º grau é vista como uma etapa intermediária, na medida em que a maioria dos candidatos pretende seguir o 2º grau por via supletiva ou regular e, se as condições econômicas lhes permitirem, atingir o ensino superior.

"Os depoimentos evidenciam que a volta aos estudos centra-se, essencialmente, na busca de melhores condições de vida. É muito mais uma decisão individual do que uma imposição da ocupação atual (...) Apesar de os candidatos reconhecerem que o diploma de 1º grau é importante para concorrer no mercado de trabalho, não apresentam ilusões de que o mesmo vá alterar sua vida e/ou oportunidades profissionais (...) Constata-se, pe-

los depoimentos, que somente níveis mais altos de escolaridade, como o 2º grau, um curso técnico ou superior, modificariam substancialmente as atuais situações profissionais dos candidatos. Assim, o diploma de 1º grau é uma garantia inicial, uma segurança que lhe possibilitará alcançar gradativamente outros níveis." (HILDEBRAND, 1984, p.113-6)

Resultados semelhantes foram obtidos pelos pesquisadores que consultaram os candidatos de 2º grau quanto a suas aspirações e motivações para prestar exames de suplência. A ampla maioria declara intenções de prestar vestibular com o objetivo de ingressar no ensino superior, e porcentagens bem inferiores declaram prestar exames com o objetivo imediato de melhoria no emprego. Aliás, os dados sobre o grau de satisfação no emprego atual e de congruência entre a escolaridade e as exigências atuais de seu trabalho reafirmam que o certificado imediatamente pretendido através dos exames não é uma exigência do trabalho atual e sim fruto de expectativas de ascensão profissional futuras.

"(...) o elevado percentual dos candidatos que pretendem de fato prestar exame vestibular vem confirmar o caráter propedêutico da suplência (...) O desejo dos candidatos à suplência de chegarem à universidade é confirmado por suas opiniões quanto às perspectivas de aprovação no vestibular. Cerca de 2/3 ou mais dos candidatos julgam que serão aprovados nos exames vestibulares que pretendem prestar após a obtenção do certificado de 2º grau. Este dado, enquanto que confirma a firmeza de intenções dos candidatos quanto a prosseguirem seus estudos a nível superior, também destaca sua auto-confiança quanto a vencerem a barreira que os separa da Universidade." (VELLOSO et alii, 1977a, p.96)

"As considerações acima permitem concluir que o nível de aspiração e expectativa dos candidatos, tanto de 1º quanto de 2º grau é bastante alto, equivalendo ao nível apresentado pelos estudantes regulares, segundo Gouveia & Havighurst (1969). Parece claro, que estes indivíduos não consideram o 2º grau como terminal. Como se observa em todas as capitais, este nível de ensino não é condição para conseguir novos empregos, visto que cerca de 70% pretendem continuar no mesmo emprego e o nível de escolaridade exigido no atual emprego não é superior ao que os candidatos já têm. Então, tudo indica que o nível de 2º grau é condição para alcançar carreiras de nível superior e que o candidato pretende manter o emprego atual co

mo forma de sustentar os estudos, até atingir o nível educacional/ocupacional desejado." (VELLOSO et alii, 1977a, p.104-5)

"Resta saber (...) em que medida esta auto-confiança encontra eco na realidade, ou se resultará, na maioria dos casos, em indivíduos frustrados que irão engrossar as fileiras dos reprovados no vestibular. A julgar pelas relações observadas entre demanda e oferta de vagas no ensino superior nas capitais estudadas, e se supusermos igual probabilidade de aprovação para os egressos da suplência e do regular, certamente parte substancial daqueles que julgam serão aprovados, de fato não obterão êxito. Se os egressos da suplência têm menor probabilidade de êxito que os egressos do regular, como alguns dados preliminares parecem sugerir, então a auto-confiança dos candidatos configuraria uma perspectiva otimista (...)"

(VELLOSO et alii, 1977a, p.96-8)

Realistas ou não, fato é que as aspirações ocupacionais dos candidatos dirigem-se para funções de nível superior, sendo preferidas as carreiras de Engenharia, Enfermagem, Medicina, Direito, ou seja, aquelas que desfrutam tradicionalmente de prestígio social e às quais são associados níveis elevados de status e remuneração.

"Ainda sobre o alto nível de aspiração desta clientela, merece atenção o fato de que preferências recaem nas carreiras que, tradicionalmente desfrutam de maior prestígio social, como foi observado anteriormente (Medicina, Engenharia, Direito, Economia). Esta preferência comum, tendo em vista as diferenças geo-econômicas das regiões estudadas, parece mais fruto de uma escolha calcada na mística do diploma universitário, e na possibilidade de ascensão social atribuída a essas quatro carreiras. Esta tendência dos estudantes brasileiros parece ser resultado do estímulo social e particularmente da própria escola, que sugere aos alunos valores intrinsecamente educacionais, muitas vezes dissociados do contexto sócio-econômico em que estão inseridos (...) Este estímulo torna-se mais contraditório, se considerarmos que esta mesma sociedade, através de seus mecanismos de controle, vem criando barreiras à mobilidade social, entre as quais a educação pode tornar-se uma das principais, pela facilidade de sua manipulação."

(VELLOSO et alii, 1977a, p.105-6)

Bonitatibus acrescenta outras observações: utilizando uma escala de 5 níveis ocupacionais, constatou que embora os entrevistados (candidatos aos exames de 1º grau) ocupem atualmente postos

de nível baixo⁽⁸⁾ (67% de nível I e 23% de nível II), aspiram postos de nível elevado (mais de 87% deseja atingir postos de níveis IV e V).

"As profissões que exigem nível universitário ocupam o primeiro posto entre os níveis ocupacionais aspirados (...) Tratando-se de indivíduos adultos e que, em proporção apreciável, participam regularmente da força de trabalho desde muito jovens, parece-nos natural que as aspirações ocupacionais recaiam sobre profissões que conferem êxito econômico e prestígio social (...) Teoricamente, a posse de um diploma de curso superior garante uma trajetória previsível do futuro profissional e, em decorrência, uma maior garantia de ascensão social.

Por outro lado, a escala de preferências dos estudantes, assim motivados, não exclui o conhecimento das condições e tendências do mercado de trabalho. Dentre as ocupações mais mencionadas vamos encontrar, ao lado de profissões liberais de prestígio tradicional - médico, advogado, engenheiro - algumas das ocupações 'novas', cujo prestígio ainda está por se afirmar - como é o caso de assistente social, nutricionista, veterinário, bacharel em computação, fonoaudiólogo, entre outras." (BONITATIBUS, 1977, p.58-69)

Tanto Velloso et alii quanto Bonitatibus constataram confiança e firmeza de propósito por parte dos candidatos em alcançar os níveis de escolaridade e ocupacionais aspirados.

5. Preparo para os exames

a) Meios de preparo

A maior parte das pesquisas realizadas ao longo da década de 70 constatam que o meio de preparo mais frequentemente utilizado pelos candidatos aos exames são os cursos particulares, seguidos pelo autodidatismo e frequência a cursos públicos. A preparação através do rádio, televisão e correspondência era utilizada por parcelas pouco expressivas dos candidatos.

Diferindo dos resultados predominantes, algumas enquetes com candidatos aos exames de 2º grau, apontam que pouco mais da metade deles estudaram sozinhos (Castro et alii, 1980 e Gatti & Oliveira, 1982). Mesmo entre estes "autodidatas", Castro et alii encontraram

(8) A escala ocupacional adotada pela autora é aquela criada por B.Hutchinson, adaptada por Soares & Gouveia (1969).

quase a metade que deixou de fazer cursos por falta de recursos (23%) ou incompatibilidade do horário de trabalho (18%). Assim sendo, tudo indica que a autodidaxia não é típica entre a clientela dos exames supletivos.

A conclusão extraída pelos pesquisadores refere-se à mudança do perfil da clientela: se nos antigos exames de madureza os candidatos possuíam um claro perfil autodidata, nos atuais exames supletivos a clientela majoritária necessita de estudo orientado e preparo sistemático.

A preferência pelos cursinhos particulares - qualificados quase sempre como iniciativas mercantis de baixa qualidade - é creditada à insuficiente oferta de cursos públicos:

"Trata-se, aparentemente, de uma insuficiente oferta de cursos públicos. Naquelas capitais em que é grande o percentual de indivíduos que seguiram cursos públicos, como no 1º grau em Belo Horizonte e Brasília, é onde com maior frequência se encontram os menores percentuais de indivíduos que frequentaram cursos particulares e/ou estudaram sozinhos (...)

(...) Os dados então nos indicam que existe demanda por cursos públicos, e que parte substancial dessa demanda provavelmente é absorvida pelos cursos particulares."

(VELLOSO et alii, 1977a, p.113-4)

Outro aspecto considerado pelos autores que explicaria a preferência por cursos preparatórios é a sociabilidade que estes propiciariam. Juliano (1985) faz as seguintes ponderações:

"Na escola, o conhecimento sistematizado parece ser favorecido na relação do grupo de iguais, com solicitações do grupo e avaliações periódicas que se transformam em motivações extrínsecas intermitentes e constantes, o que torna o conhecimento participativo. Nunca o aluno se sente só na aquisição do saber e as retroinformações constantes proporcionam também constantes auto-avaliações possibilitadas pelo próprio contexto escolar.

O isolamento do candidato ao exame supletivo para estudar e aprender, sem a perspectiva do conhecimento que se apóia na sociabilidade através da ponderação de diversos pontos de vista, não seria um fator significativo para o Estado organizar cursos de preparação para esses exames ?"

(JULIANO, 1985, p.93-4)

A pequena procura pela teleeducação (Projeto Minerva e Telecurso, entre outros) é motivo de reflexão por parte dos pesquisadores:

"A recepção da TV na residência do aluno interessou apenas 11% dos candidatos, talvez por constituir uma nova técnica de ensino, que exige hábitos de aprendizagem ainda não adquiridos. Tradicionalmente percebida como um meio de diversão, o uso da TV como meio de instrução exige uma reestruturação do espaço perceptual e uma mudança de atitudes arraigadas. Acrescente-se a isto que a recepção do curso da TV pode constituir um problema quando enfrenta a competição de programas que, possivelmente, atendam os interesses de outros membros da família. Apresenta também a desvantagem de ser uma atividade isolada, destituída das gratificações comumente ligadas ao convívio com pessoas de interesses afins, uma das possíveis atrações dos cursinhos." (BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.34-5)

Indagando-se sobre a pequena demanda pelos programas via rádio e TV, Velloso et alii comentam:

"(...) Esperar-se-ia uma concorrência desses meios de ensino com os cursos particulares como alternativa de preparo, partindo-se da premissa que ambas as formas são eficazes e que a primeira tem, para o aluno, um custo direto adicional que é praticamente nulo." (VELLOSO et alii, 1977a, p.116)

Como isso não ocorre, levantam três hipóteses: pela 1ª haveria uma diversidade de critérios e objetivos entre os cursos por TV e rádio e os exames de suplência; pela 2ª existiria uma inferioridade no preparo oferecido por esses projetos em relação aos cursos públicos ou particulares; pela 3ª, a tecnologia utilizada na programação de TV e rádio pressuporia a recepção organizada para se constituir em meio eficaz de preparo, o que levaria a clientela potencial das transmissões aos cursos particulares e públicos, ou então aos telepostos e radiopostos onde poderiam optar pela avaliação no processo. De qualquer maneira, lembram os autores que:

"(...) uma das grandes vantagens do ensino por rádio ou televisão consistiria na redução dos custos unitários de ensino (...) Ao se estudar a viabilidade de projetos deste tipo, a expectativa de uma audiência pequena em geral não justificaria as despesas de instalação e de funcionamento, considerando-se os custos e a eficácia relativa do empreendimento. Após instalado o projeto, a constatação de uma audiência pequena pode aconselhar, nesta mesma perspectiva, sua substituição por meios convencionais de ensino ou sua utilização integrada a sistemas convencionais que atinjam grandes populações."

(VELLOSO et alii, 1977a, p.117-8)

Gatti & Oliveira (1982) detectam uma tendência diferente, cuja generalização não é possível aferir:

"Este ano houve uma mudança acentuada quanto ao meio de preparo preferencial apontado pelos candidatos. Até 1980 estes apontavam o curso madureza como sendo o veículo principal de sua preparação aos exames, em sua maioria. Este semestre (2º, 1981) a porcentagem mais expressiva de veículo preferencial coube ao telecurso, tanto na Capital como no Interior, para ambos os sexos, sendo que a utilização do curso de madureza e mesmo do supletivo regular caiu substancialmente. (...) Fica claro que a assistência ao telecurso não é regular e constante. (...) Aumentou em relação aos candidatos de 1980 o número dos que se preparam através do Projeto Minerva, especialmente no Interior." (GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.20-1)

b) Tempo dedicado ao preparo para os exames

Velloso et alii (1977) concluíram que, embora com grandes variações, a média do tempo dedicado ao preparo para os exames por parte dos candidatos é de aproximadamente 5 meses, mais ou menos uma hora por dia (além das aulas), 7 a 9 horas por semana, durante cinco dias por semana, para quatro disciplinas em média. Esse resultado não difere daquele observado por Gatti & Oliveira no Estado de São Paulo:

"A grande maioria dos candidatos se prepara de 4 a 12 meses para prestar estes exames (de 1º grau), e embora haja uma maior proporção dos que se preparam de 4 a 6 meses, não é desprezível a porcentagem até 3 meses (35%) ou de 7 a 12 meses (25%). Uma preparação tão curta, para abranger o programa das oito séries do 1º grau, embora sintetizado, parece-nos poder realmente causar problemas de baixo desempenho nestes exames." (p.19)

Para o 2º grau o tempo dedicado ao preparo é ainda mais curto:

"A tabela (...) mostra que os candidatos, em geral, tendem a dedicar pouco tempo ao preparo para os exames: cerca de quarta parte deles declara ter-se preparado menos de um mês e mais de 50% declaram ter dedicado no máximo três meses à sua preparação." (GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.55)

É surpreendente que nenhuma das pesquisas tenha observado correlação entre o tempo dedicado ao estudo e a jornada de trabalho dos candidatos. Entretanto os estudantes entrevistados por Palmeira (1975), e que na ocasião freqüentavam cursos públicos preparatórios

CEDI

aos exames de 2º grau em Salvador, alegavam o cansaço físico decorrente da jornada de trabalho como principal dificuldade para frequentar os referidos cursos.

Os depoimentos colhidos por Hildebrand com candidatos do 1º grau sugere a seguinte análise:

"Os candidatos são unânimes em afirmar que não basta o "cur-sinho", como forma de preparação aos exames. Destacam que é importante dedicar outras horas à reelaboração e fixação da matéria se pretendem passar. No entanto, poucas são as horas dedicadas aos estudos fora das aulas, exceto nos fins de semana, quando dispõem de algum horário para revisão da matéria dada durante a semana.

Os depoimentos são controvertidos quanto a este aspecto. Assim como reconhecem a importância de dedicarem mais horas aos estudos, mencionaram a falta de disponibilidade de um tempo maior para tanto, devido à ocupação profissional, do qual decorrem cansaço e o conseqüente desencorajamento para estudar." (HILDEBRAND, 1984, p.123)

Constantando que a maior parte dos candidatos dispõem de condições físicas e de ambiente relativamente favoráveis ao estudo, Velloso et alii concluem que:

"Apesar da elevada escolaridade formal, o tempo em que ficaram fora da escola é também elevado e parece que as poucas horas de estudo semanais durante menos de meio ano, não constituem preparo suficiente para suprir a escolaridade regular na metade das disciplinas e, portanto, lograr a obtenção do certificado. (...) Não há qualquer teoria ou regra que nos garanta esta insuficiência de dedicação ao estudo. (...) Mas o quadro geral sugere uma provável insuficiência de preparo para a maioria dos candidatos."

(VELLOSO et alii, 1977a, p.132)

A percepção por parte dos candidatos que fracassaram nos exames de 1º grau no Rio Grande do Sul vai no mesmo sentido:

"Os entrevistados apontaram como fatores intervenientes nas reprovações nos exames supletivos: falta de preparo; pouco estudo; desconhecimento do tipo de prova."

(HILDEBRAND, 1984, p.158)

RESUMO

Em síntese, pode-se traçar o seguinte perfil da clientela dos

CEDI

exames supletivos de educação geral:

- É constituída majoritariamente por jovens, com predomínio de indivíduos na faixa etária de até 26 anos na década de 70 e de 26 a 35 anos na década de 80, verificando-se portanto uma tendência à elevação da idade média dos candidatos;
- Durante a década de 70 predominaram os elementos do sexo masculino, mas na década de 80 as mulheres passaram a ser maioria na clientela aos exames de 1º grau;
- São solteiros, em sua maioria;
- Há um largo predomínio de indivíduos de origem e/ou experiência urbana, nascidos ou residentes há mais de 5 anos na Unidade da Federação em que prestam exames;
- Originam-se de famílias de baixa renda cujos pais exercem em sua maioria, ocupações manuais e/ou desqualificadas e que possuem baixo nível de escolaridade, níveis estes de ocupação e escolaridade já superados pelos filhos;
- A clientela é constituída maciçamente por trabalhadores que ingressaram precocemente no mercado de trabalho e regra geral já ascenderam na escala ocupacional de ocupações manuais para ocupações não manuais ligadas ao setor de serviços, principalmente;
- Percebem níveis de renda baixos, na sua maioria de 1 a 3 salários mínimos, e realizam jornadas semanais de trabalho superiores a 42 horas;
- Possuem elevada escolaridade formal se comparados à média da população brasileira, tendo em sua quase totalidade concluído as quatro primeiras séries do 1º grau por via regular; parcela significativa frequentou também as demais séries do 1º e 2º graus no ensino regular o que revela que os exames vêm servindo mais para oferecer a terminalidade àqueles que não puderam concluir estudos por via regular que a oferecer escolaridade àqueles que a ela não tiveram acesso;
- Os reprovados e evadidos da escola "primária" não chegam aos exames; a clientela é constituída por aqueles que, embora tenham tido uma trajetória escolar marcada por reprovações, especialmente nas quatro últimas séries do 1º grau, não se evadiram da "escola primária";
- O motivo dominante de abandono da escola regular é a necessidade de trabalhar, existindo clara correlação entre idade de aban

CEDI

dono da escola e de ingresso na força de trabalho - muito precoce - em torno de 11 a 17 anos de idade; secundariamente, são fatores de abandono significativos a falta de vagas ou de escolas próximas, falta de recursos para frequentá-las e fatores explicitamente escolares como desinteresse e reprovações seguidas;

- São indivíduos portadores de elevadas expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais, desejando frequentar o ensino superior para exercer aquelas carreiras que desfrutam tradicionalmente de prestígio social e às quais são associados níveis de renda e status elevados (engenharia, direito, medicina, etc);
- Preparam-se para os exames principalmente através de "cursinhos" privados ou públicos (onde estes existem) e, mais recentemente, também pela TV, dedicando a este preparo menos de 6 meses e em torno de 1 hora diária de estudo (além da frequência a aulas), tempo este considerado pelos pesquisadores insuficiente para prover um preparo adequado e uma das possíveis causas dos elevados índices de reprovação verificados nos exames.

C. Desempenho nos Exames

1. Considerações iniciais

O primeiro fato a ser destacado na análise do desempenho dos candidatos aos exames é o elevado índice de reprovações verificado para todos os anos analisados.

"A grande procura pelos exames supletivos traz como consequência um quadro desolador em relação aos resultados, como se pode observar nas tabelas transcritas a seguir, referentes, apenas, aos anos de 1978 e 1979:

TABELA II
INSCRITOS E APROVADOS NOS EXAMES SUPLETIVOS DE SUPLEN-
CIA DE EDUCAÇÃO GERAL, POR REGIÃO - 1978 - BRASIL

REGIÃO	1º GRAU			2º GRAU			T O T A L		
	INSCRITOS	APROVADOS	%	INSCRITOS	APROVADOS	%	INSCRITOS	APROVADOS	%
NORTE	35.069	6.068	17,30	44.457	6.363	14,31	79.526	12.430	15,63
NORDESTE	226.671	67.060	29,58	193.649	56.271	29,06	420.320	123.231	29,34
C.OESTE	71.989	18.551	25,77	139.300	29.613	21,26	211.289	48.164	22,79
SUDESTE	401.916	88.844	22,10	594.536	109.101	18,35	996.452	197.945	19,86
SUL	80.509	16.752	20,81	133.909	25.423	18,35	214.418	42.175	19,67
TOTAL	816.154	197.275	24,17	1.105.851	226.770	20,51	1.921.985	424.045	22,06

Fonte: Secretarias de Educação das Unidades Federadas

TABELA III
TAXA MÉDIA DE APROVAÇÃO POR DISCIPLINAS NOS EXAMES
SUPLETIVOS DE 1º GRAU - 1978 - BRASIL

DISCIPLINAS	TAXA DE APROVAÇÃO
Matemática	13,01
História	20,51
L.P.L.B.	21,27
Ciências	23,17
Geografia	25,82
OSPB	30,28
EMC	43,99

Fonte: Secretarias de Educação das Unidades Federadas

TABELA IV
TAXA MÉDIA DE APROVAÇÃO POR DISCIPLINAS NOS EXAMES
SUPLETIVOS DE 2º GRAU - 1978 - BRASIL

DISCIPLINAS	TAXA DE APROVAÇÃO
Matemática	10,02
História	22,38
L.P.L.B.	22,03
Língua Estrangeira Moderna	16,41
Ciências	10,07
Geografia	24,88
OSPB	33,46
EMC	45,75

Fonte: Secretarias de Educação das Unidades Federadas

TABELA V
ALUNOS INSCRITOS, DISCIPLINAS PRETENDIDAS E CONCLUSÃO
NO 1º GRAU - 1979 - BRASIL

REGIÃO	ALUNOS INSCRITOS	DISCIPLINAS PRETENDIDAS	MÉDIA DE DISC. POR ALUNO	CERTIFICADO CONCLUSÃO	% DE CONCLUINTES
NORTE	5.236	24.169	4,6	542	10,35
NORDESTE	51.815	186.079	3,5	2.134	4,11
SUDESTE	101.269	406.554	4,9	6.545	6,46
SUL	23.902	66.160	3,8	1.254	5,24
C.OESTE	21.064	68.936	3,2	1.473	6,99
TOTAL	203.306	752.098	3,7	11.948	5,87

Fonte: Secretarias de Educação das Unidades Federadas

TABELA VI
ALUNOS INSCRITOS, DISCIPLINAS PRETENDIDAS E CONCLUSÃO
NO 2º GRAU - 1979 - BRASIL

REGIÃO	ALUNOS INSCRITOS	DISCIPLINAS PRETENDIDAS	MÉDIA DE DISC. POR ALUNO	CERTIFICADO CONCLUSÃO	% DE CONCLUINTES
NORTE	7.311	33.774	4,6	283	3,8
NORDESTE	48.372	193.626	4,0	1.841	3,8
SUDESTE	106.976	553.482	5,1	5.247	4,9
SUL	38.878	136.105	3,5	1.168	3,8
C.OESTE	29.499	112.674	3,8	3.268	11,0
TOTAL	231.036	1.029.661	4,2	11.807	5,11

Fonte: Secretarias de Educação das Unidades Federadas

Verifica-se, através dos dados fornecidos pelas tabelas - II a VI - que o índice de aprovação nos Exames Supletivos de Suplência de Educação Geral no Brasil para o 1º Grau é de 24,17% dos inscritos. Este percentual é mais baixo no caso do 2º Grau, que é de 20,51%. Considerando os dois níveis, constata-se que o índice geral de aprovação é de 22,06%, bastante baixo, considerando-se que esta é uma segunda oportunidade educacional.

Estes dados revelam somente o nível de aprovação nos exames. Os resultados são mais desastrosos, quando se analisa a conclusão de graus. Para o 1º grau, em todo o Brasil, no ano de 1979, obtiveram certificados de conclusão, 5,87% dos que realizaram os exames supletivos. No 2º grau, 5,11% concluíram todas as etapas, tendo condições de obter o respectivo certificado.

Muitas são as causas que podem explicar os baixos índices de aprovação e/ou conclusão de graus nos exames supletivos. RIOS observa que se poderiam levantar duas hipóteses para os altos índices de reprovação nos exames de suplência: 'a não exigência de escolaridade levando muitos candidatos a se inscreverem nos exames sem nenhuma chance de aprovação; a existência de diferentes critérios na elaboração das provas (9) .'

Outro elemento que pode interferir nos resultados é o conteúdo exigido nas provas. Normalmente, apresenta uma condensação maciça de informações supérfluas do conhecimento humano, que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento pessoal do candidato, motivando-lhe um grande desinteresse. O uso abusivo da memória quanto à simples identificação de fatos, dados, números, datas, fórmulas, sem possibilidade de análise e relação entre a experiência e tal conhecimento, dificulta o desempenho do candidato, pois exige-lhe fixação de informações alheias ao mundo real e objetivo.

Além desses aspectos, é importante salientar o papel que representa para o candidato, sob o ponto de vista psicossocial, a realização dos exames e os resultados obtidos. 'O exame é paralisante para o adulto. O candidato fica angustiado pela prova que lhe sanciona o passado e determina o futuro. Também, com muita frequência, está angustiado pela folha em branco a preencher. Nestas condições, o exame perde seu valor de sanção de conhecimento'(10). " (HILDEBRAND, 1984, pag.25-29)

Velloso et alli chegam mesmo a questionar os exames enquanto instrumento de aceleração de estudos. Calculando através das taxas

(9) RIOS, 1977, p.105

(10) EMERENCIANO, M.S.J. "Ensino Supletivo; do transitório ao permanente". Projeto Educação, p.65

de inscrição por disciplina, reprovação, evasão e aprovação - o tempo médio dispendido pelos candidatos para obter o certificado, eles argumentam:

"Cabe então perguntar se tem sentido oferecer a oportunidade de exames de suplência de 2º grau, que exigiriam entre 1,5 e 2 anos para obtenção do certificado, quando a escola regular exige apenas 1,5 ou 1 ano a mais.

(...)

(...) O número de anos gastos para obter o certificado, quando comparado ao que exige a escola regular, parece considerável

(...) É lícito então indagar se os exames de suplência, na forma pela qual estão atualmente concebidos, seriam o meio preferido pelos atuais candidatos e/ou a forma mais eficiente de oferecer-lhe a oportunidade de recuperação que os exames pretendem dar. Poder-se-ia pensar em oferecer e estimular outras formas de atendimento que gradualmente substituíssem os exames de estado, com avaliações no processo, de organização suficientemente flexível para atender a diferentes tipos de pessoas, mesmo aquelas que apenas recentemente deixaram o ensino regular."

(VELLOSO et alii, 1977a, p.134-5)

Outra constatação de magnitude refere-se à variação das taxas de aprovação que são extremas entre os diversos Estados e ao longo do tempo. Velloso et alii descrevem o fenômeno da seguinte forma:

"Num período t inicia-se a série com uma taxa de aprovação que vai aumentando nos períodos seguintes até que, em determinado período $t + k$, inicia-se uma queda gradual ou abrupta, seguindo-se nova subida mais tarde (...)

(...) Duas explicações são possíveis para estes ciclos. Primeiro, a de que os exames têm objetivos explicitamente definidos e que os padrões de avaliação são constantes de ano para ano, mas que os grupos de candidatos diferem consideravelmente, de um período para outro, quanto a seu preparo numa determinada (ou nas várias) disciplina (s). Isto significa que seu desempenho de um período para outro é extremamente variável em relação a um padrão constante. A segunda hipótese é um inverso da primeira. Neste caso, os diferentes grupos de candidatos que se apresentam a cada período não diferem consideravelmente entre si mas os padrões de avaliação são substancialmente diferentes entre os períodos. Isto significa um desempenho com pequenas variações no padrão de avaliação."

(VELLOSO et alii, 1977b, p.9 a 14)

Os autores demonstram a maior probabilidade de que a variância de resultados seja decorrente da oscilação dos critérios de elaboração das provas.

"(...) vemos que a flutuação das porcentagens de aprovação pelos diferentes anos é grande numa mesma disciplina. Isto nos leva a indagar se tais flutuações se devem a características da clientela ou a critérios, formato e conteúdo dos exames. Como as características básicas dos candidatos parecem ser semelhantes nos três blocos considerados, talvez a resposta esteja nos exames. No caso, dever-se-ia fazer uma análise sobre os mesmos, por meio da qual se poderia detectar alguns elementos que pudessem melhor informar as futuras provas."

(GATTI, 1982, p.67-8)

Ambos os fatos acima conduzem os pesquisadores a questionar o que se está avaliando através dos exames de suplência e o como esta avaliação está se processando. Concluem ainda que a elevada variabilidade de critérios restringe a análise e comparação dos dados obtidos, na medida em que não se dispõe de uma homogeneidade nas medidas de rendimento adotadas.

2. Os Resultados em Termos de Aprovação e Reprovação

Os resultados obtidos pelos candidatos nos exames de suplência demonstram que estes mais reprovam do que aprovam, sendo possível observar uma tendência a um desempenho melhor no 1º grau que no 2º grau.

Quase sempre as maiores taxas de aprovação são obtidas pelos candidatos em disciplinas da Área de Ciências Humanas, com destaque especial para OSPB e EMC. As disciplinas que com maior frequência reprovam porcentagens elevadas de candidatos são Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

"Uma das constantes é o número relevante de candidatos reprovados em Matemática. Destacar que o candidato vai mal em Matemática como um fato corriqueiro em todos os exames supletivos efetuados não pode ser abordado simplesmente como fato consumado e acabado. Deve ser considerado como a oportunidade de tomar posições diante desse problema concreto que se nos apresenta e que deve ser pensado e analisado para um melhor desempenho da futura clientela desses exames." (JULIANO, 1985, p.90-1)

"(...) podemos observar a distribuição de inscrições dos candidatos (...) por disciplina, tanto para o 1º como para o 2º graus. É notório o maior número de candidatos na disciplina Ma-

temática, o que é uma constante, provavelmente devido à maior porcentagem de reprovações nesta matéria o que obriga muitos candidatos a nelas se reinscreverem para novo exame. Nas inscrições para os exames de 2º grau isto acontece também com a disciplina Ciências Físicas e Biológicas. Assim, as disciplinas que sabemos constituem dificuldades para os alunos nos cursos regulares também o são nos exames supletivos. Este é um desafio pedagógico que vem se mantendo e que aparentemente apesar de muitas tentativas de solução didática não tem encontrado solução." (GATTI, 1982, p.63)

Não encontramos nas diversas obras qualquer análise mais profunda ou recomendação no sentido de compreender ou sanar os elevados índices de reprovação nas disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

A análise dos condicionantes do desempenho nos exames contribui para a compreensão, ainda que parcial, dos diferenciais de aprovação nas disciplinas.

3. Condicionantes do Desempenho

a) Características Demográficas

No que se refere às variáveis demográficas, a idade apresenta-se como a mais significativa: os candidatos com idades superiores a 30 ou 35 anos apresentam quase sempre um desempenho melhor que os mais jovens, exceção feita à disciplina Matemática, e mais nitidamente para o 1º Grau. Na disciplina de Matemática, e em alguns casos também em Ciências Físicas e Biológicas, os candidatos mais jovens apresentam melhor rendimento (11).

"Os efeitos da idade do candidato no seu desempenho nos exames de suplência podem ser interpretados como o resultado de sua experiência de vida e de suas atitudes quanto ao estudo. É possível que indivíduos de mais idade, que procuram obter um certificado e/ou desenvolver suas habilidades cognitivas a nível de 2º grau, por se encontrarem afastados da escola regular há mais tempo do que indivíduos mais jovens e por possuírem, em geral, maiores responsabilidades social/familiares, tendam a demonstrar maior seriedade e perseverança em seus estudos. Isto resul

(11) Os autores não se detêm no fato de serem os candidatos mais jovens os que melhor desempenham nos exames de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, mas observam (como veremos adiante) que o êxito nestas disciplinas está relacionado às formas de preparo mais sistemáticas. É provável que os candidatos mais jovens sejam aqueles que abandonaram o ensino regular há menos tempo e, por este motivo estejam melhor preparados que os demais para esses exames através deste meio sistemático de estudo.

taria num melhor desempenho nos exames. (...)

A outra hipótese explicativa reside na experiência de vida em relação ao desempenho. Esta pode representar um aprendizado informal e com efeitos igualmente positivos sobre o rendimento nos exames. (...) É natural que os conhecimentos de um indivíduo acerca da sociedade onde vive aumentem com sua experiência de vida. Da mesma forma, se esta aprendizagem é pelo menos em parte cumulativa, espera-se que a sistematização desses conhecimentos através do estudo seja mais facilmente obtido por quem já os possui em maior quantidade (...)."

(VELLOSO et alii, 1977b, p.19 e 22)

A variável sexo não apresenta comportamento homogêneo nas diversas populações pesquisadas. senão para as disciplinas EMC e OSPB, em que quase sempre os homens obtêm melhores resultados que as mulheres.

"Vale à pena observar que os resultados obtidos não foram consistentes em termos de distribuição por sexo. Os resultados são diferentes para cada sexo, mesmo nas disciplinas em que a diferença se mostrou significativa. Isto parece sugerir que o sexo, na realidade, não é um condicionante previsível de sucesso nos exames (...)" (CASTRO et alii, 1980, p.95)

Velloso et alii fazem as seguintes considerações acerca do melhor desempenho masculino em OSPB:

"O efeito da variável sexo é revelador dos papéis sociais assumidos pelos sexos nas sociedades industriais do ocidente, em virtude de uma cultura que espera do homem e da mulher interesses e comportamentos diversos. Assim, espera-se (e estimula-se) que os homens se interessem por assuntos ditos masculinos como política, o que naturalmente leva a desenvolver conhecimentos relacionados à organização social e política do país. Trata-se aqui, assim como no caso dos efeitos de idade sobre o rendimento em OSPB, dos resultados de um processo de aprendizagem informal, agora como consequência do desempenho de diferentes papéis sociais." (VELLOSO et alii, 1977b, p. 23)

Poucas pesquisas consideram a situação conjugal dos candidatos, e dentre as que o fazem é a de Castro et alii que encontra resultados mais significativos:

"Quanto ao estado civil, observamos que as melhores médias em todas as disciplinas foram obtidas pelos candidatos casados, embora houvesse maior demanda por parte de candidatos solteiros (...)

Observamos que aqueles que têm três ou quatro filhos alcançaram melhores resultados em todas as disciplinas. Isto sugere que os filhos não constituem obstáculo para melhor desempenho dos pais nos exames supletivos do 2º grau salvo quando em número superior a quatro. (...)

Os dados nos conduzem à interessante constatação de que os candidatos mais velhos, casados e com três ou quatro filhos obtiveram melhores médias. Naturalmente, estas variáveis estão profundamente associadas entre si, sugerindo que captam uma causa comum. (...)

O estudo das variáveis demográficas nos sugere portanto que o sucesso nos exames supletivos de 2º grau pode associar-se a certas condições de vida do candidato. Como vimos, o melhor desempenho coube àqueles que já têm encargos familiares, a julgar pelo estado civil, número de filhos e idade. Isto, provavelmente, os levou a encarar os exames supletivos com mais seriedade ou, tratam-se de candidatos de melhor nível intelectual, privados por outras razões da oportunidade de concluir o curso regular."

(CASTRO et alii, 1980, p.96-7)

No que se refere à origem geográfica dos candidatos, a pesquisa de Barroso & Oliveira (71) no Estado de São Paulo constatou uma nítida vantagem para os candidatos da capital sobre os do Interior:

"Poder-se-ia ser tentado a atribuir tal diferença de resultados simplesmente à existência de maiores recursos de preparação para o exame, ao dispor dos candidatos da Capital, sobretudo a existência de número maior de "Cursinhos", à sua provável melhor qualidade, e ao impacto da Televisão, cujo alcance no interior é reduzido, e à ação complementar dos Telepostos. Estes fatos, contudo, talvez sejam a última manifestação de um processo mais geral, no qual a cultura urbana forma-se mais rapidamente na Capital, que está sob o influxo direto do desenvolvimento industrial.

A educação formal, como a conhecemos hoje, parece ligar-se estreitamente ao processo de urbanização (...)"

(BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.48)

Conclusões semelhantes são obtidas em pesquisa realizada em Belo Horizonte em 1975:

"A maior vivência urbana ou rural, medida pela variável URBRUR, tem um comportamento constante nas duas funções, consistente com os resultados das pesquisas todas a que se teve acesso. A urbanização tem sido vista como um fato condicionante das chances dos indivíduos em relação ao acesso e êxito escolar no Bra-

sil. Acredita-se mesmo, que o ambiente urbano "resulta em um tipo de socialização dos indivíduos mais eficiente para sua adaptação às exigências de ingresso e progresso no sistema escolar." (OLIVEIRA, 1976, p.54)

"Reafirma-se, nesta população, que a maior vivência urbana leva os candidatos a um rendimento escolar melhor do que a vivência rural, parecendo ser válida a explicação de que as atividades escolares expressam valores urbanos com os quais as clientela urbanizadas estão obviamente mais afinadas. URBRUR revela-se uma variável consideravelmente importante no desempenho de Portugêses. Admitindo-se que a uma maior vivência rural esteja associada uma escolaridade inicial em zonas rurais, onde há indicações de haver um ensino qualitativamente inferior, é possível que o efeito de URBRUR no desempenho dos candidatos também esteja captando o efeito de qualidades diferentes da escolarização inicial." (COELHO, 1977, p.100)

Castro et alii observam ainda:

"Quanto à origem geográfica, notamos que os candidatos que viveram a maior parte de sua vida nas regiões Sul e/ou Sudeste se saíram melhor em todas as disciplinas. É possível que as provas realizadas no Rio de Janeiro possam ter recebido influência dos conteúdos programáticos das disciplinas desta região. Por outro lado, sendo Estados mais prósperos, é de se esperar que ofereçam ensino de melhor qualidade e que o meio cultural mais desenvolvido reforce e facilite os objetivos da escola."

(CASTRO et alii, 1980, p.96)

b) Características Sócio-econômicas

Para surpresa dos pesquisadores a relação entre o desempenho dos candidatos e o nível de instrução de seus pais mostrou-se pouco significativa.

"(...) A associação bastante fraca dessas variáveis com o desempenho nos exames contraria os resultados universalmente encontrados que revelam o papel importante por elas desempenhado na identificação dos determinantes de escolaridade e do rendimento." (CASTRO et alii, 1980, p.117)

"Era de se esperar que a escolaridade dos pais tivesse um papel importante no desempenho dos candidatos. Isto porque se supõe que pais mais instruídos podem prover uma ajuda mais eficiente nos trabalhos escolares, maior orientação quanto ao material instrucional e também teriam maior influência no desenvolvimen-

to da habilidade verbal dos filhos e na atitude em relação à escola (...)" (FONSECA, 1977, p.68)

Também no que se refere à ocupação dos pais dos candidatos não foram verificadas correlações significativas com o desempenho nos exames:

"Na verdade, esperava-se encontrar correlação mais significativa entre rendimento e trabalho do pai, por se tratar de um dos indicadores mais adequados para o nível sócio-econômico familiar. É de se supor que famílias de nível sócio-econômico mais elevado estimulem mais os filhos em relação à aquisição de escolaridade, primeiro, porque podem arcar com os custos escolares; segundo, porque encontram-se melhor informados quanto às exigências do mercado de trabalho, podendo orientar os filhos em relação às diferentes oportunidades ocupacionais; terceiro, porque as famílias de maior poder aquisitivo podem escolher as escolas mais equipadas para seus filhos, o que poderia influenciar no seu rendimento escolar". (FONSECA, 1977, p.65)

"O nível sócio econômico de origem do indivíduo⁽¹²⁾ é uma variável cujos efeitos positivos sobre o rendimento escolar ao nível cognitivo têm sido consistentemente observados em pesquisas sobre determinantes do rendimento escolar, realizadas em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, incluindo-se o Brasil. (...)

Os efeitos da classe social de origem perduram durante a vida escolar e a importância desta variável no desenvolvimento de habilidades cognitivas tende a aumentar ou pelo menos manter-se estacionária durante o período de escolaridade regular. A população em estudo, entretanto, tem características bastante diversas daquelas usualmente analisadas nos estudos de determinantes do rendimento escolar. Estas características poderiam explicar as influências pequenas ou não significativas da variável BEMPAI (Situação sócio-econômica da família de origem) sobre o rendimento nos exames de Português e OSPB.

Os candidatos aos exames de suplência de 2º grau, com uma idade média de aproximadamente 28 anos, na sua maioria já se encontram há alguns anos residindo fora da casa dos pais. Portanto, determinados efeitos das variáveis de tipo sócio-econômico estariam algo ou bastante atenuados, dependendo da idade do candidato. (...)

A diluição, no tempo, dos efeitos de classe social de origem, ocorrendo paralelamente a um processo de regressão em algumas

(12) grifo nosso.

áreas do desenvolvimento cognitivo, não significa que inexistam qualquer associação entre classe social de origem e habilidades cognitivas (e/ou capacidade de seu desenvolvimento). Significa apenas que em avaliações de desempenho cognitivo realizadas anos após o período de escolaridade regular, como é o caso dos exames de suplência, essa associação não terá a constância nem a intensidade observável na escola regular.

Na pesquisa sobre os exames de Suplência de 2º Grau no Rio de Janeiro também não se encontraram diferenças nítidas entre os resultados dos alunos de níveis sócio-econômicos diversos. Os autores (Castro et alii) sugerem a hipótese de auto-seleção para este fenômeno: os alunos de nível sócio econômico alto que chegam à suplência seriam os piores desta camada social. É sugerido que eles não obtiveram sucesso na escola regular por serem realmente fracos e problemáticos. Daí o abandono da escola e, mais tarde, a procura da suplência.

A idéia é que os alunos mais privilegiados economicamente e que abandonaram a escola são menos privilegiados do ponto de vista da educabilidade. Assim, no grupo de candidatos à suplência, anular-se-iam as usuais vantagens de um nível sócio-econômico familiar mais elevado. Em suma, as diferenças de nível sócio-econômico de origem entre os candidatos à suplência não refletiriam as mesmas diferenças de desenvolvimento cognitivo usualmente observados na escola regular.

Esta hipótese não exclui necessariamente a explicação anteriormente aventada; ambas se completam (...)"

(VELLOSO et alii, 1977 b, p.23-27)

O nível sócio-econômico dos candidatos é uma das variáveis que afeta o desempenho nos exames de suplência.

"A variável TRABAL (trabalho) comporta-se nas funções de forma a indicar que o fato de trabalhar diminui a probabilidade de aprovação dos candidatos. Na análise do ensino regular também se encontra resultados neste sentido. Alguns estudos revelam que a necessidade de trabalhar por parte dos estudantes significa que de modo geral, pertencer a níveis sócio-econômicos mais baixos, reduzindo também o tempo e a disposição favoráveis à dedicação aos estudos, desta forma convergindo a um resultado mais baixo. Considerando-se que os exames de suplência destinam-se principalmente a uma clientela ocupada, o sentido e a importância relativa de TRABAL nas funções estimadas, sugerem que a seletividade verificada no ensino regular, reproduz-se nos exa-

mes de suplência. Beneficia-se também aqui a população que não trabalha, o que parece reduzir a função democratizadora nos exames de suplência." (COELHO, 1977, p.111)

"O estudo dos indicadores de riqueza e conforto material foi feito com base nas características físicas do domicílio e na existência de bens de consumo duráveis (total de dezessete itens). Os melhores resultados foram obtidos pelos candidatos que obtiveram maiores escores nesses indicadores.

(...) O sucesso nos exames está associado à posse de maior número de indicadores de riqueza e conforto residencial. Estamos aqui, mais uma vez, diante de uma característica de melhor desempenho nos exames ligada a um padrão sócio-econômico mais elevado." (CASTRO et alii, 1980, p.97)

"A análise das variáveis como possíveis determinantes de sucesso em exames supletivos de 2º grau nos sugere algumas conclusões.

O sucesso nesses exames está ligado às condições de vida e ao padrão sócio econômico dos candidatos.

Basicamente há dois tipos de candidatos: os que se encontram engajados na força de trabalho e os que não trabalham.

Os candidatos que não trabalham têm maiores probabilidades de sucesso. Este resultado pode ser atribuído à situação de sua família que, por poder se dar ao luxo de dispensar sua contribuição financeira para a renda familiar, revela um padrão economicamente mais elevado, como também ao fato de que o indivíduo que não trabalha pode dispor de mais tempo e energia para o estudo e preparação para os exames.

Dentre os que trabalham, as chances são maiores para os que têm melhores níveis de renda. Isto denota além de uma condição econômica favorecida, certa capacidade dos candidatos em vencer obstáculos, já demonstrada através do ganho salarial.

É interessante destacar que o melhor desempenho dos candidatos que desfrutam de maior conforto material no lar vem confirmar a importância de fatores econômicos como determinantes de sucesso, talvez por possibilitar o acesso aos meios e condições que podem conduzir a melhores resultados nos exames."

(SORIANO, 1977, p.96)

"Segundo os resultados de várias pesquisas (...) o nível sócio-econômico é uma das variáveis mais importantes para explicar o desempenho escolar dos indivíduos. Os dados (..) confirmam estes resultados, mostrando que o nível sócio-econômico dos candi

dados, medido segundo a ocupação atual, correlaciona-se com o seu desempenho em todas as disciplinas."

(FONSECA, 1977, p.67)

c) Escolaridade anterior

A maior parte das pesquisas continuam, como hipótese prévia, a suposição de que a escolaridade anterior à apresentação aos exames de suplência tivesse uma correlação bastante significativa com o desempenho alcançado pelos candidatos. Os resultados, entretanto, surpreendem os pesquisadores.

"Espera-se de um bom curso fundamental, que deixe, em quem o freqüente, algum "resíduo" de conhecimento, sob a forma de técnicas básicas, conceitos fundamentais e certa visão de mundo, indestrutíveis pelo tempo, que sirvam de respaldo sobre o qual o indivíduo desenvolva seus estudos de nível mais alto, ou construa sua vida profissional.

A tabela (...), contudo, apresenta dados surpreendentes: não há praticamente relação alguma entre incremento de escolaridade e êxito nos exames. Estes dados indicam claramente que o período de freqüência a cursos regulares além do primário, de um modo geral não influencia os resultados de exames de avaliação de conhecimento a nível médio.

(...) Tais resultados sugerem que o ensino médio é, em grande parte, um simulacro de formação intelectual do jovem.

É possível que os jovens que se candidatam ao exame de Madureza sejam, justamente, os que tenham freqüentado as piores escolas médias e, portanto, não sejam representativos da população escolar como um todo. No entanto, o número de candidatos em tais condições é, em si, suficientemente grande para justificar o alarme dos que se preocupam com os problemas educacionais." (BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.44-5)

A partir deste alerta dado em 71 pelos pesquisadores da FCC, confirmado posteriormente por Oliveira & Ramos (1974), as pesquisas realizadas no biênio 76/77 buscaram ampliar a coleta de dados e aferrir com maior precisão as influências da escolaridade precedente sobre o desempenho nos exames de suplência.

Naccarato, define da seguinte maneira, o objetivo principal de sua dissertação:

"O objetivo principal é pesquisar se o fator escolaridade, definido como freqüência - ainda que parcial - à escola de ensino regular seriado, condiciona a obtenção de melhores resultados nos exames supletivos de 2º grau. (...)

Se o desfecho da pesquisa revelar que há uma correlação positiva e significativa entre escolaridade parcial e resultados desses exames, poder-se-á pensar com maior fundamento numa política educacional em 2 direções: uma que favoreça e estimule o mais possível a permanência na escola regular e conseqüentemente retarde a saída daqueles que inevitavelmente se tornam evadidos do sistema regular e que vão constituir clientela potencial dos exames supletivos; outra que tenda a reformular os próprios exames supletivos de forma a que venham favorecer a algum tipo mais eficiente de escolarização na própria idade adulta." (NACCARATO, 1977, p.10)

Os resultados finais, entretanto, foram apenas parcialmente positivos em relação à hipótese inicial:

"Concluimos, primeiramente, que o fator escolaridade - definido como frequência parcial à escola de ensino regular seriado - condicionou a obtenção de melhor desempenho nos exames supletivos de 2º grau. Entretanto, esta característica se mostrou com baixo poder de explicação na variação das notas nos exames e foi suplantada por outros fatores de índole não-acadêmica." (NACCARATO, 1977, p.119)

Resultados semelhantes foram obtidos em outras pesquisas:

"A escolaridade regular dos candidatos, medida em anos de estudo, e que poderia ser interpretada como um estoque de habilidades cognitivas, tem um efeito positivo e é significativa para Belém, Porto Alegre e Brasília. A tendência é de que os candidatos com maior escolaridade regular tenham melhores probabilidades de aprovação nos exames, embora a magnitude do efeito desta variável seja relativamente pequeno; dois anos adicionais de escolaridade regular correspondem a pouco mais de um ponto nos exames, mantidas constantes as demais variáveis.

(...)

No conjunto, as variáveis relativas à educação formal sugerem alguma importância do processo de escolarização regular, mas surpreende-nos que seus efeitos sejam por vezes não significativos." (VELLOSO et alii, 1977b, p.28-9)

Outra variável relacionada à escolaridade e que mostrou-se significativa em relação ao desempenho foi a repetência na escola regular, com ênfase para as quatro primeiras séries do 1º grau.

"A repetência na escola primária poderia ser vista como um reflexo da capacidade de aprendizagem do indivíduo e esta variável tem efeitos significativos em Recife, Belo Horizonte e Porto

Alegre no desempenho em Português. O candidato que repetiu ano na escola primária tende a ter um desempenho inferior nos exames de suplência. O efeito marginal da repetência é naturalmente maior que o da escolaridade, de vez que a amplitude da escola é menor: cada repetência na vida escolar ao nível primário implica em cerca de 3 pontos a menos nos exames."

(VELLOSO et alii, 1977b, p.28-9)

"Sobre repetência na escola, o questionário distinguiu as diversas fases da escolaridade: curso primário, ginásial e curso colegial. No entanto, apenas a variável repetência no curso primário mostrou-se importante para esta análise. Os candidatos que nunca repetiram algum ano no curso primário obtiveram melhores médias em Português, Geografia e História."

(CASTRO et alii, 1980, p.111)

Coelho (1977), Rios (1977) e Fonseca (1977) observaram esse mesmo fenômeno, ou seja, que "os candidatos com maior número de repetência no primário tendem a situar-se predominantemente no grupo de reprovados." Observaram também que os candidatos que ingressaram na escola primária mais jovens alcançaram melhor rendimento nos exames de algumas disciplinas.

A pesquisa dos candidatos ao 2º grau no Rio de Janeiro foi a única que consultou os candidatos quanto à frequência anterior a cursos do SENAI e SENAC, e indicou um resultado favorável.

"Oito por cento dos candidatos fizeram curso no SENAI ou no SENAC. As melhores médias em todas as disciplinas foram obtidas pelos candidatos que fizeram algum desses cursos. (...) Ve mos aqui, claramente, que a atuação dos cursos ministrados pelo SENAI ou SENAC favoreceram, de certa forma, o desempenho nos exames supletivos ou, pelo menos, revela um mecanismo importante de auto-seleção captado por esses cursos."

(CASTRO et alii, 1980, p. 113)

Castro et alii verificaram também que dentre os candidatos aos exames de suplência de 2º grau no Rio de Janeiro, obtiveram melhor desempenho aqueles que realizaram a maior parte de seus estudos no interior, em relação aos estudantes da Capital.

"Este fato nos permite levantar a hipótese de que a não-continuidade dos estudos de grande parte dos candidatos do interior pode ser atribuída à contingência de não haver, na localidade, escolas ou mesmo as séries subsequentes de cursos que permitissem o prosseguimento da escolaridade."

(CASTRO et alii, 1980, p.110)

d) Exames Anteriores e Número de Disciplinas

Segundo dados já citados e coletados por Hildebrand (vide p.64) para 1979, os candidatos aos exames de suplência de 1º grau inscrevem-se em 3,7 disciplinas, e os de 2º grau em 4,2 disciplinas em média.

Os dados são muito variáveis para cada uma das datas e Unidades Federadas estudadas, mas um contingente numeroso, que se aproxima dos 50% dos candidatos inscritos, presta exames pela 1ª vez. Os demais dividem-se quase igualmente entre os que já prestaram exames uma, duas ou três vezes. Dentre estes que já prestaram exames, as disciplinas já eliminadas para a maioria quase sempre são OSPB e EMC.

Exatamente por este motivo, a porcentagem de inscritos nestas duas disciplinas, em que as taxas de aprovação são maiores, é sempre inferior em relação às demais matérias. O inverso ocorre com Matemática: sendo a disciplina que mais reprova, é aquela na qual os indivíduos se reinscrevem com mais frequência e na qual a porcentagem de candidatos inscritos é sempre maior.

Em relação às demais disciplinas há oscilações muito grandes de Estado para Estado devido, provavelmente, aos diferentes critérios de elaboração das provas e às já mencionadas variações nas taxas de aprovação e reprovação.

Algumas pesquisas procuraram avaliar a repercussão de reprovações anteriores no desempenho dos candidatos.

Naccarato conclui:

"Os candidatos que nunca foram reprovados em exames supletivos de 2º grau obtiveram as melhores médias em todas as disciplinas. (...) Essencialmente, esta variável está indicando que o insucesso não é aleatório. Sair-se mal em uma prova de exames supletivos sugere a presença de características estáveis cujo efeito aumenta significativamente a probabilidade de insucesso futuro." (NACCARATO, 1977, p.77-8)

Os resultados obtidos por Velloso et alii diferem, em parte, daqueles de Naccarato:

"A variável REPROV, indicando reprovação em exame (s) anterior (es) de Português ou de OSPB, não apresenta um comportamento bastante nítido. Quase todos os coeficientes são negativos, a maioria é de coeficientes significativos, mas há um coeficiente positivo e significativo em Belém.

A princípio poder-se-ia pensar que a reprovação anterior indicaria níveis mais baixos de habilidades cognitivas no passado

e no presente. Um desempenho insatisfatório no passado poderia estar associado a uma prévia e inferior capacidade de aprendizagem, e portanto indicar níveis mais baixos de habilidades cognitivas também no presente. Esta interpretação sugere um coeficiente negativo para REPROV.

Poder-se-ia ainda pensar que níveis mais baixos de motivação para o estudo levariam a reprovações no passado e a um pior desempenho no presente. Ou então que o fracasso anterior abate a confiança da pessoa, também resultando em inferior rendimento no presente. (...)

Em contrapartida, dentre os reprovados anteriormente poderiam predominar aqueles indivíduos que não são avessos ao risco, e que teriam prestado exames no passado mesmo quando insuficientemente preparados, tendo portanto baixa probabilidade de aprovação. (...) Além disso, a própria realização do exame numa disciplina pode resultar em adestramento para exame futuro, aumentando assim a chance de aprovação do candidato.

Deste modo, teríamos duas forças agindo em direções opostas : níveis inferiores de cognição, por um lado, e adestramento para os exames por outro. Estes efeitos tendem a cancelar-se mutuamente, e produzir coeficientes que não são significativamente diferentes de zero. (...) Os resultados obtidos para Português e OSPB não representam uma confirmação bastante segura de quaisquer destas expectativas, embora pareça predominar o efeito negativo de uma reprovação anterior na disciplina. Parece provável que esta represente níveis menos elevados de desenvolvimento cognitivo, e que os candidatos anteriormente reprovados tenderiam a sofrer novas experiências de reprovação."

(VELLOSO et alii, 1977b, p.31-3)

No que toca ao "adestramento para exame futuro", a hipótese de Velloso parece confirmar-se para a amostra dos candidatos que prestaram pela primeira vez os exames de 1º grau em Porto Alegre entrevistados por Hildebrand:

"Considerando que os exames são realizados em três fins de semanas consecutivos, e que os gabaritos oficiais e respectivos resultados das provas são publicados ao longo do período de realização das mesmas, observa-se que, apesar do desempenho nada significativo que vai sendo constatado pelos candidatos, somente dois deles não compareceram à última prova. (...) Dado este que vem reforçar o fato de que os resultados parciais negativos pouco interferem na realização dos exames, já que o objetivo centra-se na possível eliminação do maior número de

disciplinas, e no fato de vir a conhecer o tipo de questões e conteúdo exigidos em cada exame."

(HILDEBRAND, 1984, p.141)

"O pronunciamento dos candidatos, feito na primeira entrevista, - de que faziam os exames supletivos na primeira oportunidade não com o objetivo de aprovação total, por considerá-la difícil, mas, na tentativa de eliminar o maior número possível de disciplinas - é ratificado após os exames. Referem que a oportunidade de dezembro é mais fácil, pois precisam estudar somente aquelas disciplinas em que não obtiveram aprovação.

O conhecimento do tipo de prova, de sua estrutura, dos macetes e da forma de realização dos exames são considerados pelos candidatos como fatores que baixam o nível de ansiedade e inquietude para a realização das provas. A eliminação do fator surpresa é apontado como elemento favorável ao sucesso."

(HILDEBRAND, 1984, p.161)

e) Meios de preparo

À pesquisa pioneira dentre as por nós analisadas, conduzida por Barroso & Oliveira para a FCC/SP, em 1971, pretendia aferir os efeitos da ação pioneira da TV Cultura do Estado de São Paulo sobre o desempenho nos exames dos candidatos que se preparam através do "Curso de Madureza." Em suas conclusões os autores afirmam:

"Os resultados obtidos pelos candidatos que se preparam via TV indicaram perspectivas altamente encorajadoras. Embora as provas, pela sua própria natureza, não ofereçam um critério absoluto para julgamento, a comparação com outros candidatos coloca-os, sistematicamente, em posição relativamente vantajosa. Entretanto, estes resultados devem ser interpretados com cautela, pois não são conclusivas as observações da relação entre preparação pela TV e sucesso nos exames. Para que se possa ter um grau de confiança maior nas tendências verificadas, é necessário que esta primeira abordagem se complete com investigação mais extensa e mais aprofundada, de caráter experimental, que possibilite uma avaliação mais precisa, através do controle rigoroso de todas as variáveis que possam influir na aprendizagem. Isto porque é necessário comprovar que não existiam diferenças preliminares relevantes, entre os grupos que se utilizam de diferentes meios de preparo, para que se possa legitimamente, atribuir aos meios as diferenças entre os resultados desses grupos (13). Nada garante que os indivíduos que usaram

(13) grifos nossos

a preparação oferecida pela TV não se distinguiram dos demais por condições de vida ou características pessoais que, de alguma forma, os predispuessem para aprendizagem mais eficiente, independentemente do meio utilizado. Aliás, esta hipótese explicativa é plausível, já que os que se prepararam nos telepostos - onde a TV também é utilizada - obtiveram índices de aprovação mais baixos."

(BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.78)

Essa recomendação metodológica frutificou nas pesquisas realizadas no biênio 75/76. Antes delas, Palmeira comparou o desempenho de alunos que frequentaram os cursos preparatórios públicos da Bahia com aqueles que não o fizeram:

"Os dados revelaram que:

- no decorrer do biênio 1973/74 o número de alunos que prestaram exames foi de 1898; destes, 918 foram aprovados, o que corresponde a 50,7%, logo, pouco mais da metade;
- no mesmo período, o número de candidatos que não fizeram curso foi de 11.622. Destes, 6349 foram aprovados, o que corresponde a 54,7%.

Logo, é bem maior o número de alunos que não frequentaram cursos; em termos percentuais, comparando-se os dois subgrupos, constata-se que o percentual de aprovação é bem maior entre aqueles que não fizeram cursos preparatórios. Comprovada a não efetividade dos cursos em relação à variável prosseguimento de estudos, recomendamos que os mesmos sejam revistos em seus objetivos (...)"

(PALMEIRA, 1975, p.70)

De uma forma geral, as pesquisas subsequentes apontam um desempenho favorável para candidatos que frequentaram cursos preparatórios aos exames, em sua maioria particulares:

"A frequência a cursos particulares (PARTIC) tende a melhorar as chances de aprovação em Português. PARTIC tem um efeito positivo e significativo em quatro das cinco capitais analisadas (...)

A frequência aos cursos particulares que preparam para os exames de suplência pode resultar num maior adestramento para responder às questões desses exames ou pode resultar de um maior desenvolvimento de habilidades cognitivas na língua portuguesa, ou em ambos. É provável que a primeira alternativa tenha peso substancial, de vez que os exames avaliam o domínio desta disciplina através de múltipla escolha

e a habilidade de redigir, por exemplo, não era avaliada na época em que os dados foram coletados. Embora seja possível elaborar provas de múltipla escolha que meçam níveis superiores de habilidades de comunicação e expressão, é mais tentador preparar provas de múltipla escolha que meçam níveis inferiores como a simples memorização. Também é mais fácil adestrar para provas de múltipla escolha, sobretudo para aquelas que medem níveis inferiores de cognição."

(VELLOSO et alii, 1977b, p.34)

Analisando o rendimento dos candidatos aos exames de 2º grau do Distrito Federal, Rios observa:

"(...)O tipo de preparação em curso particular para o exame de Matemática se correlaciona positivamente com rendimento neste exame (0,15), enquanto os cursos públicos e a não preparação em cursos apresentam correlações negativas de -0,09 (...)

Para o rendimento em OSPB, as correlações apresentam-se não significativas para as variáveis tipos de preparação para outras disciplinas em curso particular, para outras disciplinas em curso público e a não preparação em curso.

(...)

A correlação parcial positiva entre desempenho em Matemática e preparação através de curso particular, bem como a negativa entre desempenho em Matemática e preparação através de curso público ou não preparação em cursos, sugerem que a variável interveniente (...) talvez seja de natureza sócio econômica. É possível que candidatos de maiores recursos econômicos sejam os que procuram os cursos particulares (cursinhos).

O segundo aspecto da análise, ora em estudo, está voltado para comparação entre as correlações significativas para Matemática e não significativas para OSPB. A hipótese provável para a constatação empírica é de que, nos exames de suplência, disciplinas na área de ciências humanas não dependem tanto do estudo sistemático quanto as da área de ciências exatas." (RIOS, 1977, p.84-86)

Resultados semelhantes foram obtidos para os candidatos aos exames de 2º grau em Belo Horizonte:

"(...) O resultado que se encontra nas funções é que os candidatos que se preparam em cursos particulares tendem a ser mais aprovados. Lembrando que quem não se prepara em curso particu

lar prepara-se predominantemente sozinho como foi visto na descrição da clientela, é possível a inferência de que estes últimos tenham menores probabilidades de aprovação."

(COELHO, 1977, p.103)

A amostra de candidatos ao 2º grau no Rio de Janeiro apresenta particularidades a esse respeito:

"De acordo com os dados de nossa amostra, pouco menos da metade (47%) fez curso de preparação para os exames supletivos. Todavia, a frequência ao curso só favoreceu em Matemática e Ciências, nas quais as melhores médias foram obtidas pelos candidatos que fizeram o curso. Nas outras disciplinas foram melhores os que não os frequentaram. No entanto, esta variável - fez curso de preparação para os exames supletivos - só foi significativa para Ciências, ao nível de 0,01, revelando ser pequeno seu poder de explicação."

(CASTRO et alii, 1980, p.112)

Mais adiante os autores afirmam:

"A capacidade, motivação e esforço pessoal dos candidatos, de algum modo, se sobrepõem à participação em cursos de preparação aos exames supletivos. A frequência a esses cursos, de modo geral, não se revela estatisticamente como fator de melhor desempenho. Paradoxalmente, o resultado melhor coube aos que não os fizeram e, dos que participaram desses cursos, foram melhores os que os frequentaram por menos tempo. Não se trata de alguma fraqueza intrínseca dos cursos, mas da predominância de auto-seleção na determinação dos resultados."

(CASTRO et alii, 1980, p.118)

Analisando os resultados dos exames do 2º semestre de 81 no Estado de São Paulo, Gatti & Oliveira observam os seguintes resultados para os candidatos ao 1º grau:

"(...) Nota-se que os maiores índices de aprovação são dos candidatos que declararam ter se preparado preferencialmente pelo telecurso, exceto em Matemática e Educação Moral e Cívica. Em Matemática os maiores índices de aprovação são dos que se prepararam por correspondência e dos que fizeram curso de madureza. Em Educação Moral e Cívica são aqueles que declararam ter feito uma preparação sozinhos que têm maior porcentagem de aprovação. Há uma pequena proporção de candidatos que prestam os exames sem ter se preparado por nenhum meio e dentre estes há uma boa proporção que obtêm aprovação, sendo as

maiores em Educação Moral e Cívica, Português, OSPB e Ciências." (GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.26)

Para o 2º grau, os resultados são os seguintes:

"As tabelas (...) indicam algumas tendências quanto à associação do desempenho dos candidatos nas diversas disciplinas com os meios de preparação por eles utilizados. Observa-se que "estudar sozinho" está associado predominantemente à aprovação, exceto para Matemática e Ciências Físicas e Biológicas: nestas disciplinas, o preparo por meios mais sistemáticos - "curso preparatório (madureza)", "curso supletivo regular" e "curso por correspondência" - é que tende a associar-se à aprovação.

Por outro lado, estes meios "mais sistemáticos" tendem a se associar à reprovação em Língua Portuguesa, História, Geografia (exceto "madureza"), OSPB (exceto "supletivo regular"), Educação Moral e Cívica, Inglês (exceto "madureza") e Francês (exceto "curso por correspondência"). "Telecurso" tende a associar-se à aprovação apenas em História e Inglês, e "Rádio: Projeto Minerva" em Língua Portuguesa e Inglês.

As tabelas (...) indicam que os que sempre assistem ao Telecurso ou que nunca assistem tendem a obter aprovação em maior proporção do que os que declaram assistir de vez em quando. Talvez porque naqueles dois extremos se agrupem os candidatos que estão mais preocupados com sua preparação: ou utilizando o Telecurso, ou utilizando outro meio."

(GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.66)

Analisando os dados de 78 e 80 para os candidatos ao 1º grau do Estado de São Paulo, Juliano constatou:

"(...) Constatamos que o veículo de preparação que mais contribuiu para a aprovação foi o curso, no total das disciplinas, em 1978, com uma contribuição mais ou menos semelhante da categoria estudo individual em Educação Moral e Cívica. O maior índice de reprovação, em 1978, foi encontrado entre os candidatos que usaram, como veículo de preparação o rádio, em quatro disciplinas: Língua Portuguesa (82,7%), História (85,7%), Geografia (81,8%) e Matemática (96,2%). Ciências, com uma diferença mínima, teve como maior reprovação quem não se preparou (90,2%) e telecurso não impediu a maior retenção em OSPB (71,2%) e Educação Moral e Cívica (48,7%).

A configuração, de modo geral, é alterada em 1980, onde o cursinho não foi responsável pela maioria das aprovações, mas por Geografia (47,3%) e Matemática (19,4%). O cursinho, como já comentamos, não foi um veículo de preparação muito procurado em 80 o que nos foi configurado como uma consequência da crise econômica. Por isso, não teve muita influência na aprovação/80. Em 80, encontramos o telecurso destacando-se como veículo de preparação responsável pela aprovação em Geografia (47%), Ciências (31%), Organização Social e Política (34,2%) e Educação Moral e Cívica (94,4%). A categoria estudo individual foi responsável pela maior aprovação em Língua Portuguesa (40,8%).

A reprovação em 1980, segundo o veículo de preparação, mostra-nos que os candidatos que declararam ter usado o rádio para se preparar não foram bem sucedidos em quatro disciplinas: Língua Portuguesa (68,6%), Geografia (70%), Organização Social e Política (76,3%) e Educação Moral e Cívica (18,2%) e foi o veículo de preparação que apresentou o maior índice de reprovação de modo geral. A categoria falta de preparo foi responsável pela reprovação em História (83,3%), Matemática (90,5%) e Ciências (89,8%)."

(JULIANO, 1985, p.70-1)

Em artigo anterior, Gatti analisa os dados de 78 e 80 para o 2º grau:

"Quanto aos candidatos aos exames supletivos de 2º grau, tanto em 1978 como em 1980 para as disciplinas Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Ciências Físicas e Químicas os que se prepararam por cursinho obtêm maior porcentagem de aprovação do que os que se preparam por outros veículos. Nos dois anos, é maior a proporção de aprovados, dentre os que se prepararam pela TV, em Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica. Para as demais disciplinas, não há um padrão de desempenho. Por exemplo, em 1978, para a disciplina História, os candidatos que se prepararam pela TV tiveram maior porcentagem de aprovação que os demais. Já em 1980, para a mesma disciplina, tiveram maior percentual de aprovação os que se prepararam por cursinho. O mesmo se deu para Geografia. Já para Ciências Biológicas cresceu o número dentre os que se prepararam pela TV em 1980."

(GATTI, 1982, p.68-9)

Embora o quadro apontado pelas diversas pesquisas seja bastante heterogêneo, pode-se extrair algumas tendências de caráter geral

A freqüência a cursos particulares preparatórios aos exames apresenta quase sempre uma correlação positiva com aprovação, especialmente nas disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, exatamente aquelas nas quais as taxas de reprovação são mais elevadas. Tudo indica que para obter um rendimento positivo nos exames destas disciplinas os candidatos necessitem de estudo sistemático e orientado, que os cursos privados parecem oferecer de forma mais eficiente.

De maneira aparentemente contraditória, os cursos públicos de preparação aos exames não se mostram eficazes em termos de aprovação. Seria necessário admitir a hipótese levantada por Rios (1977), de que as estatísticas estariam sofrendo a interferência de uma variável de natureza sócio-econômica, através da qual os candidatos cujas condições sócio-econômicas fossem mais favoráveis tenderiam a ter um rendimento superior, e poderiam também pagar cursos particulares, enquanto que os candidatos cuja situação sócio-econômica fosse inferior teriam menos chances de aprovação independentemente do meio de preparo utilizado e, não podendo pagar cursos privados, frequentariam os preparatórios públicos.

Outra tendência facilmente observável é a menor eficácia relativa da preparação através de cursos pelo rádio (Projeto Minerva) em termos do desempenho nos exames.

O autodidatismo ainda é uma modalidade de preparo bastante utilizada e através da qual muitos candidatos obtêm resultados favoráveis nos exames, embora dificilmente consigam êxito em Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. As disciplinas que mais freqüentemente parecem prescindir de formas sistemáticas de preparo são OSPB e EMC, nas quais, como já foi visto anteriormente, parecem prevalecer a aprendizagem informal, experiência de vida e trabalho e exposição a meios de comunicação de massa.

A preparação através de curso via TV só foi pesquisada no Estado de São Paulo, e sua eficácia - embora seja inferior àquela dos "cursinhos" nas disciplinas cujas taxas de reprovação são mais elevadas - parece crescer. Cabe aqui considerar a variável sócio-econômica mencionada por Juliano (1985), que correlaciona a redução da procura por cursos preparatórios no período precedente aos exames de 1980 à crise econômica que devastou o mercado de trabalho na Grande São Paulo e reduziu a renda de seus habitantes; nestas condições, os meios de preparo de baixo custo como o rádio e a TV tenderiam a se destacar em relação àqueles de custos mais elevados.

f) Tempo dedicado ao preparo

Ao investigar as relações entre os meses e horas semanais dedi

cados aos estudos pelos candidatos e o desempenho nos exames, os pesquisadores esperavam encontrar resultados nítidos e correlações positivas, mas não foi exatamente isto que ocorreu.

"A variável tempo de preparo para os exames (...) se comporta também segundo um único padrão nas duas situações - quanto maior o tempo de preparação medido em meses, maior a probabilidade do candidato ser reprovado. A um nível intuitivo poder-se-ia esperar exatamente o contrário, principalmente pelo fato dos candidatos da suplência não terem sempre um processo regular de estudo antes dos exames, donde o tempo dedicado à preparação para os exames pode se tornar mais importante.

Como tal não ocorre, uma explicação para o fato talvez possa ser encontrada na hipótese de que quando um candidato se prepara por um tempo menor e se apresenta ao exame, o faça por ter confiança no domínio da matéria, ao passo que, o candidato que se prepara por um tempo mais longo termine por se inscrever mesmo sem ter esta confiança. Como os cursos preparatórios geralmente têm um tempo usual de estudo, a preparação por um tempo mais longo neste caso, estaria associada a dificuldades do candidato com a matéria de estudo em si."

(COELHO, 1977, p.102-3)

Mais adiante a autora afirma ainda:

"A variável horas de estudo semanal, fora das aulas, apresenta-se nas funções relacionadas negativamente com o rendimento nas provas, num sentido oposto, portanto, ao esperado. Intuitivamente é imediata a suposição de que uma maior dedicação, em termos de tempo, aos estudos devesse levar a um rendimento positivo. Tratando-se, principalmente, de uma clientela com pequena disponibilidade horária média para os estudos, haveria maior razão de se supor que aqueles com mais horas de estudo semanal se diferenciariam dos demais. Entretanto, o que se verifica, com base nos coeficientes das funções, é que os que mais horas empregam estudando tendem a situar-se entre os mais reprovados. A busca de uma explicação para o resultado encontrado poderia levar à suposição de que aqueles que mais horas estudaram por semana "fora das aulas" como foi colocado no questionário sócio-econômico fossem exatamente aqueles que não frequentaram cursos particulares os quais como já se viu, tendem a ter um rendimento pior. Entretanto, as medidas de associação encontradas entre estas duas variáveis são próximas a zero e não significativas, o que le

va ao desprezo da hipótese. É possível que a explicação mais razoável seja da mesma natureza que a encontrada para a relação inversa entre tempo de preparação e rendimento, ou seja, que a necessidade de estudar mais tempo se associa a dificuldade dos indivíduos com a matéria em si."

(COELHO, 1977, p.104-5)

Castro et alii chegam a conclusões semelhantes:

"Verificamos que, em todas as disciplinas, os que estavam há menos tempo (menos de seis meses) no curso de preparação conseguiram resultados superiores aos que vinham frequentando há mais tempo (mais de um ano). Isto sugere que o curso, neste caso, só cumpre a função de complementar a preparação para aqueles que já trazem algum cabedal de conhecimentos. Para os que chegam praticamente despreparados, no sentido de possuírem reduzidos conhecimentos ou qualificações inadequadas, a atuação do curso é modesta (...)

Notamos neste conjunto de estatísticas o mais completo conflito entre variáveis de processo e variáveis de auto-seleção da população considerada. Uma interpretação literal - e ingênua - dos resultados nos levaria a afirmar que o aluno que passa mais tempo no cursinho ou repete o ano "desaprende" ao longo desse processo educativo. Na realidade, o contrário deve ser mais verdadeiro, quanto mais se estuda mais se aprende. Ocorre, contudo, que repetir ou prolongar a preparação é algo mais frequente com alunos menos dotados; a variável, portanto, está captando uma diferenciação prévia entre subconjuntos de alunos, isto é, auto seleciona a participação nesses subgrupos." (CASTRO et alii, 1980, p.112)

Villaseñor Spreitzer acrescenta outras hipóteses:

"Es preciso señalar un resultado inesperado. Contrariamente a la hipótesis planteada, el tiempo de preparación para los exámenes influye en forma negativa sobre el rendimiento, aunque a niveles bajos (-0,17 y -0,19); es decir, que mientras menor sea el número de meses que el candidato lleva preparándose, mejores son sus puntajes en los exámenes.

Este resultado posiblemente se explique por la forma en que se redactaron las preguntas, permitiendo que el tiempo registrado abarque los meses de preparación para un intento anterior; en otras palabras, el candidato pudo haberse empezado a preparar hace un año, y haber presentado un examen hace seis meses; haber reprobado, reanudar su preparación y estar soli-

solicitando un nuevo examen, registrando 12 meses como tiempo de preparación. Es claro que situaciones como estas pueden distorsionar los resultados, y también es factible su presencia en los datos, pues el 64% de los candidatos de la muestra declararon haber reprobado una o varias materias en intentos previos. Esta posibilidad implicaría, de ser verdadera, que los candidatos que han reprobados en exámenes anteriores, tienden a obtener puntajes más bajos que los que presentan su examen por primera vez; sin embargo, al realizar el análisis estadístico, no fué posible controlar por repro-baciones em exámenes anteriores.

Otra posible explicación negativa entre tiempo de preparación y rendimiento, es que no se toma en cuenta el número de exámenes que el candidato va a presentar; obviamente no es lo mismo estudiar seis meses para presentar ocho exámenes o solo dos.(...) Em resumen, introduciendo controles por repro-bación y número de exámenes a presentar, es posible que se aclarase la naturaleza de la relación entre tiempo de preparación y rendimiento."

(VILLASEÑOR SPREITZER, 1978, n.p.)

As estatísticas apresentadas para o Estado de São Paulo por Gatti & Oliveira e Juliano apresentam semelhanças e diferenças entre os anos analisados (78, 80, 81):

"Considerando as disciplinas em relação à variável aprovação, em 1978, podemos constatar um melhor aproveitamento dos candidatos que se prepararam na faixa de 7 a 12 meses, (...), com exceção de Educação Moral e Cívica em que os candidatos que se prepararam na categoria até 6 meses obtiveram maior índice de aprovação (...)

Quanto à variável reprovação, em 1978, o maior índice está nos candidatos que se prepararam na categoria mais de 12 meses em todas as disciplinas a não ser em Matemática cuja maior reprovação foi da clientela localizada na categoria até 6 meses com uma diferença muito pequena.

Comparando os resultados de aprovação e tempo de preparação, em 80, constatamos quase os mesmos resultados de 78, (...) É mais uma semelhança encontrada nos candidatos aos exames de 78 e 80." (JULIANO, 1985, p.69)

"Pela tabela (...) vê-se que os candidatos que declararam ter se preparado entre 4 a 6 meses para esses é que obtêm a maior proporção de aprovação em todas as disciplinas, exceto em Matemática.

Neste exame, são os candidatos com maior preparação - de 7 a 12 meses - os que obtêm maior índice de aprovação."

(GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.26)

Isto, no que se refere ao 1º grau. Já em relação ao 2º grau os autores afirmam:

"Não parece haver grande influência do tempo de preparação sobre o resultado do exame: observa-se, contudo, leve tendência, em Língua Portuguesa, Geografia, Educação Moral e Cívica e Francês, a que o maior índice de aprovação corresponda a menor tempo de preparação; inversamente, parece haver tendência a que maior índice de aprovação corresponda a maior tempo de preparação para Matemática e Inglês."

(GATTI & OLIVEIRA, 1982, p.66)

Em relação ao número de horas semanais dedicadas aos estudos, Castro et alii concluíram:

"(...) Os candidatos que estudam ou fazem deveres fora da escola "três ou mais vezes por semana" conseguiram melhor desempenho em todas as disciplinas, exceto História. Todavia, através da análise de variância, verificamos que esta variável - estuda ou faz deveres fora da escola - só se mostra significativa para Ciências e Geografia, ao nível de 0,05. Os que estudavam mais de 20 horas semanais obtiveram melhores médias em Português, Geografia e História. Nas demais disciplinas foram melhores os que estudavam de 11 a 20 horas por semana. Vemos, portanto, que quem estudou, em média, pelo menos duas horas por dia, conseguiu melhor desempenho. O nível de significância desta variável - quantas horas semanais gasta estudando - foi de 0,01 para Ciências e História e de 0,05 para Português e Geografia."

(CASTRO et alii, 1980, p.114)

Como se percebe pelos trechos acima, o comportamento da variável "tempo dedicado aos estudos" varia nas diversas populações estudadas em relação ao desempenho; os resultados não são nítidos em termos de apontar tendências, e são em geral pouco significativos. Isto não significa necessariamente que o tempo de preparo não influa sobre o rendimento, senão que não foi possível isolar satisfatoriamente as inúmeras variáveis intervenientes no sentido de obter resultados que apontassem tendências nítidas e estatisticamente significativas.

Pode-se, entretanto, afirmar que a hipótese prévia dos pesquisadores - a de que um maior tempo de preparo conduziria a um melhor

desempenho - não se confirmou em qualquer das investigações realizadas.

g) A dimensão afetiva: auto-confiança, atitudes e aspirações

Algumas pesquisas procuraram aferir certas características subjetivas dos candidatos e relacioná-las ao desempenho.

Em relação ao auto-conceito dos indivíduos, encontramos as seguintes conclusões:

"A variável mais estável no desempenho em Português é uma dimensão da percepção que o indivíduo tem de si próprio, medida pelo grau de confiança que a pessoa deposita em sua capacidade de agir sobre o meio em que vive (...)

A mensuração preliminar desta dimensão (...) indica que a auto-confiança tem efeitos significativos sobre o desempenho em português em todas as capitais analisadas. No rendimento em OSPB, a crença que os candidatos têm no próprio destino também é significativa, ao nível de 5%, em quatro das cinco capitais. Resultados obtidos no Rio de Janeiro também sugerem a importância do auto-conceito nos exames de Português e Ciências". (VELLOSO et alii, 1977b, p.37-8)

Os resultados do Rio de Janeiro acima mencionados são os seguintes:

"As atitudes dos alunos em relação à capacidade para determinarem o curso de sua vida devem ser levadas em consideração, uma vez que, além de disposições pessoais refletem a influência do ambiente em que vivem e também o montante de informações disponíveis.

'A maneira pela qual a pessoa vê a si mesma revela algumas características centrais de sua personalidade. Um auto-conceito favorável ou desfavorável, realista ou irrealista, tem muito a ver com o que ela tenta fazer e também com o que ela vai conseguir realizar.' (14)

No questionário há perguntas que servem para medir sua percepção do seu "grau de controle sobre o destino", por meio de uma escala de "ativismo-fatalismo". Um indivíduo "ativista" acredita que pelo seus atos e seu esforço pode alterar o cur-

(14) CASTRO & SOUZA, Mão de Obra Industrial no Brasil, Mobilidade, Trabalho e Produtividade, Rio de Janeiro, 1974, p.55.

so da sua vida. No outro extremo está o "fatalista" acreditando que o seu futuro é determinado apenas pelo destino.

(...)

Essas questões que, de formas variadas medem ativismo-fatalismo, mostraram-se muitas vezes significativamente associadas ao sucesso nos exames. Aqueles indivíduos que acreditam no poder do seu próprio esforço tendem a se sair melhor nos exames."

(CASTRO et alii, 1980, p.101-3)

Diante dos resultados disponíveis poderíamos concluir que um auto-conceito positivo e características de ativismo estão positivamente associadas ao desempenho nos exames.

O estudo de Naccarato para o Rio de Janeiro, que compõe a pesquisa coordenada por Castro, aferiu também a influência das aspirações e expectativas dos indivíduos sobre o desempenho.

"Em geral, as melhores médias em todas as disciplinas foram obtidas por aqueles que aspiram aos níveis mais elevados da escala de prestígio ocupacional (...)

No tocante à outra variável de aspiração ou suas expectativas, verificamos também que os candidatos que acham que realísticamente vão atingir os níveis mais elevados tiveram melhor desempenho em todas as disciplinas (...)

Como podemos observar, tanto os candidatos que aspiram a níveis ocupacionais mais elevados como os que julgam que realísticamente vão atingí-los revelam melhor desempenho nos exames. Visto que grande parte das ocupações de níveis mais elevados requer estudos superiores para os quais se necessita previamente da habilitação de 2º grau, podemos supor que esses candidatos estivessem mais comprometidos com a preparação para os exames supletivos." (CASTRO et alii, 1980, p.108-9)

Este mesmo relatório revela dados sobre as atitudes dos candidatos em relação à escola e suas relações com o desempenho:

"Incluimos no questionário algumas perguntas onde os candidatos expressam suas opiniões sobre atitudes envolvendo não só o relacionamento com professores como também problemas de disciplina e aproveitamento. As atitudes do aluno e do professor com relação à disciplina e a sua funcionalidade no processo escolar podem ter importância na explicação do êxito na escola.

(...)

Vemos (...) que o sucesso está ligado a uma posição de antagonismo diante da disciplina escolar. Os melhores candidatos se rebelam contra a disciplina e contra a importância de normas de comportamento na escola. Isto sugere então uma carreira esco-

lar acidentada para esses candidatos.

(...)

Em suma, conflitos disciplinares parecem alijar bons alunos da escola. Ao voltarem pela via não formal do supletivo, esses alunos obtêm resultados superiores aos dos seus pares."

(CASTRO et alii, 1980, p.99-100)

h) Outros fatores que influem no desempenho

Várias pesquisas trabalharam com outras variáveis relacionadas ao desempenho que não aquelas já citadas neste relatório.

Villaseñor Spreitzer (1978) e Castro et alii (1980) encontraram correlações positivas entre disponibilidade de material de leitura e exposição a meios de comunicação e rendimento nos exames, indicadores da ambiência cultural desses candidatos e que podem ser considerados como um suplemento do estudo sistemático e organizado, como fontes de informação geral que complementam os conhecimentos adquiridos em cursos e textos.

Castro et alii constataram também que obtêm melhor desempenho nos exames supletivos de 2º grau os candidatos que pretendem fazer vestibular nos seis meses subseqüentes aos exames, o que estaria a indicar um "maior comprometimento com os exames supletivos, cuja aprovação constitui condição sine qua non para possibilitar o ingresso na Universidade".

Mello (1977) aplicou os Testes de Raciocínio Verbal - Forma A da Bateria DAT - e de Aptidões Específicas de Bennet a uma sub-amostra dos candidatos aos exames de 2º grau de 1975 do Rio de Janeiro, com o objetivo de medir a habilidade de compreender conceitos expressos em palavras. Tal procedimento procurava avaliar as habilidades de abstração e generalização dos candidatos para posterior comparação com os resultados dos exames. Comparados com os padrões "normais" estabelecidos pelo ISOP-FGV, 95,6% dos candidatos aos exames supletivos obtiveram pontuações inferiores à norma. Ocorre que essa norma foi estabelecida pela testagem de alunos de colégios particulares de elite do Rio, o que não representa uma amostra representativa da população escolar do 2º grau. A média de pontos obtidos pelos candidatos aos exames supletivos correspondeu a menos da metade da média daquele grupo que serviu ao estabelecimento da norma.

Utilizando esses resultados, Castro et alii (1980) aferiram os coeficientes de correlação de Pearson entre as provas dos exames supletivos e os resultados do Teste de Raciocínio Verbal, encontrando correlações elevadas, exceção feita à prova de Matemática.

Destes procedimentos, os autores concluíram que a correlação po

sitiva entre "inteligência" e os resultados das provas dos exames atesta a qualidade técnica destes últimos, e que os alunos "mais inteligentes" se saem melhor nos exames.

RESUMO

- Os exames supletivos de educação geral de 1º e 2º graus reprovam muito mais que aprovam, e levam à obtenção do certificado apenas uma reduzida parcela dos que a ele se candidatam; as causas do baixo rendimento situar-se-iam, por um lado, no despreparo dos candidatos e, por outro, no formato e conteúdo das provas.
- As taxas de aprovação e reprovação variam muito de disciplina para disciplina, de Estado para Estado e de ano para ano; como as características da clientela apresentam-se relativamente homogêneas no tempo e no espaço, a hipótese mais provável é que a variância dos resultados sejam devidas à oscilação de critérios na elaboração das provas.
- As disciplinas que apresentam taxas de aprovação mais elevadas são EMC e OSPB; Matemática e Ciências Físicas e Biológicas são as disciplinas que apresentam taxas mais elevadas de reprovação.
- Obtêm melhor desempenho nos exames os candidatos com idade superior a 30 ou 35 anos, casados, com filhos e de origem (ou vivência) urbana; o sexo não influi no rendimento, exceto para as disciplinas EMC e OSPB em que os homens obtêm maior êxito que as mulheres.
- Os efeitos da classe social de origem não se fazem sentir sobre o rendimento nos exames, mas o nível sócio-econômico dos candidatos influi significativamente, beneficiando aqueles que desfrutam de um nível mais elevado.
- A influência da escolaridade regular precedente dos candidatos é tênue, quando não nula, sobre o rendimento nos exames. Obtêm melhores resultados os candidatos que ingressaram mais cedo e não repetiram séries na escola primária, bem como aqueles que nunca foram reprovados em exames supletivos realizados anteriormente.
- As relações entre rendimento e meios de preparo utilizados pelos candidatos são complexas, variando segundo as regiões e as disciplinas em apreço, com tendência a um melhor rendimento para os que se preparam através de cursinhos particulares e a um menor rendimento para os que se preparam através

de programas de rádio.

- O tempo dedicado ao preparo para os exames é uma variável cujo comportamento não é muito nítido em relação ao rendimento, com tendência para beneficiar aqueles candidatos que se prepararam por um período relativamente curto, em torno de 6 a 12 meses, em detrimento daqueles que se preparam por um período mais longo.
- Fatores subjetivos como auto-confiança, convicção na consecução das aspirações educacionais e ocupacionais, atitudes de ativismo e de oposição à disciplina escolar estão positivamente relacionados ao êxito nos exames.
- Também favorecem o desempenho a disponibilidade de material de leitura, exposição freqüente a meios de comunicação e níveis mais elevados de inteligência, medidos por testes de raciocínio verbal.

D. Análise das Provas

Como já observamos no início deste relatório, a grande maioria das pesquisas realizadas acerca dos exames supletivos de educação geral versam sobre caracterização da clientela e análise de seu desempenho. Todos os autores que pesquisaram o rendimento dos candidatos aos exames e seus condicionantes ressentiram-se da falta de estudos sobre as provas que lhes permitissem ponderar as medidas de rendimento utilizadas. Nas palavras de Barroso & Oliveira:

"Conforme se observa (...), as porcentagens de aprovação apresentaram uma grande variação de matéria para matéria.

Uma vez que as provas, tais como foram aplicadas e corrigidas, constituem medidas que podem apenas indicar posição relativa em função dos conhecimentos adquiridos - tratando-se assim de medidas ordinais - o critério absoluto para aprovação (50% de acerto) é apriorístico e não fornece nenhuma base para comparabilidade. Na falta de escalonamento e de estabelecimento de normas que permitam inferências legítimas na comparação dos conhecimentos dos candidatos nas diversas matérias, somente a análise do conteúdo das provas pode fornecer algumas indicações, ainda que imprecisas, para uma apreciação provisória do grau de conhecimentos dos candidatos (15) em uma matéria em relação às demais."

(BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.38)

Também já mencionamos que a maioria dos autores creditam a variação das taxas de aprovação à oscilação dos critérios de elaboração das provas. Poucos, entretanto, são os estudos sobre as referidas provas. No que se refere ao conteúdo dos exames, apenas a dissertação de Melo (1977) faz uma análise da validade e fidedignidade das provas aplicadas no Rio de Janeiro em 1975. Os estudos de Castro (1973), Hildebrand (1984) e Juliano (1985), entre outros, tecem considerações sobre os objetivos, adequação dos conteúdos e formato das provas dos exames de suplência, sem no entanto aprofundar-se no assunto.

Soares (1978) relata a experiência pioneira de introdução da prova de redação nos exames de suplência de 1º e 2º graus em Minas Gerais a partir de 1976.

1. O Formato dos Exames

A primeira questão que se coloca quanto às características das

(15) grifo nosso

provas dos exames de suplência é seu formato. Desde antes da vigência da LDBEN/71, quando se superpunham sistemas estaduais e federais de oferta de exames de madureza, as provas já haviam adquirido o formato "objetivo" que as caracteriza nos dias atuais. Melo (1977) explica as razões desta "opção":

"O grande aumento nestes últimos anos do número de candidatos que buscam os exames supletivos tem acarretado graves problemas. Um desses problemas diz respeito à necessidade de serem examinados grandes grupos de candidatos, com objetividade e em período de tempo relativamente curto. Essa situação tem levado à preferência por provas do tipo objetivo. É importante a avaliação dos resultados dos exames com vistas à detecção de deficiências e aperfeiçoamento do nível técnico."

(MELO, 1977, p.4)

A suposta "objetividade" das questões de múltipla escolha não elimina, na opinião de Velloso e seus colaboradores, a diversidade de critérios na elaboração das provas:

"Avaliações de larga escala frequentemente apresentam problemas de comparabilidade. Em testes do tipo "objetivo" estes problemas podem ser virtualmente anulados com a aplicação de único instrumento. Mas a simples utilização de testes "objetivos", elaborados segundo métodos e critérios eventualmente diversos, pode gerar tanta falta de comparabilidade quanto o emprego de provas do tipo "dissertação". O uso de provas "objetivas" nos diversos exames de suplência evidentemente não sugere que todos os candidatos estejam sendo avaliados de forma semelhante.

No caso de provas "objetivas", as dificuldades para se obter instrumentos comparáveis estão principalmente na elaboração do teste. No caso de provas de "dissertação", o problema está sobretudo na avaliação dos trabalhos realizados e este é um problema de difícil solução prática. Mas há experiências que sugerem não ser este um problema incontornável (...)"

(VELLOSO et alii, 1977b, p.16)

Uma dessas experiências vem ocorrendo em Minas Gerais, com a introdução de provas de redação nos exames de suplência de Português, a partir do 2º semestre de 1976. A coordenadora do projeto experimental, Magda Becker Soares, pondera entretanto que a mudança do instrumento de medida não resolve de per si os problemas de ensino que precedem a avaliação:

"(...) o pressuposto é de que a inclusão de prova de redação

em exames de habilitação ou de classificação terá como consequência o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de expressão escrita dos candidatos. O pressuposto não é inteiramente verdadeiro. As causas da deficiência e inadequação no uso, oral e escrito, da língua materna são por demais complexas: é preciso, antes de tudo, atuar sobre elas. Exigir que os indivíduos demonstrem habilidades de expressão escrita sem que se tenham combatido as causas que explicam a ausência ou precariedade de tais habilidades é medida em cujas consequências não se pode confiar inteiramente."

(SOARES, 1978, p.9)

Considerando entretanto indispensável a inclusão da prova de redação nos exames de suplência, como meio de garantir a equivalência dos mesmos aos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, a autora pondera os problemas de correção feitos por Velloso:

"O problema central suscitado pela inclusão de prova de redação em exames de habilitação ou de classificação consiste na dificuldade de correção, em vista da possibilidade de flutuação de julgamentos."

(SOARES, 1978, p.9)

A metodologia de correção desenvolvida pela equipe de Minas Gerais, baseada na experiência de correção de provas de redação dos Vestibulares pela Fundação CESGRANRIO, incluía o estabelecimento prévio de critérios, correção por equipes supervisionadas, controle de concordância por métodos estatísticos e reuniões de revisão, obtendo-se por resultado um razoável nível de concordância de julgamento entre os avaliadores.

"A equipe de coordenadores desenvolveu ainda vários estudos sobre o desempenho linguístico dos candidatos, com base em uma amostra de redações. Tais estudos são extremamente valiosos para uma reflexão sobre o problema colocado por nós no início deste trabalho: o problema do nível insatisfatório de desempenho linguístico que se vem observando no Brasil, suas causas e possíveis soluções. Tal reflexão é particularmente rica se se baseia em estudos do nível de desempenho linguístico de indivíduos não submetidos à escolarização regular.(...) as redações (...) espelham com bastante precisão a realidade educacional e cultural daqueles que se formam fora das paredes da escola. E conhecer essa realidade é fundamental para que possamos encontrar soluções para os graves problemas que ela nos propõe."

(SOARES, 1978, p.15)

Velloso e sua equipe comentariam ainda:

"Certamente esta experiência pode ser reproduzida em outros Estados com provas do tipo dissertação, desde que haja interesse e recursos disponíveis. Em provas de múltipla escolha de itens, a identidade de critérios de avaliação é mais fácil de ser obtida. Uma uniformidade de critérios se justificaria para assegurar, aos candidatos, equidade nas oportunidades de aprovação."

(VELLOSO et alii, 1977, p.17)

2. O Conteúdo das Provas

O estudo mais sistemático do conteúdo das provas dos exames de suplência foi realizado por Melo (1977) com base nas provas para o 2º grau realizadas no Rio de Janeiro em 1975. Adotando critérios técnicos de validade de conteúdo, fidedignidade dos escores, grau de dificuldade e poder discriminativo dos itens, a pesquisadora submeteu as provas das seis disciplinas a bancas de especialistas e os resultados dos exames a um tratamento estatístico que lhe permitiram extrair as seguintes conclusões:

"As provas de quase todas as disciplinas dos exames supletivos podem ser consideradas válidas, do ponto de vista da validade de conteúdo, em relação aos programas distribuídos aos candidatos durante as inscrições aos exames. De fato, à exceção da prova de Português, os itens de todas as outras cobriram o conteúdo da maioria das unidades desses programas. Ademais, os itens de todas as provas mostraram-se coerentes com os objetivos formulados nos respectivos programas (...)

Apesar disso, todas as provas, assim como os programas, com exceção dos de História, sofreram críticas da parte dos especialistas que as examinaram na condição de juízes. As críticas às provas giraram em torno do número de itens que, na opinião deles, deveria ser maior. Quanto aos programas, as críticas foram feitas em comparação com os programas estabelecidos para o curso de 2º grau do sistema regular de ensino (...)

Levando em conta o caráter seletivo dos exames supletivos, todas as provas apresentaram baixa fidedignidade (...)

Entre os fatos que afetam a fidedignidade dos testes está o número de itens. O estudo sobre este aspecto revelou que as provas das seis disciplinas dos exames supletivos necessitariam conter um número bem maior que vinte itens para atingir o coeficiente de fidedignidade de, por exemplo, 0,70. Os

itens a serem acrescidos deveriam, no entanto, ser semelhantes aos iniciais, quanto à dificuldade, ao conteúdo e as intercorrelações.

Ainda com relação ao número de itens, examinou-se também a quantidade necessária às provas em função do número de alternativas. Isto mostrou que, para obter um coeficiente de fidedignidade de 0,70, uma prova com itens de múltipla escolha, com cinco opções, necessita ter, no mínimo, 45 itens.

Essas informações evidenciam claramente que as provas dos exames supletivos contendo apenas vinte itens cada uma não podem atingir um padrão aceitável de fidedignidade. O fato aqui deve ser considerado com atenção porque esses exames têm como finalidade selecionar candidatos aptos à obtenção de certificado equivalente ao de conclusão do curso de 2º grau do sistema regular de ensino. Por esta razão, é importante que os escores obtidos em tais provas sejam de fidedignidade alta.

A análise da dificuldade e do poder discriminativo dos testes revela que, para o grupo de candidatos examinado, grande parte dos itens das provas podem ser considerados difíceis. Com base nas respostas dos candidatos, verifica-se que cerca de 15% dos itens das provas apresentam baixo poder de discriminação (...)" (MELO, 1977, p.117-9)

Comentando esses resultados Castro et alii afirmam:

"Estamos aqui, no entanto, diante de uma lista de deficiências das provas. O número de perguntas é insuficiente, a fidedignidade é inaceitavelmente baixa e as perguntas são em geral muito difíceis. Aparentemente, a solução estaria em aumentar o número de perguntas e reduzir a sua dificuldade. Não há problemas maiores em aumentar o número de itens na prova.

A questão é que o aumento puro e simples do número de itens pode não aumentar suficientemente a fidedignidade. E devemos entender que o grau de dificuldade não é uma variável manipulável. Ao contrário do exame vestibular cujo objetivo é hierarquizar os candidatos segundo o seu conhecimento, o exame supletivo impõe padrões de excelência que devem ser atingidos por todos os candidatos; é a própria manifestação do que se estabelece como o nível de desempenho esperado."

(CASTRO et alii, 1980, p.50)

A opinião desses autores, segundo a qual "os níveis de dificuldades são exogenamente impostos e portanto não manipuláveis como técnicas de exame" e de que os "candidatos ao supletivo apresentam em várias matérias um nível de co

nhcimento inferior àquele considerado necessário para obter um diploma de secundário" (op. cit., p.51) é, entretanto, contraditada por outros autores que ressaltam a necessidade de adequar as provas ao tipo de conhecimento acumulado fora dos bancos escolares pela clientela peculiar que ocorre aos exames de suplência.

"O tipo especial do aluno de Madureza é uma realidade que merece ser salientada.(...) A maioria é constituída de pessoas que deixaram a escola por necessidade de trabalho e que já têm uma profissão definida. Eles são colocados no mesmo nível do aluno regular, no que diz respeito ao programa caracterizado pela cultura acadêmica. Ora, o aluno regular teve uma educação formal, na escola, durante quatro anos, com uma carga horária muito superior à do Curso Preparatório ao Madureza, podendo, pois, seguir o programa num ritmo normal. Assim, a escola oferece ao aluno regular condições mais favoráveis à aprendizagem. Em melhores situações, o adolescente necessita de quatro anos dentro do sistema de ensino brasileiro para atingir os objetivos propostos pela LDBEN. Quanto ao aluno de Madureza, sabe-se que é um adulto, na sua maioria vivendo uma vida de trabalho, tendo no mínimo um ano e no máximo três para aquisição de um certificado, caso ele faça o exame global ou parceladamente: que sentido tem para este adulto estudar a estrutura fisiográfica, as cidades principais ou recursos econômicos de cada continente ? estudar o Oriente Antigo, o Mundo Grego, o Império Romano como prescrevem os programas ? Esses adultos vivem o hoje e o amanhã, para quẽ levá-los à pré-história uma vez que o próprio curso não lhes deu a capacidade de relacionar os fatos de ontem com a situação presente ? Sobrecarregam-nos de datas e nomes que logo serão esquecidos, pois não são de interesse prático, nem estão diretamente relacionados com o momento atual."

(CASTRO, 1973, p.76-7)

Citando experiências alternativas, reclamando um conceito de exame que não seja estático e que avalie potencialidades, questionando os conceitos de maturidade e de cultura subjacentes aos programas escolares vigentes, a autora conclui:

"Aplicando esses critérios ao Exame de Madureza, conclui-se que os cursos não transmitem cultura, limitam-se a informações sumárias que são decoradas para o exame e esquecidas em seguida, nem tão pouco as provas avaliam em termos de cultura e maturidade. Ao invés de apelar para a reflexão, a criatividade, as provas podem ser consideradas como verdadeiras mara-

tonas em que sairá vitorioso aquele que tiver maior capacidade de memorização." (CASTRO, 1973, p.83)

Mais de uma década após Josélia Saraiva de Castro ter escrito as linhas acima, Hildebrand, ao entrevistar candidatos aos exames de suplência em Porto Alegre, chegaria a conclusões semelhantes:

"Quanto ao conhecimento solicitado, os candidatos que trabalham não percebem, claramente, uma vinculação com o conhecimento adquirido pela experiência de vida e profissional. O conhecimento requerido nos exames apoia-se fundamentalmente na parte geral do currículo, que reforça um saber erudito, acadêmico, pseudo verdadeiro, desvinculado da realidade social dos candidatos, e, conseqüentemente, inacessível a eles. O que o sujeito traz de sua experiência profissional ou cultural, aquilo que sabe por experiência própria e vivenciada não é considerado". (HILDEBRAND, 1984, p.131)

Juliano enfatizará esse aspecto em vários trechos de suas conclusões e sugestões finais:

"Os estudos sobre as características dos candidatos aos exames, embora raros, deveriam ser considerados para adequar as provas futuras a essa clientela específica.

(...)

O tratamento dado à clientela dos exames supletivos deve estar adaptado às suas necessidades, interesses e motivação pois é uma clientela diferente do aluno do ensino regular. Possui características próprias e não podemos simplesmente transpor a mesma metodologia e a mesma avaliação feita com a criança e com o aluno do ensino regular para a clientela adulta desses exames. Logo, deve ser repensada a avaliação dessas provas, para torná-la de acordo com quem aprende, de maneira prática, em situação de vida e de trabalho, quando adquire o conhecimento informal que deveria ser salientado na prova supletiva.

Talvez repensar também o conteúdo programático exigido para o exame e até mesmo a forma de realização dos mesmos (...)

As características desses candidatos, como vínhamos assinalando, não devem ser procuradas na pedagogia, mas na andragogia, ciência da educação dos homens (Furter, 1974) que poderia ser uma preocupação inclusive das nossas universidades. Do ponto de vista metodológico, ela preocupa-se com o autodidatismo, com as atividades reais da aprendizagem, da autoaprendizagem. Preocupa-se com a aprendizagem auto dirigida que envolve como atividade da aprendizagem projetos de inves

tigação, estudo independente e técnicas derivadas da experiência. Assim, a avaliação das provas supletivas poderia ser repensada dentro dos moldes da andragogia, que se preocupa com as questões relativas ao homem adulto.

(...)

A avaliação desse conhecimento informal deve ser feita de maneira diferente do sistema formal adquirido na escola. Sugere-se alteração na avaliação que garanta a sua uniformidade à clientela adulta. A avaliação do conhecimento adquirido na própria vida deveria diferir da avaliação de um programa estático do ensino formal.

Isto não implica em diminuir o nível do programa e torná-lo inferior ao do ensino regular mas em defini-lo de outro modo, e em avaliá-lo de acordo com as características de aprendizagem do adulto, suas necessidades, interesses, aspirações e valores próprios." (JULIANO, 1985, p.91-3)

No que se refere às repercussões que o conteúdo das provas dos exames de suplência podem ter sobre o ensino em geral, Barroso & Oliveira desenvolvem o seguinte raciocínio:

"(...) sua influência tem amplo alcance em dois sentidos. Em primeiro lugar, os comportamentos que o exame pretende medir determinarão, direta ou indiretamente, a orientação a ser tomada pelos que se preparam para a realização dos exames. Se as provas se limitarem à aferição de objetivos educacionais menos complexos, tais como a aquisição de informações factuais, e não abrangerem questões que exigem compreensão, aplicação de princípios básicos, análise de relações, capacidade de síntese e de avaliação - sua influência poderá ser útil para a disseminação de conhecimentos, mas não contribuirá para o desenvolvimento daquelas características que constituem a essência do senso e da racionalidade.

Em segundo lugar, a natureza das provas contribuirá para determinar a qualidade, o nível e o número daqueles que se acham habilitados a pleitear vagas no ensino superior. Quanto à qualidade, o tipo de avaliação que visa aferir aprendizagens mais complexas, garantirá que serão aprovados, não os que memorizam conhecimentos enciclopédicos, mas os que assimilarem princípios e generalizações e os integrarem num sistema global coerente. Quanto ao nível e o número, evidentemente são interdependentes: quanto mais alto o nível, mais baixo o número, e vice-versa. Parece-nos que o rigor do exame não deve ser maior, nem menor, do que aquele que, realisticamente, pode ser esta-

CEDI

belecido nos exames da escola regular. Na hipótese de se ampliar a utilização de meios eficientes de preparação para o exame, a consequência imediata será a elevação extraordinária do número de aprovados."

(BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.74-5)

E. Desempenho no Vestibular

Uma única pesquisa - aquela iniciada em 76, coordenada por Castro, e publicada em 80⁽¹⁶⁾ - dedica-se a comparar os resultados obtidos no Vestibular por candidatos oriundos dos exames supletivos de 2º grau em relação àqueles provenientes do ensino regular. Os autores afirmam em sua introdução:

"As elevadas aspirações a uma carreira universitária apresentadas pelos candidatos ao supletivo sugerem que essa é a grande motivação por trás dos esforços para conseguir um diploma do 2º grau. De fato, na própria percepção dos candidatos, o diploma do supletivo em si não tem um valor econômico de maior expressão. A universidade, portanto, constitui-se na principal recompensa. Conseqüentemente, cabe examinar o desempenho dos candidatos que vêm do supletivo, em relação aos demais que cursaram alguma das modalidades regulares do secundário."
(p.153)

Relatamos aqui suas principais conclusões:

"Em termos de demanda, os candidatos vindos dos Exames Supletivos corresponderam a 12% do total de candidatos, enquanto que 88% vieram do Ensino Regular. O sexo masculino predominou sobre o feminino nos dois grupos estudados."
(p.173)

Dos candidatos oriundos dos Exames Supletivos, a maior demanda incidiu sobre a área de humanidades (COMSART), distribuindo-se os restantes igualmente entre as carreiras técnicas (COMCITEC) e de medicina e saúde (COMBIMED). Dos alunos provenientes do Ensino Regular, a demanda maior ocorreu para COMBIMED e menor para COMSART.

"A explicação da demanda por área entre os dois grupos tem sua explicação na própria composição das áreas. Por ser composta, em geral, de cursos de menor custo para o aluno, dispensando tempo integral e permitindo opções para o turno da noite, COMSART atraiu os candidatos oriundos de exames supletivos que, por suas próprias características pessoais viram nas carreiras dessa área uma alternativa mais consoante com suas expectativas.

No que se refere à classificação nos Exames Vestibulares, 9%

(16) Castro et alii. O Enigma do Supletivo, Brasília, MEC/SEPS, 1980, p.153-174.

do total de classificados vieram de Exames Supletivos de 2º grau. A comparação mais importante do desempenho entre os dois grupos estudados foi feita observando os dados de Classificação em relação ao número de inscritos, de acordo com a forma de obtenção do certificado de 2º grau. Dos candidatos provenientes de Exames Supletivos, foram classificados 22%, enquanto que dos que vieram do Ensino Regular o percentual de Classificação foi de 30% , portanto, a taxa de ingresso em favor do Ensino Regular foi superior em 36%.

O desempenho do sexo feminino, de forma geral, foi melhor tanto para os candidatos de um grupo como do outro. No entanto, na distribuição por área, dentre os candidatos vindos de exames supletivos, houve predominância do sexo masculino na COMBIMED e na COMCITEC, ocorrendo o inverso na COMSART. Todavia, para os provenientes do ensino regular, o sexo feminino se sobressaiu nas áreas da COMSART e COMCITEC e o sexo masculino na COMBIMED."

(op.cited., p.173-4)

V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A. O papel social dos exames supletivos e a problemática da democratização das oportunidades educacionais

Já assinalamos nas páginas introdutórias deste relatório que o ensino supletivo em geral - e os exames em especial - são vistos pelos autores como instrumentos de democratização das oportunidades educacionais. Grande parte das pesquisas em apreço procuraram aferir até que ponto os objetivos democratizadores da suplência se consubstanciam na prática dos exames.

As conclusões, neste ponto, não são unânimes. A maioria dos pesquisadores conclui que o ensino supletivo ministrado através de exames reproduz uma série de mecanismos seletivos presentes na escola regular, o que restringe decerto sua função democratizadora.

"Sabe-se (...) que a escola regular discrimina, principalmente, os estudantes oriundos das camadas sócio-econômicas mais baixas, aqueles que trabalham e as populações de zonas rurais. Era de se esperar que na suplência, dada sua função de "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído em idade própria", estes grupos se representassem de modo expressivo. Observa-se entretanto, que apenas 6% dos candidatos têm pais com ocupações manuais não qualificadas. A análise do rendimento permite verificar que o fato de trabalhar prejudica o desempenho do candidato, e, completando, cerca de 90% viveram a maior parte da vida em cidades. Desta forma, repetem-se na Suplência de 2º grau os mesmos mecanismos seletivos da escola regular.

Assim, verifica-se que a população da suplência de 2º grau não difere de maneira substancial da população do ensino médio regular em relação à maior vivência urbana, origem predominante de classe média, número de repetências na vida escolar, carga horária de trabalho, tipo de ocupação mais frequente e aspirações educacionais e ocupacionais (...)

Os aspectos em que parece diferir mais acentuadamente são a idade mais elevada e conseqüentemente maior população de estudantes casados e com filhos, nível de escolaridade dos pais mais baixo, menor proporção de estudantes originários da classe mais alta e, talvez decorrendo daí, maior proporção de estudantes trabalhando.

Estas observações convergem para o comentário anterior. Atingindo, em média, nível relativamente alto de escolaridade regular, os candidatos não diferem substancialmente da população do ensino médio. Isto significa que a clientela da su-

plência, pelo menos a nível de 2º grau, não se constitui naquela população que nunca teve acesso ou que foi eliminada precocemente da escola. Como exemplo, apenas 0,1% dos candidatos são oriundos de alfabetização de adultos."

(COELHO, 1977, p.120-1)

As conclusões de Coelho acima citadas são confirmadas, entre outros, por Rios (1977), Fonseca (1977), Villaseñor Spreitzer (1978), Soriano (1977) e Velloso et alii (1977). Estes últimos expressam o fenômeno da seguinte forma:

"Em suma, os exames de suplência representam um potencial de re distribuição de oportunidades educacionais. Na prática, seu potencial é inicialmente confirmado pelo elevado porcentual de candidatos de famílias pobres, mas é limitado pela escolaridade formal dos candidatos, relativamente elevada, e que parece ser a mola propulsora da demanda pelos exames."

(VELLOSO et alii, 1977, v.41, p.87)

Ressaltando os aspectos de seletividade acima apontados, Hildebrand formula suas conclusões da seguinte maneira:

"Os exames supletivos, com a finalidade de minimizar os problemas criados pelos altos índices de evasão e repetência da escola brasileira, têm contribuído - em termos sociais - mais para aumentar as discriminações, do que para igualizar as oportunidades.

O exame - mecanismo de exclusão do sistema escolar - tem tornado legítimas as desigualdades escolares decorrentes das próprias desigualdades sociais. O nível sócio-econômico do candidato e de sua família, os anos de escolaridade regular, e a ocupação profissional são fatores que influenciam o desempenho - com sucesso ou fracasso - nos exames, bem como as motivações e aspirações decorrentes de suas perspectivas e planos futuros.

Constatou-se que os exames supletivos mais reprovam do que aprovam, sendo, assim, mais um mecanismo de controle do sistema social para privilegiar poucos a terem acesso a posições de prestígio e, desta forma, manter e perpetuar a sociedade de classes." (HILDEBRAND, 1984, p.169)

Adotando um ponto de vista diverso, os autores do "O Enigma do Supletivo" preferem minimizar os efeitos de seletividade sócio-econômica que sua pesquisa revelou e relevar os aspectos de motivação e esforço pessoal constatados. Enunciam, assim, suas conclusões:

"Como um todo, portanto, vemos o supletivo funcionando como uma nova oportunidade para aqueles alunos sérios, competentes e motivados que abandonaram a escola por razões que nada têm a ver

com o seu rendimento escolar enquanto cursavam a escolarização regular.

Já aqueles que viam no supletivo uma solução fácil, permitindo-lhes queimar etapas e poupar esforços, a sorte não os ajudou... O exame supletivo, portanto, à revelia das expectativas e da mitologia criada, cumpre seu papel de oferecer independentemente de sua origem social um diploma de equivalência acadêmica de segundo grau àqueles alunos dedicados e competentes que se viram obrigados a abandonar a escola."

(CASTRO et alii, 1980, p.180)

Faz-se necessário notar que os diferentes matizes das conclusões enunciadas acima devem-se menos à diversidade dos dados coletados pelas diferentes pesquisas - em geral compatíveis entre si - que ao posicionamento prévio dos autores no que se refere à questão da educação enquanto instrumento de promoção ou discriminação social. Tais discrepâncias devem ser creditadas, pois, aos distintos referenciais teóricos adotados pelos autores.

B. Muda a clientela, renovam-se as necessidades

Os estudos de caracterização da clientela dos exames supletivos de educação geral após 1970 indicam ser esta uma população distinta daquela que ocorria aos exames de madureza nas décadas anteriores. Os candidatos deixaram de ser típicos autodidatas para se constituírem num contingente cada vez mais numeroso de indivíduos que necessitam de preparo sistemático e estudo orientado. (Barroso & Oliveira, 1971 ; Velloso et alii, 1977 ; Coelho, 1977).

Os estudos sobre o rendimento nos exames e seus condicionantes indicaram também que a frequência a cursos preparatórios privados correlacionava-se a um melhor desempenho nos referidos exames, introduzindo mais um fator de seletividade sócio-econômica no acesso à suplência.

Estas constatações conduziram alguns autores (Velloso et alii, 1977; Rios, 1977; Fonseca, 1977; Coelho, 1977) a reclamarem a participação mais efetiva dos órgãos públicos na oferta de cursos e/ou outros meios de preparo, de forma a redirecionar parcela da demanda observada pelos cursos privados, na perspectiva de uma maior equidade no acesso à suplência.

Esses argumentos são reforçados pela constatação de que na clientela dos exames - especialmente de 2º grau - estão sub-representadas as populações economicamente mais marginalizadas, oriundas das zonas rurais, que não concluíram o "curso primário" e que ocupam as categorias ocupacionais inferiores (Villaseñor Spreitzer,

1978; Rios, 1977; Fonseca, 1977; entre outros).

Reclamam os autores uma revisão e ampliação da ação dos meios de comunicação de massa e ensino à distância - TV, Rádio e Correspondência - no sentido de atingir parcelas mais amplas destas populações socialmente desfavorecidas, especialmente do campo, com oportunidades de acesso à suplência (Juliano, 1985). Embora no Estado de São Paulo os cursos via TV venham apresentando um desempenho satisfatório (Barroso & Oliveira, 1971; Gatti & Oliveira, 1981; Juliano, 1985; Gatti, 1982), alguns autores como Velloso et alii (1977) recomendam o re-estudo dos investimentos realizados na área de ensino através da TV e do Rádio (Projeto Minerva), cuja eficácia vem se mostrando pequena - especialmente insatisfatória no que se refere à radiodifusão.

O elevado índice de reprovações nos exames e o baixo nível de certificações obtidas por este sistema conduzem a que grande parte dos autores sugiram a criação de mecanismos alternativos de aceleração de estudos, mais adequados às características e necessidades dessa clientela. Recomendam a adoção de sistemas de ensino mais sistemáticos como os cursos supletivos com avaliação no processo, combinados a formas mais flexíveis e assistemáticas como os CES, valendo-se de diferentes modos de organização do ensino-aprendizagem, adequados a ritmos e formas diversas de aprender (Velloso et alii, 1977; Coelho, 1977; Palmeira, 1975).

Alguns autores, preocupados em redirecionar as expectativas dos candidatos aos exames - marcadamente dirigidos ao ensino superior - para rumos considerados mais "realistas" de melhorias ocupacionais, insistem na necessidade de inclusão de alternativas profissionalizantes ou de orientação profissional no sistema de exames supletivos (Bonitatibus, 1977; Palmeira, 1975).

A par das recomendações pela ampliação da atuação do Estado na preparação aos exames e formação dos candidatos à suplência, os pesquisadores recomendam uma maior fiscalização dos organismos educacionais sobre os cursos preparatórios privados, bem como a reformulação de seus métodos e estrutura, como forma de melhorar o rendimento nos exames.

C. O destino dos aprovados: ensino superior ou profissionalização

O crescimento da demanda por exames supletivos de educação geral no início da década de 1970 conduziu parte dos pesquisadores a preverem que esta via de conclusão de estudos pudesse vir a se constituir em um "regularizador do fluxo escolar".

Conhecedores do afunilamento das oportunidades educacionais no topo da pirâmide escolar brasileira representado pela barreira seletiva dos exames vestibulares - que veda a amplas camadas da população o acesso ao ensino superior - os pesquisadores passam a questionar o destino dos aprovados nos exames supletivos de 2º grau.

Barroso & Oliveira, ao redigirem o relatório sobre os exames de madureza em São Paulo, antes da promulgação da legislação que instituiu o ensino profissionalizante no 2º grau e criou os exames supletivos profissionalizantes, ponderavam:

"O encaminhamento destes jovens apresentará problemas para os quais ainda não foram propostas soluções satisfatórias. As normas dadas pelo Conselho Federal de Educação, através do parecer 287/64, estabelecem que 'o exame de Madureza é verificação da maturidade intelectual de um candidato a estudos ulteriores. Não dá, portanto, direito a nenhum exercício profissional específico'. Se prevalecer esta orientação, em que o Madureza não tem sentido profissionalizante algum, o grande contingente de aprovados irá engrossar as fileiras de demanda do ensino superior, agravando este ponto de estrangulamento do sistema educacional. A grande maioria dos alunos do ensino médio aspira a continuar os estudos até o ensino superior: talvez o mesmo ocorra com os que prestam exame de Madureza. E parece que esta situação persistirá enquanto a sociedade reservar, para o pessoal de nível superior, o maior lote de suas gratificações mais valorizadas, tais como prestígio, poder e dinheiro. Entretanto, parece que, nas condições atuais, não só não há recursos materiais e humanos para o atendimento satisfatório da pressão social por educação universitária, como também não haveria condições, no mercado de trabalho, para o aproveitamento adequado das qualificações desenvolvidas por grande massa de indivíduos, na hipótese de ampla expansão do ensino superior.

(...)

A questão poderá ter encaminhamento diverso, se se concretizarem, adequadamente, as idéias que, desde algum tempo, vêm amadurecendo e cuja instituição legal se anuncia com a próxima reforma de ensino, tanto para os cursos regulares, como para o Madureza. A atribuição, a todo o ensino médio, da dupla função de formação propedêutica para estudos posteriores e de formação profissional conseguirá, talvez, desenvolver no aluno desse nível uma visão mais aberta sobre as oportunidades de realização pessoal que se lhe oferecem, ao mesmo tempo que fornecer-lhe o equipamento intelectual e técnico que lhe per-

mita situar-se mais cedo no mundo do trabalho."

(BARROSO & OLIVEIRA, 1971, p.75-6)

A instituição do ensino profissionalizante a nível de 2º grau e dos exames supletivos profissionalizantes a partir de 1972 não parece, entretanto, ter modificado significativamente o quadro anterior. Todas as enquetes sobre aspirações e expectativas futuras dos candidatos revelaram ser o acesso ao ensino superior a meta da ampla maioria dos que prestam exames supletivos (vide item IV B4, p.53). A caracterização da clientela dos exames de 2º grau revelou também ser esta uma população previamente engajada no mercado de trabalho, onde já adquiriu uma relativa estabilidade; demonstra um grau elevado de satisfação no emprego atual, no qual, na maior parte dos casos, há congruência entre as qualificações exigidas e o nível de escolaridade já atingido (vide item IV B3, p.48). Tudo isso vem demonstrar que os exames não são uma premissa para progressos imediatos no campo profissional, senão uma etapa intermediária no acesso a níveis superiores de escolarização e ocupação aspirados. Tudo isso é absolutamente coerente com as aspirações e expectativas de acesso ao ensino superior.

Estas conclusões despertam nos pesquisadores uma série de questionamentos. Josélia Saraiva de Castro considera necessário "dissociar a idéia de exame e estudos superiores" pois "a aprovação nos exames não capacita necessariamente o candidato para prosseguimento de estudos, salvo se, as condições sócio-culturais do mesmo não forem satisfatórias", e sugere a instituição de "dois tipos de exames: um para aqueles que ingressariam na Universidade, exigindo-se deles um lastro cultural maior, outro para os que buscam uma promoção social." (CASTRO, 1973, p.104-6)

Palmeira (1975) e Bonitatibus (1977) questionam o "realismo" dos candidatos aos exames e ponderam as "frustrações" que aspirações elevadas e uma formação estritamente propedêutica podem provocar, mas ressaltam a necessidade de abrir possibilidades de acesso ao ensino superior à clientela proveniente da suplência.

"(...) se evocarmos um dos objetivos do ensino supletivo que é oportunizar o prosseguimento de estudos, no caso específico a nível de 3º grau, alguns questionamentos se nos apresentam, quais sejam:

- quais as possibilidades que terão os egressos do ensino supletivo do 2º grau, de ingresso em um ensino superior que exige concurso vestibular altamente seletivo, por razões já conhecidas, se em sua grande maioria obtiveram o certificado de conclusão de 2º grau através da obtenção do grau mínimo exigido ?

- uma vez sendo mínimas as possibilidades de os egressos do ensino supletivo prosseguirem os estudos a nível de 3º grau, um curso dirigido para esse objetivo e que, consequentemente, não qualifica profissionalmente e que contribui para aumentar o nível de expectativa desses candidatos não poderia converter-se em mecanismo de frustração ao invés de promoção social como preconiza seu modelo teórico ?"

(PALMEIRA, 1975, p.63)

"Por ora queremos ressaltar aqui que, por tudo o que foi dito na caracterização da clientela dos cursos supletivos, a aspiração à mobilidade educacional por ela manifestada, não deve ser desprezada, como não o tem sido esta mesma aspiração quando expressa pela clientela de cursos regulares.

A realização de um curso universitário é um anseio generalizado entre a população brasileira. Trata-se de um valor social derivado do prestígio, vantagens e benefícios de que gozam os que se formam em universidade.

Assim, não deve ser surpresa, mas sim, um indicador de comportamento racional o fato desta população, à qual se abre a possibilidade de prosseguimento dos estudos, via supletivo, aspirar ao mais alto nível de realização escolar.

Resta saber quais seriam as possibilidades de indivíduos, provenientes das camadas sociais mais modestas, concretizar tais ideais.

É evidente que nem todos chegarão à Universidade. É de se supor, inclusive, que uma grande parcela dos estudantes economicamente menos favorecidos se desencoraje diante da perspectiva dos ônus, diretos ou indiretos, de uma escolarização do nível superior. Mas, para que o princípio da "democratização do ensino" seja posto em prática, efetivamente, é preciso que as vias de acesso à Universidade sejam abertas a todos os indivíduos que aí tenham condições de chegar, independentemente das desigualdades sociais de origem."

(BONITATIBUS, 1977, p.203-4)

E mais adiante:

"Ora, se voltarmos à clientela dos cursos supletivos e observarmos sua idade, as condições que cercaram sua escolaridade regular (ou o abandono desta), sua situação educacional e profissional atual, bem como suas aspirações, verificaremos que, em defesa contra os "perigos que cercam uma escolha profissional prematura", estaríamos oferecendo a "ausência de qualquer formação profissional", o que nos parece tão, ou mais,

grave que aquela.

Foram tais as considerações - aliadas à constatação a que chegamos, de que o nível ocupacional atual dos estudantes exerce influência sobre suas expectativas a mobilidade social - que nos levaram a propor uma participação mais efetiva do Sistema Supletivo de Ensino na melhoria das condições profissionais dos estudantes-trabalhadores.

Na medida em que esta clientela estudantil, já engajada no mercado de trabalho, seja promovida ocupacionalmente, os cursos supletivos poderão oferecer ao estudante algo que a formação acadêmica - realizada nos atuais "cursinhos de madureza" - não pode oferecer: uma ascensão profissional, uma possibilidade de aperfeiçoamento que permita melhor colocação do estudante-profissional no mercado competitivo, ou até mesmo, um emprego "propedêutico" que lhe dará condições de auto-financiar seus estudos ainda que estes se prolonguem até a almejada Universidade."

(BONITATIBUS, 1977, p.207-8)

D. Analisar e rever as provas: uma necessidade

Embora escassamente pesquisadas e analisadas, as provas que compõem os exames supletivos de educação geral sofrem um verdadeiro "bombardeio" de críticas por parte dos pesquisadores.

As críticas são das mais diversas naturezas: uns, criticam-nas por serem "maratonas de memorização" que se limitam "à aferição de objetivos educacionais menos complexos", ao invés de avaliarem "compreensão, aplicação de princípios básicos, análise de relações, capacidade de síntese" ou ainda "cultura e maturidade" (Barroso & Oliveira, 1971; Castro, 1973; Velloso et alii, 1977); outros reclamam ser o número de questões insuficiente, a fidedignidade dos escores inaceitavelmente baixa e o grau de dificuldade elevado (Melo, 1977; Castro et alii, 1980); outros ainda consideram os conteúdos exigidos elitistas, distanciados da realidade social dos candidatos e portanto inacessível a eles (Castro, 1973; Hildebrand, 1984; Juliano, 1985).

O fato de terem prevalecido os testes de múltipla escolha sobre as provas dissertativas é também objeto de polêmica entre os autores. Enquanto uns justificam tal opção pela necessidade de examinar grandes grupos de candidatos com objetividade em tempo exíguo (Melo, 1977), outros consideram imprescindível a aferição da expressão escrita dos candidatos, por ser este um dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus (Soares, 1978).

Grande parte das críticas recai sobre a provável variância de

critérios na elaboração das provas, revelada pela extrema oscilação entre as taxas de aprovação observada entre as diferentes disciplinas, unidades federadas e períodos em que as provas foram realizadas (Velloso et alii, 1977; Gatti, 1982).

Para sanar as deficiências observadas, os pesquisadores recomendam que "esses exames devem ser organizados e estruturados de tal forma que o planejamento e a elaboração das provas obedecam aos princípios e normas que orientam a construção de instrumentos de medida do desempenho acadêmico e que permitam a avaliação sistemática dos resultados com vistas ao aprimoramento e aperfeiçoamento dos exames subsequentes", em moldes semelhantes àquele que já é levado à prática "por instituições brasileiras que gozam de elevado conceito e são responsáveis pela realização de exames de natureza seletiva" como a Fundação CESGRANRIO do Rio de Janeiro, e a Fundação Carlos Chagas de São Paulo (Melo, 1977). Consideram desejável uma uniformidade de critérios de forma a assegurar aos candidatos equidade de oportunidades de aprovação (Velloso et alii, 1977). Sugerem ainda que os Estados que dispuserem de recursos para tanto, reproduzam a experiência de inclusão da prova de redação nos exames realizada em Minas Gerais, onde a metodologia de correção adotada revelou um nível razoável de concordância de julgamento entre os avaliadores (Velloso et alii, 1977).

No que toca ao conteúdo das provas, não há concordância entre os pesquisadores: enquanto uns consideram que a manutenção dos níveis de dificuldade é a manifestação dos padrões de excelência a serem alcançados pelos candidatos, e não constitui uma variável passível de manipulação (Castro et alii, 1980), sendo pois um imperativo da equivalência entre os certificados emitidos pelos sistemas de ensino supletivo e regular, outros advogam a necessidade de adoção de critérios e conteúdos próprios ao sistema de ensino supletivo, adequados à realidade social e aos moldes informais de aprendizagem característicos desta clientela peculiar (Castro, 1973; Hildebrand, 1984; Juliano, 1985).

E. A Universidade não pode mais se omitir

"Urge que a Universidade e as Faculdades de Educação introduzam, nos seus currículos, a educação de adultos para a formação de pessoal especializado nesse setor, de maneira que possibilite a prática estar concorde com a filosofia do ensino supletivo."

(JULIANO, 1985, p.96)

"(...) iniciar trabalho de integração com instituições de ensino superior, visando, entre outros aspectos, sugerir e fun

damentar a necessidade de inclusão da disciplina ensino supletivo (ou abordagem da legislação, filosofia e conteúdo básico do mesmo na cadeira Estrutura e Funcionamento do Ensino) no currículo para formação de professores, supervisores e administradores escolares.

Dessa medida poderá decorrer:

- especialização de pessoal docente para o ensino supletivo (podendo vir a atingir nível didático-pedagógico condizente com os fins do mesmo);
- formação de quadro docente para o ensino supletivo em suas várias modalidades."

(PALMEIRA, 1975, p.74)

"A presente pesquisa salienta, outrossim, a relevância de estudos sistemáticos sobre o ensino supletivo (cursos e/ou exames), a fim de manter uma análise crítica permanente de suas reais funções, seu desempenho e sua adequação às necessidades da clientela e da realidade social, bem como, possibilitar uma atuação efetiva das autoridades educacionais na busca de alternativas adequadas, eficazes e eficientes, para esta parcela deserdada da Educação Brasileira."

(HILDEBRAND, 1984, p.172)

"Acrescentamos a necessidade da preocupação, por parte de técnicos, programadores e avaliadores desses exames com a andragogia, ciência e arte da aquisição do conhecimento pelo adulto, para que as provas supletivas estejam condizentes com a clientela adulta a ser examinada.

Para que isso aconteça, as Universidades devem preocupar-se com a educação de adultos como disciplina que conste do currículo de cursos de formação de professores e especialistas de educação, como também, incentivar pesquisas, trabalhos, levantamentos no campo do ensino supletivo pois são poucos os estudos destinados a tal área."

(JULIANO, 1985, p.95)

Os trechos acima revelam a preocupação de uma parcela dos pesquisadores com a necessidade de que as instituições de ensino superior se dediquem à pesquisa e formação de pessoal docente para o Ensino Supletivo.

SUBPROJETO 2

Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas
sobre Cursos de Suplência de 5ª a
8ª Séries do 1º Grau e 2º Grau.

Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Cursos Supletivos - Função Suplência de 5ª e 8ª e 2º grau - Sub Projeto 2.

I -	Introdução	117
	A. Os temas centrais dos estudos	117
	1. Avaliação de aspectos significativos dos cursos de suplência	117
	2. Relatos de experiências	118
	3. Outros	119
	a) evasão	119
	b) consonância entre PEI e Curso de Suplência de 5ª a 8ª	119
	c) realidade de uma sala de aula	120
	d) conscientização profissional nos Cursos de Suplência	120
	e) perfil ideal do professor do Ensino Supletivo.	120
	f) educação para a saúde	121
	g) as diferentes ofertas de Cursos de Suplência no Estado de São Paulo	121
	h) questões relevantes para escolas de Ensino Supletivo	121
	i) a empregada doméstica - aluna de Curso Supletivo	122
	B. Os tipos de publicações	122
	C. A distribuição das publicações no tempo e no espaço	122
	D. Os níveis de ensino pesquisados	123
	E. Os limites para uma generalização de dados	123
II -	Procedimentos dos estudos e pesquisas	125
	A. Pesquisa descritiva	125
	1. população e amostra	125
	2. instrumentos	126
	3. análise dos dados	126
	4. limitação dos estudos	127

B.	Pesquisa participante oculta	127
C.	Relato de experiências	127
D.	Estudo exploratório	128
III -	Resultados das pesquisas	129
A.	Caracterização da clientela dos Cursos de Suplência .	129
1.	Características demográficas	129
a)	idade	129
b)	composição sexual	130
c)	estado civil	131
d)	procedência	131
2.	Características sócio-econômicas	131
a)	escolaridade e ocupação dos pais	131
b)	trabalho	132
c)	renda e outros indicadores de condições de vida	133
d)	interesses gerais	134
3.	Escolaridade anterior	135
4.	Expectativas e aspirações da clientela	137
	Resumo	140
B.	Evasão e repetência nos Cursos de Suplência	142
1.	os índices	142
2.	as causas	142
	Resumo	148
C.	Professores	150
D.	Metodologia de ensino	159
1.	Um quadro insatisfatório	159
2.	Algumas experiências	161
3.	Como avançar na questão metodológica	165
E.	Outros problemas	172
IV -	Conclusões e Recomendações.....	177
A.	A formação dos recursos humanos	178

CEDI

B. O conteúdo e a metodologia de ensino	179
C. A saída: incentivo à criatividade	180
D. Recomendações várias	181

I - INTRODUÇÃO

O presente estudo busca levantar o estado da produção de conhecimento acerca dos Cursos Supletivos de Educação Geral - função Suplência -, com avaliação no processo, a nível de 1º (5ª a 8ª série) e 2º graus, aos quais nos referiremos, no decorrer deste relatório por Cursos de Suplência.

O conhecimento acumulado referente à Suplência I (de 1ª a 4ª série), na medida em que engloba uma vasta literatura a respeito do processo ensino-aprendizagem no trabalho de alfabetização, será objeto de análise de um outro estudo a ser realizado na continuidade da presente pesquisa.

O levantamento apurou 31 títulos referentes ao tema. Desses, apenas 16 fazem parte da presente análise pois os demais ou não se caracterizam como produção de conhecimento propriamente dito (5 documentos oficiais e 2 documentos internos de escola) ou não foram por nós recuperados até o momento em que era concluído este relatório (5 dissertações, 1 pesquisa e 2 artigos de periódicos)

A. Os Temas Centrais dos Estudos

São várias as temáticas que ensejam os estudos.

Agrupando-os segundo os temas centrais veremos que o maior dos grupos reúne não mais que três publicações.

1. Avaliação de aspectos significativos dos Cursos de Suplência

São três as dissertações analisadas que podem aqui ser agrupadas: a de Jovita Manfio Pires da SILVA, "Cursos Supletivos de 1º grau - Avaliação de Aspectos Relevantes", de 1979; a de Lurdes PRA-XEDES, "A Problemática dos Cursos de Suplência no Estado de São Paulo: Legislação e Prática", de 1983; e a de Ana Maria GALHEIGO, "O Planejamento Curricular como Mecanismo de Democratização do Ensino - Estudo Exploratório do Caso dos Cursos de Suplência do Município do Rio de Janeiro", de 1984.

Essas três autoras, ainda que com metodologias e enfoques teóricos diferenciados, fazem um levantamento da situação dos principais aspectos constitutivos dos Cursos de Suplência: clientela, formação dos professores, metodologia empregada, evasão e repetência, e outros. E são também estes estudos os que apresentam maior abrangência quanto às amostras pesquisadas.

A dissertação de Silva abrangeu os 99 Cursos de Suplência - a maior parte deles oficiais - instalados no Rio Grande do Sul até o ano de 1976 e a amostra incluía todos os diretores, vice-diretores,

coordenadores pedagógicos e professores, dois supervisores por Delegacia de Ensino e 10% dos alunos.

Praxedes escolheu, como amostra dos 541 Cursos de Suplência em funcionamento no estado de São Paulo à época de sua pesquisa, uma escola representativa de cada Divisão Regional do Ensino e uma representativa do ensino municipal da capital, num total de 19 estabelecimentos. Destes, trabalhou com 10% dos alunos (869) e com professores que já tinham um ano de experiência no Supletivo (183).

E Galheigo caracteriza seu trabalho como um estudo descritivo exploratório, justificando assim não haver necessidade de amostra proporcional e representativa. A autora trabalhou com professores e diretores de 15 escolas de um Núcleo de Educação, Cultura e Trabalho, no subúrbio do Rio de Janeiro, com turmas de 5ª a 8ª séries e com alunos de 4 dessas escolas onde tentou pesquisar ao menos uma turma por fase.

2. Relatos de experiências

São quatro as publicações por nós analisadas onde os autores relatam suas experiências no Ensino Supletivo: duas delas referem-se às experiências de professores e as duas outras às experiências de cursos em seus vários aspectos.

As dissertações de Suely Amaral MELLO, "A Teoria na Prática é Outra ? Um estudo das mediações teoria e prática na ação educativa - Supletivo CAASO: um estudo de caso", de 1981; e de Telma Luzia Pegorelli OLIVIERI, "Educação Artística para Alunos Trabalhadores : Por que não ? - Análise da prática pedagógica de Educação Artística no Curso Supletivo CAASO - 1979 a 1983", são ambas relatos analíticos das experiências que essas professoras tiveram no Curso Supletivo do Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira, em São Carlos - estado de São Paulo -, na disciplina de Língua Portuguesa e na atividade de Educação Artística respectivamente.

Os relatos de Ferreira & Marques e de Haddad avaliam as experiências dos Cursos de Suplência onde os respectivos autores desenvolviam seus trabalhos.

A publicação de Eudson de Castro FERREIRA & Maria Aparecida Barbosa MARQUES [1975], "Estudo Histórico Avaliativo sobre a experiência do Curso Supletivo de 1º e 2º graus Noturno do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro", constitui-se num sucinto relatório, do ponto de vista dos autores, sobre a experiência do referido curso. E a dissertação de Sérgio HADDAD, "Uma Proposta de Educação Popular no Ensino Supletivo", de 1982, analisa detalhadamente alguns aspectos da experiência do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz em São Paulo.

É interessante observar que os três cursos cujas experiências aqui aparecem relatadas são cursos particulares mas mantidos por entidades que deles não esperam lucros. O Colégio Santo Inácio, na cidade do Rio de Janeiro, e o Colégio Santa Cruz, na cidade de São Paulo, são mantidos por congregações de padres e atendem diferentes populações: durante o dia sua clientela é composta predominantemente de alunos oriundos das classes sociais mais privilegiadas da sociedade, e à noite, aproveitando as dependências ociosas, oferecem Cursos de Suplência, cobrando baixas mensalidades, atendendo a uma clientela muito diferente da que circula pelos mesmos corredores durante o dia. Não raras vezes os alunos da noite são empregados das famílias dos alunos do diurno.

O terceiro Curso de Suplência é mantido pelo Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira, na cidade de São Carlos - SP, que vê nesta atividade mais uma frente de trabalho político junto à população trabalhadora.

3. Outros

Os outros nove trabalhos analisados foram agrupados sob o título outros, na medida em que não há, entre eles, dois trabalhos sobre o mesmo tema.

a) Evasão

Embora presente em outros estudos, o problema da evasão nos Cursos de Suplência é a preocupação central de apenas uma dissertação: a de Idenéia Silveira dos SANTOS (1982), "Curso Supletivo de 1º grau: Um Estudo de Caso sobre a Evasão Escolar no Município de Porto Alegre, RS, 1981". Para esta pesquisa, Santos escolheu uma escola estadual com número representativo de matrículas bem como de evasão escolar, localizada na periferia de Porto Alegre; a amostra, aleatória, foi de 88 alunos matriculados em 1984 no nível 4 (4 últimas séries) do Curso Supletivo de Educação Geral de 1º grau, professores, secretárias, outros funcionários e responsáveis pela Direção e Supervisão.

b) Consonância entre PEI e Curso de Suplência de 5ª a 8ª série

Esta preocupação está presente na dissertação de Maria Ignez PFISTER, "Características e Aspirações dos Alunos do Programa de Educação Integrada e seu Desempenho no Curso Supletivo", de 1979. A autora levantou tal problema a partir da constatação de que "os egressos da Educação Integrada matriculados no Curso Supletivo, em sua maioria, apresentam um certo grau de dificuldade de adaptação ao curso escolhido. Isso se verifica devido ao grande número de alunos egressos da Educação Integrada matriculados no Curso Supletivo e evadidos a seguir." (p.16). E para eluci-

dar tal questão, Pfister trabalhou com amostras representativas das escolas municipais com Curso Supletivo, dos professores do Supletivo, dos alunos da Educação Integrada e dos dela egressos que frequentavam Curso Supletivo no município de Vitória, no Espírito Santo.

c) Realidade de uma sala de aula

A mesma constatação sobre o alto índice de evasão nos Cursos de Suplência que motivou a pesquisa de Pfister ensejou um outro estudo, numa outra direção. Trata-se da dissertação de Vera Maria Saís se VILLARDI, "Suplência ou Falência ? A Realidade de uma Sala de Aula de Curso Supletivo", de 1980.

A autora procurou, em sua pesquisa, desbravar o que considera um terreno ainda desconhecido: a sala de aula e as relações que ela acarreta. Para tanto, Villardi matriculou-se numa turma de 7ª série de uma escola supletiva de rede estadual, na cidade do Rio de Janeiro, e frequentou-a durante 48 dias letivos. Sua dissertação é, então, uma análise do que a autora vivenciou como "aluna".

d) Conscientização profissional nos Cursos de Suplência

A relação entre a conscientização das exigências da profissão escolhida e as informações profissionais recebidas no Curso de Suplência é o tema central da dissertação de Aída Rachel Rassi CAMPBELL, "Relacionamento entre Nível de Conscientização da Profissão Escolhida por Alunos de Escolas Supletivas de 1º grau, Intenção de Prosseguimento de Estudos e Informações Profissionais Obtidas na Escola", de 1978.

A pesquisa de Campbell teve, como amostra representativa, uma turma de 4ª série e uma turma de 8ª série de cada escola estadual de Ensino Supletivo do 2º Distrito de Educação Supletiva do Município do Rio de Janeiro - 18 no total.

e) Perfil ideal do professor do Ensino Supletivo

Naide Pereira CALDAS, em sua dissertação "Perfil Ideal do Professor de Ensino Supletivo - segundo percepção de Supervisores, Dirigentes e Professores dessa Modalidade de Ensino no DF", de 1982, procurou - como o próprio título anuncia - identificar o que professores, dirigentes e supervisores identificam como o perfil das competências ideais de desempenho do professor de Ensino Supletivo de Fase III (5ª a 8ª série), função Suplência, do Sistema Oficial de Ensino do DF. Para tanto, Caldas entrevistou: 350 dos 488 professores do Ensino Supletivo do DF (fase III), 6 dos 24 diretores, os 27 apoios pedagógicos, 4 dos 15 supervisores intermediários e 10 dos 13 supervisores centrais.

f) Educação para a saúde

A preocupação central de Ana Emilia Smith JORGE, na dissertação "Educação Para a Saúde - Um estudo de caso em Curso Supletivo", de 1983, é avaliar a validade e a importância da reaplicação do projeto "Educação para a Saúde", radiofônico, elaborado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, junto a alunos do Curso de Suplência; avaliar sua importância em relação aos conteúdos curriculares utilizados nesses cursos. A autora reaplicou o citado projeto durante dois meses, nos horários de Ciências, numa turma de 5ª série e numa de 8ª série de uma escola da periferia da cidade do Rio de Janeiro.

As contribuições desta dissertação serão melhor aproveitadas no estudo sobre o processo ensino-aprendizagem no Ensino Supletivo, a ser realizado na continuidade da presente pesquisa.

g) As diferentes ofertas de Cursos de Suplência no Estado de São Paulo

A pesquisa "Ensino Supletivo em São Paulo: Entre Ricas Experiências e Pobres Resultados", de Elba Siqueira de Sã BARRETO (coordenadora), de 1986, procurou sistematizar informações sobre o Ensino Supletivo no Estado de São Paulo e caracterizar as diferentes modalidades de curso existentes, analisando os modos de operar daqueles mais representativos na faixa correspondente ao atendimento de 5ª a 8ª série.

Esta pesquisa analisa os Centros de Estudos Supletivos; relata a experiência de um Curso de Suplência com avaliação no processo numa escola estadual da periferia da cidade de São Paulo; faz um histórico dos Cursos de Suplência municipais na cidade de São Paulo; apresenta o funcionamento dos cursos particulares sem avaliação no processo; e relata a experiência de uma rede privada de Curso de Suplência com avaliação no processo. As experiências analisadas referem-se sempre à cidade de São Paulo e os dados foram colhidos ou junto aos técnicos das Secretarias de Educação, ou aos diretores das escolas ou a reportagens jornalísticas. Na medida em que não há, na pesquisa, nenhum capítulo referente à metodologia utilizada, não temos conhecimento de outros recursos dos quais os pesquisadores possam ter lançado mão.

h) Questões relevantes para escolas do Ensino Supletivo

O "Texto-Base para Escolas de Ensino Supletivo", de José Bantim DUARTE et alii, de 1979, é um "paper" que levanta algumas questões que os autores - diretores com experiência na área - consideram relevantes no Ensino Supletivo.

i) A empregada doméstica - aluna de Curso Supletivo

"Um Estudo Junto à Empregada Doméstica do Curso Supletivo do Colégio Santo Inácio" é uma pesquisa publicada em 1973 e realizada por Sonia Beatriz Sodré TEIXEIRA & Sueli Bulhões da SILVA.

Esta pesquisa, embora sistematize a experiência das autoras enquanto assistentes sociais do Curso de Suplência do Colégio Santo Inácio, na cidade do Rio de Janeiro, não se refere ao curso em si. A preocupação das autoras é de objetivar e caracterizar o trabalho da empregada doméstica a partir dos dados colhidos durante a experiência. Assim, esta pesquisa não apresenta dados que possam contribuir para uma avaliação dos Cursos de Suplência - objetivo nosso.

B. Os Tipos de Publicações

A maioria absoluta das publicações analisadas, referentes a Cursos de Suplência, é fruto de estudos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação. Das 16 publicações, doze são dissertações de mestrado. E dessas, onze buscavam alcançar o grau de Mestre em Educação e uma buscava o grau de Mestre em Ciências da Comunicação (Praxedes).

As demais publicações assim se caracterizam: um paper (Duarte et alii); um relatório (Ferreira & Marques); e duas pesquisas (Teixeira & Silva e Barreto). A pesquisa de Teixeira & Silva foi apresentada como trabalho final do curso de graduação em Serviço Social das autoras; e a pesquisa de Barreto foi desenvolvida junto ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo.

C. A Distribuição das Publicações no Tempo e no Espaço

Das 16 publicações analisadas apenas duas têm datas anteriores ao ano de 1978: a pesquisa de Teixeira & Silva e o relatório de Ferreira & Marques.

É interessante observar que nenhuma dissertação de mestrado referente a Curso de Suplência foi produzida antes de 1977.

O Rio de Janeiro é a unidade da Federação que apresenta o maior volume da produção de conhecimento analisada a respeito de Cursos de Suplência: 7 das publicações foram produzidas na cidade do Rio de Janeiro. Dessas, 5 são dissertações de mestrado que - excetuando-se a de Santos (1982) que estuda o problema da evasão no Rio Grande do Sul - produziram conhecimentos sobre os Cursos de Suplência no próprio Rio de Janeiro.

A segunda maior produção - ainda que sempre escassa - é a do Estado de São Paulo: 4 dissertações, 1 pesquisa e 1 paper. Duas das dissertações foram produzidas na cidade de São Paulo e as outras duas

na cidade de São Carlos.

Do Rio Grande do Sul temos duas dissertações, ambas do ano de 1979. Uma delas refere-se a Cursos de Suplência no município de Vitória no Espírito Santo.

Há, ainda, uma última dissertação do Distrito Federal.

D. Os Níveis de Ensino Pesquisados

Dois dos documentos analisados não nos trazem contribuições para a compreensão dos Cursos de Suplência em termos de seus níveis de ensino (Duarte e Teixeira & Silva).

Todos os demais estudos enfocam o 1º grau, sendo que 4 deles apresentam dados sobre Cursos de Suplência de 1º e 2º graus conjuntamente (Ferreira & Marques, Haddad, Praxedes e Barreto). Nenhuma das publicações analisadas produziu um conhecimento específico sobre o 2º grau.

E. Os Limites para uma Generalização dos Dados

Embora não tenhamos tido acesso ao total das publicações que se remetem ao tema de nosso interesse, consideramos que os estudos por nós analisados são bastante representativos da produção. Mesmo assim, necessário é chamar a atenção para o perigo de se generalizar os dados por nós apurados junto aos estudos e pesquisas, tomando-os como expressão da realidade dos Cursos de Suplência no Brasil.

Em primeiro lugar a produção de conhecimento mostrou-se extremamente escassa. E mesmo entre as publicações analisadas tal produção mostra-se difusa - como se pode perceber através do exposto nos itens anteriores desta introdução.

Nem todos os documentos analisados produziram um conhecimento específico sobre os Cursos de Suplência; em alguns casos estes cursos constituem-se como cenário para o estudo de questões outras. E os estudos e pesquisas que têm os Cursos de Suplência como objeto de estudo apresentam um alto grau de variedade entre si: poucos são os que procuram avaliar a situação de tais cursos sob seus vários aspectos. A maior parte das publicações dedica-se a questões muito pontuais, em situações específicas, apresentando um ínfimo grau de generalização. As pesquisas são predominantemente descritivas e exploratórias trazendo mais indícios de caminhos a serem percorridos por pesquisas futuras do que conclusões quanto ao tema.

Dentro desse quadro podemos dizer que o conhecimento a respeito dos Cursos de Suplência pouco se tem acumulado. As publicações muito raramente se remetem a estudos anteriores sobre o tema; cada estudo ou pesquisa apresenta-se como uma ilha isolada das demais pro

CEDI

duções de conhecimento a respeito dos referidos cursos.

Na medida em que as publicações analisadas caracterizam uma situação de conhecimento tão fragmentado e disperso, pouquíssimos são os dados que apresentam um razoável grau de generalização. Assim, as observações feitas no presente relatório devem ser tomadas como válidas apenas para as amostras que compuseram os diferentes estudos.

II - PROCEDIMENTOS DOS ESTUDOS E PESQUISAS

Ainda que deixando de lado os documentos que não envolveram atividades de pesquisa (Duarte e Ferreira & Marques), bem como aqueles onde os Cursos de Suplência não são o foco central dos estudos (Jorge e Teixeira & Silva), podemos observar que as publicações analisadas abrangem tipos muito diferenciados de produção de conhecimento: pesquisa descritiva, pesquisa participante, estudo exploratório, relato de experiências.

Algumas publicações não explicitam a metodologia de pesquisa utilizada. Mas mesmo as pesquisas que apresentam um capítulo específico sobre Metodologia preocupam-se mais em explicitar os procedimentos utilizados do que em fundamentá-los em visões metodológicas teoricamente articuladas.

A. Pesquisa Descritiva

O maior dos grupos reúne 7 publicações - todas dissertações - que podem ser caracterizadas como pesquisas descritivas "pelo fato de não existirem variáveis a serem manipuladas como na pesquisa experimental", segundo definição de R. Costa citada por Silva (1979, p.45). As pesquisas aqui incluídas são as de Campbell (1978), Pfister (1979), Silva (1979), Santos (1982), Caldas (1982), Praxedes (1983) e Galheigo (1984).

Todas estas pesquisas apresentam um capítulo de referencial teórico elaborado, geralmente, através de uma revisão da literatura concernente aos objetivos do estudo. Apenas o capítulo de referencial teórico da dissertação de Galheigo não se embasa em revisão de literatura.

Além da fundamentação teórica, todas elas apóiam-se em pesquisa de campo, coletando dados sobre a realidade dos Cursos de Suplência dentro da própria escola.

1. População e Amostra

As populações pesquisadas apresentam-se de forma bastante variada nas pesquisas descritivas: ora abrangem uma única escola, ora todo um estado.

Todos esses estudos preocuparam-se em ouvir os alunos. Professores foram ouvidos por Pfister, Silva, Caldas, Praxedes e Galheigo. Os diretores fizeram parte da população pesquisada nas dissertações de Silva, Caldas e Galheigo. Inspectores e supervisores escolares foram pesquisados apenas por Silva e Caldas.

Quase sempre os autores procuraram observar várias escolas embora nem sempre deixem claro o critério para escolha da amostra. Santos é a única autora que explicita ser sua amostra "aleatória e estratificada". Pfister trabalhou com amostras representativas das escolas,

dos alunos e dos professores; e o mesmo fez Praxedes com relação às escolas.

Galheigo é a única autora que justifica o fato de não utilizar amostra proporcional e representativa por ser seu estudo do tipo descritivo exploratório onde "a finalidade primordial (...) é refinar e desenvolver conceitos e hipóteses". (p.34)

Santos, diferentemente dos demais autores, optou pelo estudo de caso numa escola estadual com número representativo de matrículas e evasão (foco do seu estudo).

2. Instrumentos

O questionário é o instrumento mais utilizado nas pesquisas de campo e na maior parte das vezes, os autores preocuparam-se em pré-testá-lo.

Os questionários constituem-se predominantemente de questões fechadas. Nas pesquisas de Silva e Caldas, as autoras faziam afirmações que os respondentes deviam responder situando-as numa escala hierarquizada de 4 ou 5 opções: nos questionários elaborados por Silva as alternativas situavam-se entre o "concordo plenamente" e o "discordo plenamente"; nos elaborados por Caldas as alternativas iam de "muita importância" a "sem importância".

Para melhor compreender os alunos dos Cursos de Suplência, Santos, Praxedes e Galheigo lançaram mão também de entrevistas. E essa mesma técnica Galheigo também utilizou junto aos professores, bem como Praxedes a utilizou junto a especialistas na área do Ensino Supletivo.

Pfister e Praxedes utilizaram-se também de formulários que foram preenchidos pelas secretarias das escolas.

Além desses instrumentos, Santos e Galheigo lançaram mão de observações próprias.

Todos os pesquisadores utilizaram-se de análise de textos e documentos.

3. Análise dos Dados

Para a análise dos dados coletados todos os pesquisadores utilizaram-se da análise descritiva (embora Galheigo e Praxedes não explicitem seu procedimento analítico).

"A análise descritiva consiste basicamente na descrição de frequências, porcentagens, média e determinação do desvio padrão." (CALDAS, 1982, p.43)

E, além da análise descritiva, Santos e Caldas utilizaram-se também da análise de congruência.

4. Limitações dos Estudos

Apenas duas pesquisas (Campbell e Silva) trazem, nos capítulos referentes à metodologia de investigação, considerações acerca dos limites do método. E em ambas, a validade e o grau de generalização possível dos dados colhidos apresentam-se bastante restritos.

B. Pesquisa Participante Oculta

A dissertação de Villardi, "Suplência ou Falência ? A Realidade de uma sala de aula de Curso Supletivo" é a única das publicações analisadas que apresenta uma maior fundamentação metodológica.

Para o seu estudo, Villardi utilizou-se do "paradigma de avaliação iluminativa numa abordagem antropológica, etnográfica e qualitativa de investigação." O foco de tal avaliação situou-se não nos produtos educacionais mas sim no ambiente onde se desenrolava o processo ensino-aprendizagem, onde a autora preocupou-se principalmente com a descrição e a interpretação dos fatos observados.

Para tanto, Villardi realizou o que chamou de observação participante "oculta". Apesar do nome, sua pesquisa não se enquadra na metodologia da pesquisa participante onde o pesquisador tem sua identidade conhecida e o tema de estudo tem interesse direto para todo o grupo envolvido, ao qual a pesquisa volta no final. No caso de Villardi, os "pesquisados" não tomaram conhecimento de sua identidade pois a autora matriculou-se na 7ª série de uma escola supletiva da rede estadual, usando seu nome de solteira, e frequentou-a como aluna durante 48 dias letivos sem, em nenhum momento, deixar transparecer sua condição de pesquisadora.

Além da observação participante "oculta" Villardi utilizou-se também da aplicação de questionários, de entrevistas informais e análise de documentos.

C. Relato de Experiências

As três dissertações que se caracterizam como relato de experiência (Mello, Haddad e Olivieri) procuram, sempre, analisar uma vivência na qual o respectivo pesquisador esteve envolvido; e para isto os autores apresentam, antes, um referencial teórico à luz do qual será feita a análise.

Os estudos de Mello e Olivieri seguem o mesmo caminho: apresentam seu referencial teórico, relatam suas experiências enquanto professoras analisando-as segundo o referencial previamente apresentado, e retornam ao campo do teórico. Para essas duas autoras, a análise de experiência tem o objetivo de contribuir para o aprimoramento de uma postura teórica crítica.

A dissertação de Haddad segue um rumo diferente. Primeiramente

o autor apresenta sua visão do papel da educação e da escola para, em seguida, historiar o processo de abertura do Curso de Suplência em questão, caracterizar os alunos, analisar os dados de evasão e repetência e os fatores que pesam na tentativa de organização de uma escola popular. Por último, Haddad transcreve as declarações de 64 alunos concluintes do 2º grau da referida escola fornecidos através de entrevistas.

Nenhum desses três autores apresenta, em suas dissertações, capítulos referentes à metodologia da pesquisa de forma que, pouco sabemos dos procedimentos por eles utilizados. Mas todos se utilizam de documentos internos dos Cursos analisados e observações próprias, além de se apoiarem na literatura referente aos temas de interesse de cada um.

D. Estudo Exploratório

A pesquisa coordenada por Barreto apresenta-se como um estudo exploratório não apresentando, então, um maior rigor metodológico.

Os autores não fazem referência aos procedimentos utilizados, mas apresentamos aqui a organização do texto na medida em que pode evidenciar a forma pela qual foi produzido.

Depois de caracterizar a política de educação de adultos no Brasil, os autores historiam a "Configuração do Supletivo Face à Expansão do Ensino Regular em S. Paulo". A partir daqui são apresentadas algumas das ofertas de Ensino Supletivo no estado de S. Paulo: os Centros de Estudos Supletivos, a experiência de um curso estadual, os cursos municipais (na cidade de S. Paulo), dois cursos particulares e a teleducação.

Para o nosso estudo utilizamo-nos apenas dos capítulos referentes a Cursos de Suplência com avaliação no processo. E, embora não seja explicitado, os dados relativos a tais cursos parecem ter sido obtidos através de entrevistas com os respectivos diretores e, particularmente no caso dos Cursos de Suplência mantidos pelo governo do município de S. Paulo, através de seus órgãos de administração central.

III - RESULTADOS DAS PESQUISAS

A. Caracterização da clientela dos Cursos de Suplência

A maior parte dos trabalhos referentes a Cursos de Suplência analisados apresentam dados de caracterização da clientela.

É praticamente unânime entre os autores a preocupação em caracterizar a clientela do ponto de vista demográfico e sócio-econômico. Um número menor de publicações apresenta uma caracterização da escolaridade anterior e das expectativas e aspirações dos alunos.

Estas publicações dedicam atenções diferenciadas a esse assunto. Na maior parte das vezes são apresentados os resultados estatísticos dos estudos empreendidos sem nenhuma análise do significado dos mesmos.

Lembramos aqui que os dados apresentados a seguir não podem ser generalizados pois, além de ser pequeno o número de publicações (sobretudo referentes ao 2º grau), abrangeram amostras muito limitadas.

1. Características demográficasa) Idade

A população pesquisada é eminentemente jovem tendo, na sua maioria, menos de 20 anos no 1º grau e até 25 anos quando considerados alunos de 1º e 2º graus conjuntamente.

Considerando que as condições de vida desses alunos são, de certa forma, semelhantes (como veremos no decorrer deste relatório), podemos supor que o comentário de Haddad acerca da idade dos alunos seja válido para grande parte dessa população:

"Apesar de serem jovens, a aparência é de um curso frequentado por adultos. Muitos são adolescentes, mas pelo esforço de assumirem muito cedo as responsabilidades por sua vida, revelam um amadurecimento precoce." (HADDAD, 1982, p.127)

Apenas dois dos trabalhos analisados comentam os dados referentes à idade dos alunos: enquanto Praxedes considera-os uma prova de que nesse aspecto o objetivo do ES está sendo atingido, Galheigo os vê como prova de um processo de seleção e discriminação, que se inicia no Ensino Regular e acaba alijando o adulto da escola.

"No que tange à idade, o objetivo do curso de suplência, suprir a escolarização regular de 1º grau para maiores de 14 anos, e a de 2º grau para maiores de 19 anos, está sendo atingido, pois 50,6% dos alunos encontra-se na faixa de 18 a 25 anos e 80,4% na de 18 a 35 anos."

(PRAXEDES, 1983, vol.I, p.33)

"O desinteresse, também, tem levado um número muito grande de jovens a abandonar o Ensino Regular (...) O adolescente, não sendo atendido na escola, "procura" o supletivo. Esta invasão do adolescente descaracteriza o ES enquanto ensino de adultos (...)

A ausência do adulto [no Ensino Supletivo] vem sendo sentida, gradativamente, há cerca de dez anos e, certamente, não é devida à queda do índice de analfabetismo, ou do índice de escolarização.

Este assunto merece um estudo profundo. Algumas hipóteses podem ser lançadas. Será que o adulto já não tem mais ilusões a respeito da educação formal? Será que ele conseguiu uma solução alternativa para o diploma? Ou será que ele não consegue conviver com o adolescente?

Desta última hipótese não se tem dados para generalizá-la, mas se sabe que ocorre em números significativos. Ao ser discutida com os professores, vários deles colocaram que presenciaram cenas de adultos que deixam a escola, alguns de maneira violenta, alegando que não conseguiu conviver com o adolescente.

Desta forma a seleção e a discriminação da educação vão prosseguindo. Os alunos dos estratos médios e proletários da escola de 1º grau vão sendo expurgados dela e vão expurgar os alunos adultos do Supletivo." (GALHEIGO, 1984, p.40-1)

b) Composição sexual

Se, com relação à idade, os estudos apontam unanimemente numa mesma direção, o mesmo não acontece com os dados relativos à composição sexual da clientela. Além de ser um aspecto que pouco ocupa a atenção, as constatações apontam ora uma predominância feminina ora uma predominância masculina (embora quase nunca acentuadas), ora uma relação de equilíbrio.

Os dois trabalhos que analisam dados de 1º e 2º graus conjuntamente apontam uma predominância feminina, ainda que não acentuada (Ferreira & Marques, [1975]; Haddad, (1982)).

Quanto ao 1º grau, exclusivamente, uma autora (Campbell, 1978) aponta também a predominância feminina, mas três outros autores constatam uma maioria de homens entre os pesquisados (Pfister, 1979; Galheigo, 1984; Olivieri, 1985). Há ainda dois trabalhos que apresentam uma relação de equilíbrio entre ambos os sexos (Silva, 1979; Santos, 1982).

Considerando que em apenas um estudo o sexo predominante representa mais do que 60% da população (Olivieri) podemos dizer que há

um razoável equilíbrio entre homens e mulheres nos alunos dos Cursos de Suplência pesquisados.

Há duas autoras que procuram interpretar a desvantagem feminina (ainda que pouco acentuada) observada em seus estudos: Galheigo e Santos.

"Há uma ligeira predominância de rapazes, 57%. Este fato foi comprovado pelos professores, que verbalizaram que normalmente ocorre uma evasão mais acentuada por parte das moças, que abandonam a escola, quase sempre por dois motivos: ou para dar assistência à família ou por questões de segurança."

(GALHEIGO, 1984, p.43)

A outra observação no mesmo sentido, é feita por Santos mas a partir do cruzamento dos dados de idade e sexo onde se observa uma maior dispersão de idade em torno da média no caso das mulheres.

"Esses dados parecem indicar que a maior participação da mulher nos afazeres domésticos, ocupando-lhe o tempo que poderia ser dedicado aos estudos, pode ser um dos fatores para o seu retorno à escola em idade avançada." (SANTOS, 1982, p.42)

c) Estado Civil

Os estudos apontam que os alunos dos Cursos de Suplência, independentemente do grau que freqüentam, são majoritariamente solteiros, representando quase sempre mais de 80% das amostras.

Não encontramos nas publicações nenhuma análise sobre o significado desta constatação.

d) Procedência

Pouquíssimos estudos trazem informações relativas à procedência dos alunos.

Os poucos dados existentes apontam, em geral, uma predominância de alunos migrantes (todos radicados, à época das pesquisas, na região Sudeste do país), embora a pesquisa de Galheigo (1984) tenha encontrado uma grande maioria de alunos nascidos na própria cidade do Rio de Janeiro. As pesquisas que evidenciaram uma presença maior de migrantes são as de Ferreira & Marques [1975] junto ao Col. Santo Inácio na cidade do Rio de Janeiro, a de Haddad (1982) junto ao Col. Santa Cruz na cidade de São Paulo e a de Pfister (1979) junto aos Cursos de Suplência em Vitória no Espírito Santo.

2. Características sócio-econômicas

a) Escolaridade e ocupação dos pais

Quanto às famílias dos alunos dos Cursos de Suplência apenas

dois autores se preocuparam em levantar dados: Haddad e Galheigo. Em Haddad encontramos dados relativos à ocupação dos pais e em Galheigo dados relativos à sua escolaridade:

"A ocupação dos pais destes alunos podem nos oferecer alguns dados a mais para que possamos construir a imagem do aluno médio. Entre 183 respostas que obtivemos em pesquisa realizada em 1976, 58 pais eram lavradores, portanto 31,7%. Havia ainda um garimpeiro, um tropeiro e dois pequenos proprietários, 27 trabalhavam na construção civil (15%). Eram encanadores, pedreiros, mestres, armadores, pintores, serventes, carpinteiros, eletricitas, ou motoristas. Dezoito exerciam serviços gerais como guarda, zelador, garagista, faxineiro, ajudante de caminhão, funcionário público. Alguns tinham uma pequena especialização dentro do setor terciário como tapeceiro, tintureiro, auxiliar de escritório, auxiliar de cobrança, policial, enfermeiro, técnico de rádio, notista. Cinco eram operários. Nenhum dos pais dos alunos possuía curso superior.

A grande maioria das mães dos alunos não exerciam nenhum trabalho remunerado fora de casa. Representavam 77% (...)." (HADDAD, 1982, p.130)

(HADDAD, 1982, p.130)

"Em relação a seus pais, [os alunos] já apresentaram um avanço em escolaridade. 53,7% dos pais e 51,1% das mães possuem menos escolaridade que seus filhos. Até o curso ginásial, não existe diferença significativa entre mães e pais. A partir do curso colegial, há uma predominância em escolaridade maior dos pais, não havendo caso de mãe com instrução universitária." (GALHEIGO, 1984, p.45)

b) Trabalho

Todos os estudos que trazem dados a respeito apontam que a grande maioria dos alunos dos Cursos de Suplência são trabalhadores - em geral representam 70% ou mais dos alunos pesquisados - com jornada de trabalho de 8 horas diárias ou mais.

Com relação às atividades exercidas pelos alunos, os dados evidenciam uma concentração de trabalhadores do setor terciário da economia, sobretudo do comércio e dos serviços domésticos. Nas diferentes pesquisas os trabalhadores da indústria representam sempre o segundo grupo de maior presença entre os alunos. De uma forma geral, são trabalhadores com pequena qualificação profissional.

Os autores não se preocupam em entender o porquê dessa presença de trabalhadores do terciário, se ela corresponde ou não à distribuição social das ocupações.

Com relação à jornada de trabalho, os autores chamam a atenção para suas conseqüências a nível dos cursos: o cansaço e a falta de tempo disponível para estudos fora da sala de aula.

São esses dados que levaram Galheigo a afirmar que:

"As relações do ensino com o trabalho deveriam ser aprofundadas nesta alternativa de ensino, já que quase setenta por cento dos alunos pertencem ao mundo do trabalho."

(GALHEIGO, 1984, p.53)

c) Renda e outros indicadores de condições de vida

Ao pesquisarem a realidade das condições de vida dos alunos dos Cursos de Suplência, o indicador mais utilizado é a renda. Alguns autores trabalham com os dados de renda dos próprios alunos, outros trabalham com a renda familiar e apenas alguns preocupam-se em saber qual o papel do aluno no sustento da família. Independentemente do enfoque, os autores (ã exceção de Galheigo) se deparam com um nível de renda muito baixo, em geral na faixa de 1 a 2 salários mínimos.

Considerando que boa parte dos alunos declarou colaborar nas despesas familiares podemos perceber que sua disponibilidade financeira é ainda mais escassa do que os dados de renda apontam.

As precárias condições de vida e de trabalho, não se evidenciam unicamente através da renda. Haddad, depois de observar que os alunos começaram a trabalhar antes dos 10 anos de idade, que trabalham em geral 9 h ou mais em atividades com pequena qualificação profissional, acrescenta os seguintes dados:

"Podemos ainda notar que poucos são aqueles organizados em categorias profissionais, ou por não terem ainda sindicato - caso das empregadas domésticas - ou por não estarem ainda sindicalizados. Apenas 11% responderam afirmativamente se eram sindicalizados ou não.

Também uma parcela considerável dos alunos não usufruíam dos benefícios sociais que o registro em carteira traz."

(HADDAD, 1982, p.146)

Apenas uma pesquisa evidencia uma realidade um pouco diferente:

"Pode-se afirmar que no grupo pesquisado há predominância de alunos de classe média baixa: 92,8% moram em casa ou apartamento, sendo que 5,5% moram em barraco. Cerca de 68,1% moram em imóvel próprio, dos quais 53,7% totalmente quitado. Percebem em torno de 2 a 3,5 salários (29,6%). Apenas 10,6% recebem me-

nos que o salário. Tomando por base a pirâmide da área urbana MENDES (1983), cuja fonte é a PNDA (1976), pode-se concluir que a maior parte está nos estratos médio baixo.

(...)

A participação do aluno na renda familiar é predominantemente a nível de colaboração (36,8%). Apenas 5,6% sustenta sozinho e 3,9% paga a maior parte das despesas.

Entre os que não ajudam (53,7%), presume-se que estejam os 30,8% que não trabalham. Os restantes 22,9% colaboram não aumentando as despesas.

Este fato é importante ser ressaltado porque dele se pode inferir que, cada vez mais, a educação está elitista e segregadora, não marginalizando do ensino de 1º grau apenas os alunos das classes proletárias mas, inclusive, os alunos de classe média." (GALHEIGO, 1984, p.46-8)

d) Interesses gerais

Apenas 3 estudos trazem informações relativas aos interesses dos alunos. Em um desses estudos os dados não são mais do que uma frase:

"Quanto aos passatempos preferidos, o futebol e assistir à televisão foram os mais citados pelas diferentes idades."

(VILLARDI, 1980, p.150)

Haddad e Galheigo são os dois outros autores que investigaram acerca desse tema e ambos constatam que os meios de comunicação são fonte de lazer e não de informação para essa população.

"Os principais meios de comunicação, jornais, revistas, rádio e TV, pouco contribuem no sentido de informar sobre o social. Nem todos têm acesso a eles e, quando têm, são utilizados como companheiros no lazer, para amenizar o trabalho, nos sonhos da solidão, na utopia de uma ascensão social, na afetividade reprimida." (HADDAD, 1982, p.168)

"O jovem aluno do Supletivo dispense grande parte de seu tempo de lazer vendo televisão (...). A televisão compete até com as aulas pois apenas 27,9% não a assistem no horário de aula (...) o que foi confirmado pelos professores nas entrevistas, colocando, inclusive, que eles acompanham novelas nestes períodos (...). O que é mais visto, entretanto, são os filmes (...) e os programas humorísticos.

Uma reflexão que deve ser feita, inclusive através de pesquisas, é sobre o problema da ideologia passada através dos meios

de comunicação para estes adolescentes considerando que a programação de filmes é quase toda importada.

A leitura, também, como a televisão, é um veículo predominantemente de lazer. O uso da leitura para informação é relativamente pequeno. Pode ser visto que a leitura do jornal é esporádica, assim como a leitura de artigos políticos e científicos."

(GALHEIGO, 1984, p.49-52)

Haddad e Galheigo são também os únicos autores a investigarem sobre o que acontece nos horários de descanso dos alunos:

"Além da televisão, o lazer do adolescente desta faixa sócio-econômica fica por conta de bailes em clubes sociais e de conversas nas praças, como foi verbalizado em entrevistas com professores e alunos. A prática de esporte e o cinema são eventualmente procurados." (GALHEIGO, 1984, p.51)

"(...) Nos fins de semana, muitos ainda ocupam o tempo com o trabalho (10%). Grande parte passa o seu tempo em casa, descansando, vendo TV, trabalhando nos afazeres domésticos que ficaram para trás e estudando. Poucos se ocupam com leituras ou trabalhos manuais, como tricot, artesanato e costura. Quando saem, vão principalmente ao cinema, atividade preferida por 16% dos alunos. Também se ocupam em passear, praticar esportes, principalmente o futebol, fazer visitas aos amigos e aos parentes, ir a festas e bailes. Alguns vão à Igreja ou viajam. Para aqueles que podem deixar de trabalhar no fim de semana, seja em casa ou na empresa, os fins de semana são dedicados principalmente ao lazer, ao estudo e ao descanso. Passear nos parques, na cidade, visitar algum amigo, voltar para a casa dos parentes, descansar e dormir para enfrentar uma nova semana, lavar e passar a roupa, limpar a casa, fazer a feira, estudar, trabalhar, ir ao baile, namorar, assim se ocupa a maioria."

(HADDAD, 1982, p.167)

3. Escolaridade anterior

Entre as populações pesquisadas os estudos apontam uma predominância, nos Cursos de Suplência, de alunos provenientes do 1º grau do Ensino Regular. Os estudos de Silva (1979) e Santos (1982) procuram distinguir os alunos evadidos do curso regular já na vigência da Lei 5692/71 daqueles evadidos dos antigos cursos Primário e Ginásio e encontraram uma presença significativa destes últimos - 48,1% e 35,2% respectivamente.

Esta observação deixa claro que uma boa parte dos alunos pesquisados interrompeu seus estudos por, no mínimo, 6 anos. Na verda-

de, Santos (1982) e Haddad (1982) encontram um número significativo de alunos que estiveram por 10 anos ou mais, afastados da escola. De uma forma geral, os alunos interromperam seus estudos antes de atingir os 14 anos, idade em que a escolaridade é obrigatória por lei e oferecida gratuitamente pelo Estado.

Quanto aos motivos que levaram esses alunos a interromperem seus estudos, estão fortemente ligados às precárias condições de vida: ora abandonam a escola por dificuldades financeiras, ora por necessidade de trabalhar, ora por necessidade de migração. Mas a esses motivos juntam-se outros que dizem respeito à própria escola: inúmeras vezes os alunos abandonam o Curso Regular ou por falta de escolas na localidade, ou pelo fracasso que representam as reprovações, ou porque são "expulsos" ao completarem 14 anos. Não raro, esses fatores se somam transformando a vivência escolar num mundo de sucessivos fracassos que terminam por excluir crianças e jovens. Mas nem sempre esses fatores são apontados pelos alunos como motivos do abandono do Curso Regular. Em geral, creditam maior peso aos fatores extra-escolares o que, na hipótese de Galheigo, lhes seria menos doloroso.

"Quando entrevistados, muitos colocam que procuram o Supletivo por necessitarem o dia livre para trabalhar. Entretanto, 30% não trabalha e dos 70% que trabalham (ou estão temporariamente desempregados) não se pode afirmar que o motivo principal tenha sido realmente este.

Normalmente, são encaminhados pela escola municipal que funciona no mesmo prédio da escola de Ensino Supletivo (...) por atingirem quatorze anos. Eles já chegam insatisfeitos por não poderem continuar estudando de dia. Este fato permite entender porque muitas vezes o aluno agride o prédio da escola, que ele sabe pertencer à escola municipal.

O aluno tenta esconder sua insatisfação tanto por não conseguir sucesso na escola de ensino regular como também por se ver "expulso" dela. Ele encontra um alibi perfeito, na própria dificuldade financeira que ele e sua família enfrentam: o arrocho salarial e o desemprego fazem parte da sua realidade. Como adolescente ele quer sua "independência" econômica. Justificar que "procura" por necessidade de trabalho é menos doloroso do que por fracasso." (GALHEIGO, 1984, p.60)

Se para alguns jovens as violências sofridas durante sua trajetória escolar resultam em atitudes agressivas, para outros esta vivência é traduzida nas sensações de fracasso e medo da escola.

"Quando os alunos permanecem na escola, mesmo aqueles que passam pouco tempo por ela, acabam por carregar a marca de uma escola autoritária, discriminatória e desaculturada do contexto local. Consequência disso é o desinteresse, o medo da perseguição e a passividade.

(...)

Há assim, em termos de escolaridade, um histórico que marca o nosso aluno pelo seu despreparo, dificultando o processo de retorno. Chega assustado, com medo de ocupar o espaço escolar, inseguro de sua capacidade de se escolarizar, insegurança esta calcada ao longo de um processo de constante exclusão e desvalorização. Chega identificando em si, em sua capacidade, e em sua "burrice", a culpa pelo atraso escolar. Isto se revela no constante silêncio da sala de aula, no medo de andar pelos corredores, de perguntar, de se informar. É ainda um aluno mal preparado para o desempenho escolar. Como sua experiência anterior foi sempre de baixa qualidade, com professores despreparados, sem material didático, que, quando, existiam, se revelavam inadequados, suas habilidades necessárias ao bom desempenho escolar acabam sempre sendo pouco desenvolvidas. Chegam mal alfabetizados, com pouco treino de mão, dificuldades de raciocínio e com muito poucas informações."

(HADDAD, 1982, p.163-5)

Por último, chamou-nos a atenção um fato que não foi objeto de análise por parte dos pesquisadores: o pequeno número de alunos, nos Cursos de Suplência a partir da 5ª série, que iniciaram sua vida escolar dentro do próprio Ensino Supletivo (em geral não excedem os 5%).

Se os jovens e adultos que iniciam sua escolarização nos programas de alfabetização supletivos (Mobral ou outros) - que, sabemos, não são poucos - não continuam seus estudos nos Cursos de Suplência, fica no ar a dúvida sobre o que acontece com eles. Serão esses alunos os fortes candidatos a constarem das listas de evasão do próprio Ensino Supletivo? Serão eles alunos duplamente excluídos - do Curso Regular e dos Cursos de Suplência?

4. Expectativas e aspirações da clientela

O que traz o aluno ao Curso Supletivo? O que ele espera obter desse curso? Quais suas expectativas e aspirações com relação ao futuro?

Estas preocupações estão presentes em alguns estudos, mas aparecem de formas diversas. As preocupações dos pesquisadores sendo

distintas, levaram a variações nos questionários e, conseqüentemente, também nas respostas obtidas.

Na dissertação de Campbell, por exemplo, aparece que a maioria deseja ingressar em cursos profissionalizantes e este resultado está diretamente relacionado à pergunta feita em seu questionário "Você pretende fazer um curso profissional quando concluir o supletivo?". Já na dissertação de Pfister, todos os entrevistados afirmaram querer continuar seus estudos, mas sem especificar em que tipo de curso pois a pergunta foi assim formulada: "Você quer continuar seus estudos?".

Em outros trabalhos não foi investigado o desejo de prosseguimento de estudos, mas apenas "em que o curso supletivo vem contribuindo para você?" e "por que você voltou a estudar à noite?". (Villardí). É também esse o caso da dissertação de Galheigo que apenas investiga acerca das expectativas e aspirações profissionais, desvinculada do aspecto prosseguimento ou não dos estudos.

Mas, de uma forma geral, percebe-se uma distinção entre as expectativas e as aspirações dos alunos. (1)

Predomina entre os alunos pesquisados a aspiração de continuar estudando e ingressar num curso universitário. Mas quando são questionados sobre o que acham que vai realmente acontecer, ou sobre a contribuição efetiva que o Supletivo trará às suas vidas, a perspectiva de uma faculdade praticamente desaparece. O mesmo se observa com relação à profissão: a aspiração é, via de regra, por uma profissão de muito prestígio social mas as profissões que acreditam que realmente acabarão seguindo são as de pequeno prestígio social (segundo a escala de Hutchinson, utilizada por Galheigo).

Esta diferenciação entre aspiração e expectativa fica clara nos dados colhidos por Praxedes e Galheigo:

"Quase 50% dos alunos pesquisados optaram por "fazer Faculdade", vindo em seguida (22,8%) "Suplência de 2º grau" (para os alunos de 1º grau) e "curso técnico" (21,9%) para o 1º e 2º graus.

A opção "fazer Faculdade" cai para 29% na questão da contri-

(1) Mas os autores nem sempre se utilizam da mesma terminologia; às vezes fazem a diferenciação em termos de 'expectativa' e 'aspiração'.

Aspiração pode ser definida como a possibilidade de concretização mais remota e expectativa (de acordo com Hilgard (1972) citado por Campbell) como "antecipação ou predição de acontecimentos futuros, baseada na experiência passada e nos estímulos atuais". (CAMPBELL, 1978, p.18). Ou seja, ao falarmos de aspirações estamos na área dos desejos independentes até das possibilidades concretas de realizá-los; ao falarmos de expectativas aumenta o peso do fator probabilidade diminuindo o dos desejos.

buição do Curso de Suplência para a vida prática. As respostas adquirem aqui conotação mais pragmática, pois os alunos em sua maioria querem "recuperar o tempo perdido" e "melhorar profissionalmente". (PRAXEDES, 1983, p.36-7)

"Para estudar o tipo de atividade em que os alunos trabalham ou que gostariam de seguir, foi utilizada a escala ocupacional criada por B. Hutchinson e utilizada por Aparecida Jolly Gouveia com modificações introduzidas por Soares & Gouveia (1969).

Nesta escala, o nível um é ocupado por altos cargos políticos e administrativos; o dois por cargos de gerência e profissões liberais; o três por cargos de supervisão de ocupações não manuais; o quatro por ocupações não manuais e assemelhadas; o cinco, por supervisão de ocupações manuais e assemelhadas; o seis por ocupações manuais qualificadas e o sete, por manuais não qualificadas.

(...)

Quanto à profissão que desejam exercer, pode se verificar que não há nem expectativa nem perspectiva em torno dos cargos de liderança político-administrativa. O número é insignificante. Este fato faz supor que estes alunos já devam se sentir sem condições de assumir postos de liderança na sociedade.

O grupo maior deseja seguir profissões liberais e cargos de supervisão. Entretanto, eles percebem que será difícil conseguir. Nem todos crêem que conseguirão efetivamente o que pretendem.

Trabalhar em ocupações não manuais sem exercer cargos de supervisão ou mando - o quarto nível - não é muito desejado (7,6%). Entretanto, um grupo maior de 8,4% crê que poderá atingir este nível.

Os níveis cinco e seis abrangem as profissões manuais qualificadas. Nestes dois níveis a diferença entre a expectativa e a perspectiva é praticamente nula, o que permite supor haver interesse real e definido por este tipo de ocupação.

No último nível (ocupações manuais não qualificadas), em que estão trabalhando 42,9% dos alunos, apenas 0,5% gostariam de permanecer. No entanto, um grupo relativamente grande crê que permanecerá nele - 28%."(GALHEIGO, 1984, p.54-9)

Com relação aos dados obtidos nessas questões, os autores chegam a conclusões diversas. Para Campbell, a escola estaria exercen-

do uma disfunção pois

"Pode-se dizer (...) ser praticamente nula a contribuição do Curso Supletivo de 1º grau, no sentido de proporcionar ao aluno um mínimo de informações que os oriente a escolhas mais realistas." (CAMPBELL, 1978, p.44)

Praxedes chega à conclusão inversa:

"Da comparação entre "contribuição para a vida prática" e "aspiração futura" podemos levantar a hipótese de que o grupo de alunos entrevistados teria consciência da realidade em que vive e das dificuldades de realização de suas aspirações." (PRAXEDES, 1983, p.37)

E Galheigo, que parte de um outro referencial teórico, analisa as respostas obtidas como uma evidência da auto-imagem de fracassado do aluno:

"A análise da situação entre expectativa e a perspectiva do aluno (...) permite perceber o quanto já está introjetado no aluno a probabilidade de fracasso, já que, com exceção do caso específico das profissões manuais não-qualificadas, a perspectiva é sempre mais baixa do que a expectativa."

(GALHEIGO, 1984, p.59)

RESUMO

O presente levantamento permite-nos traçar o perfil dos alunos dos Cursos de Suplência que compuseram as amostras dos estudos que integram nossa análise:

- São predominantemente jovens, tendo em sua maioria menos de 20 anos no 1º grau e até 25 anos quando considerados o 1º e 2º graus conjuntamente;
- A composição sexual é equilibrada;
- São majoritariamente solteiros;
- Os poucos estudos que investigaram a questão apontam, em geral, uma forte presença de migrantes entre os alunos;
- Com relação às características familiares dos alunos, nada se pode afirmar dada a exigüidade de pesquisas sobre o tema;
- São, em sua maioria absoluta, trabalhadores, com jornada diária de trabalho de 8 horas ou mais, concentrados particularmente no setor terciário da economia (em geral no comércio e serviços domésticos);

CEDI

- Situam-se nas mais baixas faixas de renda percebendo, em geral, até 2 salários mínimos;
- Os poucos estudos existentes apontam que para essa população os meios de comunicação constituem-se em fonte de lazer e não de informação;
- Predominam, entre os alunos dos Cursos Supletivos, jovens oriundos do 1º grau do Ensino Regular, que tiveram seus estudos interrompidos por alguns anos (muitas vezes por 10 anos ou mais). Os motivos que levaram esses alunos a interromperem seus estudos estão fortemente ligados às precárias condições de vida dessa população - dificuldades financeiras, necessidade de trabalhar, migração - bem como a aspectos que dizem respeito à própria escola - falta de escolas na localidade, reprovações, "expulsão branca";
- Quanto às aspirações, predomina a vontade de continuar estudando e ingressar num curso universitário, embora nem sempre acreditem nas possibilidades reais de concretizar tal desejo.

B. Evasão e Repetência nos Cursos de Suplência

A maior parte das publicações analisadas dedicam atenção à questão da evasão e repetência nos Cursos de Suplência e todas apontam elevados índices tanto de evasão como de repetência.

Quanto às causas, os autores indicam tanto fatores externos como internos à escola. Particularmente quando se referem à evasão, os estudos apontam uma forte predominância de fatores extra-escolares, enquanto na análise dos dados de reprovação os fatores extra e intra-escolares dividem o peso.

1. Os índices

Vários autores apresentam as taxas de evasão e repetência por eles levantadas onde se evidencia que as taxas de repetência apresentam um comportamento mais homogêneo que as de evasão.

Os índices de repetência situam-se entre 10 e 15% em todos os estudos. Já os índices de evasão apresentam uma oscilação muito maior: Ferreira & Marques apontam índices entre 10 e 15% ao longo de 3 anos (71 a 73); Praxedes observou uma evasão de 16% no 1º grau e 13% no 2º grau; os estudos de Haddad e Campbell apontam 23,27% e 24% respectivamente; e a pesquisa de Santos evidenciou a mais alta taxa de evasão - 39,8%. Não foi possível levantarmos, junto às publicações, os motivos que possam explicar tal oscilação.

"Estes resultados são altamente insatisfatórios e ressaltam a necessidade de investigar-se as suas causas e a adoção de medidas para uma minimização de suas graves consequências."

(CAMPBELL, 1978, p.39)

2. As causas

Raramente os autores analisam os dados de evasão e os de repetência separadamente. Nessas análises encontramos fatores extra e intra-escolares como causas de tão grave situação.

Campbell e Santos, ao analisarem os dados de evasão, apresentam os fatores externos ao domínio da escola como causas predominantes:

"Muitos alunos são obrigados a interromper o curso por diversos motivos. Procurou-se constatar as razões mais frequentes para o fato. Os impedimentos apontados para os afastamentos temporários declarados com maior frequência foram: a) incompatibilidade de horários com os afazeres domésticos ou profissionais; b) doenças dos alunos ou de seus familiares; cansaço por acumular trabalho e estudo; c) mudança de domicílio acarretando problema para obtenção de vaga em outra escola."

(CAMPBELL, 1978, p.38)

"Por outro lado, os alunos observados apontam os motivos importantes de interrupção da escolaridade, a saber: "por necessidade de trabalho"; "reprovações" e "impossibilidade de horário".

O acesso à escola torna-se problemático, pois o trabalho os exclui do sistema escolar e a jornada dificulta a frequência ao Curso Supletivo noturno. Isto vem confirmar os resultados dos estudos de que os indivíduos sócio-economicamente desfavorecidos estão submetidos à discriminação social existente de que resulta a evasão escolar."

(SANTOS, 1982, p.71)

Galheigo apenas levanta duas hipóteses que, a seu ver, poderiam explicar a evasão dos alunos:

"Outro fato a ser estudado é a questão da evasão. Normalmente as turmas têm uma matrícula inicial muito grande e logo em seguida saem, às vezes, mais da metade. Têm alunos que todos os períodos se matriculam mas não chegam a completar o quadrimestre.

Este fato deve ser pesquisado. Seria por que ele se desilude rapidamente com o supletivo, ou por que ele procura este Curso para enturmá-lo com outros adolescentes e depois formar grupinhos para ficarem conversando próximos à escola, como são vistos ?"

(GALHEIGO, 1984, p.111)

Diferentemente de Campbell e Santos, encontramos na dissertação de Praxedes uma citação de Benedita Coelho dos Santos que acredita na incapacidade da escola em adaptar-se ao aluno a responsabilidade maior das altas taxas de evasão e repetência:

"O processo de aprendizagem parece que é visto em termos de simples acumulação de estruturas prontas, pois as atividades que o precedem se afastam do indivíduo; ele se constitui apenas em objeto da ação... Parece haver uma inversão. O curso não existe para a clientela, mas a clientela para o curso... A clientela chega ao curso, mas, na medida em que este se desenvolve, diminui significativamente o total de participantes..." (PRAXEDES, 1983, vol.I, p.53)

Nos demais estudos, as precárias condições de vida e a dificuldade da escola em oferecer um curso adequado à sua clientela aparecem conjuntamente, delineando uma situação altamente problemática.

Ferreira & Marques apontam 6 razões (de ordem extra e intra-escolar) que explicam as reprovações:

"a) Inadequação dos conteúdos programados à realidade de um aluno que já vive o processo de relacionamento e de produção e que espera da escola uma instrumentalização mais atualizada e eficaz.

b) A admissão de alunos no decorrer do ano letivo (...)

c) O acervo de dificuldades trazidas pela instabilidade econômica do aluno.

d) O cansaço de uma jornada de trabalho estafante, a má alimentação, a falta de tempo e método nos estudos (...)

e) A instabilidade afetiva, emocional e a falta de apoio de uma grande maioria que cai no grande centro sem nenhum laço de relacionamento, nem mesmo familiar. São consideráveis os casos de gravidez e as tentativas de suicídio (...)

f) A falta de adestramento adequado do professor para essa modalidade de ensino. Não será demais afirmar que a ineficácia do trabalho com o adulto não se deve apenas à justaposição de conteúdos e métodos aplicados à infância e levados para a sala de aula do supletivo mas, sobretudo, se explica pela distância cultural existente entre professor e aluno, com conseqüente interferência conceitual. A comunicação e aproximação são indispensáveis para que o professor possa haurir do existencial do aluno a aprendizagem adequada a pessoas que vivem, no cotidiano, através mais dos sentidos do que pelo exercício puro da mente. Até o conteúdo do ensino deve ser delimitado a partir desta vivência do aluno."

(FERREIRA E MARQUES, [1975], p.8-9)

O estudo de Villardi não apresenta dados numéricos relativos à evasão e repetência. Mas, ao caracterizar a clientela dos Cursos Supletivos, a autora apresenta sua visão sobre os motivos que podem levar o aluno a evadir-se ou a apresentar uma baixa produtividade. E, ainda que aponte dificuldades de ordem sócio-econômica por parte dos alunos, credita a maior parte da responsabilidade ao trabalho do professor - que considera inadequado:

"O aluno do supletivo ainda é bastante desconhecido e pouco valorizado no processo educacional brasileiro. Recrutado, na maioria das vezes, nas camadas sociais mais carentes de recursos, coloca-se em situação de inferioridade em relação aos indivíduos da mesma idade, que estão sendo ou que já foram devidamente escolarizados. Com raras exceções, sua integração à escola é ocasional, lenta, difícil e depende muito do trabalho do professor e do tipo do ambiente que a escola lhe oferece. O aluno sente enorme necessidade de se comunicar e de alguém em quem confiar tanto as tristezas como as alegrias. É

um estudante voluntário pronto a desistir se a escola não lhe oferece perspectivas mais ajustadas à realidade.

O aluno, em geral, vem para a escola fatigado, em virtude de dispersão de esforços em transportes, empregos, serões, escalas, problemas caseiros e com as energias reduzidas, muitas vezes como resultado de uma alimentação deficiente. Traz consigo as preocupações e as responsabilidades que a vida lhe reserva e se decepciona quando, na escola, estes aspectos não encontram ressonância, o que dificulta a realização das atividades escolares e a adaptação à vida de estudante.

Observando e acompanhando a passagem do aluno adulto pela escola, tem-se constatado que várias são as causas que o levam a evadir-se. Entre elas destacam-se: problemas relacionados com o trabalho, desânimo, doença, dificuldade no processo de aprendizagem, cansaço, incompatibilidade de horários (escola-trabalho), desnutrição, falta de visão, carência sócio-econômica, falta de adaptação ao regime escolar e aos grupos, tradições sócio-culturais e inadequação do trabalho do professor.

Na maioria das vezes, as causas da baixa produtividade dos Cursos Supletivos, têm-se deslocado para o aluno, quando o professor é o grande condicionante dessa produtividade."

(VILLARDI, 1980, p.34-6)

A mais longa reflexão acerca do problema de evasão e repetência em Curso de Suplência encontra-se na dissertação de Haddad que dedica todo um capítulo ao tema. O autor faz um levantamento exaustivo dos aspectos endógenos e exógenos que concorrem para dificultar a permanência do aluno na escola e conclui que as precárias condições de vida dos alunos são mais fortes do que os aspectos internos à escola, pelo menos no que diz respeito ao curso por ele analisado.

Depois de apresentar muitos dados Haddad caracteriza a seguinte situação:

- "a) ao longo do curso, muita gente saiu e muita gente ficou reprovada;
- b) a maioria dos que saíram, o fizeram nos três primeiros semestres;
- c) esta saída foi independente da fase (série) que os alunos frequentam;
- d) há índices maiores de evasão e repetência nas fases onde há mudanças na estrutura do curso (4ª para 5ª série), cuja causa, portanto, está ligada a fatores internos ao curso;
- e) não havendo significativos decréscimos nos índices de evasão e repetência ao longo de todos os semestres do curso, o

fato demonstra a pouca influência dos fatores internos, em detrimento dos externos, como causa da saída do aluno;

f) os índices de repetência que se acumulam ao longo dos semestres, distribuídos de forma equilibrada, levam-nos a concluir que eles estão muito mais ligados a dificuldades de acompanhar o curso no prazo de tempo estabelecido, exigindo, num ou noutro semestre, a necessidade de refazê-lo, do que propriamente a uma inadaptação do aluno à escola;

g) os alunos classificados nas fases superiores têm maiores possibilidades de concluir o curso por permanecerem menor tempo na escola e conseqüentemente menor tempo expostos a causas externas da evasão." (HADDAD, 1982, p.177-8)

Após caracterizar tal quadro Haddad analisa três lados da questão: a atividade intelectual do aluno, a escola (fatores internos) e a realidade sócio-econômica desses alunos (fatores externos).

Com relação ao aluno, Haddad questiona o discurso que afirma que o sucesso na nossa sociedade depende do indivíduo. Nesse caso, os alunos do Curso Supletivo seriam "mal dotados". Ele discorda, afirmando que "este fracassado na escola é, ao mesmo tempo, um vencedor na vida. É aquele que conseguiu, apesar das precárias condições de desenvolvimento a que foi submetido, adquirir atitudes e sabedoria suficientes para se manter digno e confiante na vida." (idem, p.182)

Haddad desenvolve, então, uma análise procurando evidenciar que um dos fatores que podem contribuir para o mau desempenho do aluno é a falta de estímulo do ambiente com relação às atitudes intelectuais necessárias para o trabalho da leitura, escrita, cálculo, etc. Mas este aspecto, considera, não pode ser encarecido bem como o mau desempenho escolar não pode ser responsabilizado, isoladamente, pelo elevado índice de evasão e repetência.

Se o fracasso se dá na relação indivíduo/escola, é necessário olhar o lado da escola também. E Haddad assim a apresenta:

"Um fator que influi de maneira considerável na saída do aluno, sem retorno, sem aviso, sem deixar pistas, é a questão do pagamento (...).

Outros fatores internos ao próprio curso acabam por fazer com que o aluno saia: a repetência, problemas disciplinares nas classes, briga com algum professor, etc." (idem, p.185)

E aqui Haddad aponta um problema também levantado por Galheigo e por nós registrado na análise dos dados relativos à idade dos alunos (vide p.130): a convivência de adolescentes e adultos numa mesma classe.

"É comum acontecer de haver índices maiores de evasão nas clas-

ses onde a presença de adolescentes é maior.

Não de qualquer adolescente, mas de um tipo específico de adolescente normalmente não engajado no mercado de trabalho e que por questões outras que não de suas condições financeiras, havia abandonado a escola e agora procurava recuperar o tempo perdido. A sua própria condição financeira diferenciada já é um fator que interfere na questão disciplinar, pois, estando em fase de afirmação de sua individualidade usa de sua condição para se destacar dos demais. Muitas vezes são alunos que têm empregadas domésticas em suas casas e que mantinham a mesma postura de patrão na sala de aula junto com suas colegas. Outras vezes, a agitação e a infantilidade destes alunos, que ainda não tinham sentido a precoce responsabilidade de ter que ganhar a vida como seus companheiros, davam um clima de extrema tensão e insatisfação entre as pessoas mais velhas. Este tipo de pessoa, que já tem certa dificuldade em acompanhar as aulas, depois de um dia inteiro de trabalho, muitas vezes a menor interferência acaba ou evadindo ou explodindo de uma forma fora do normal. (...)

Outro fator interno que propicia evasão e que está também diretamente ligado à história escolar anterior do aluno e à sua tênue condição emocional são os atritos que ocorrem entre eles e professores (...)

Por fim, como fator interno ao próprio curso, e como causa da evasão e repetência, está a inadaptação do aluno ao curso ou do curso à média dos alunos. Uma classificação mal feita dos alunos ao ingressarem na escola pode propiciar uma inadaptação, ou por estarem sentindo muita facilidade no que estão estudando, ou, ao contrário, por estarem sentindo dificuldades insuperáveis. Os conteúdos nem sempre dizem respeito àquilo que sua vida pede, como será analisado em outra parte do trabalho.

A realidade da prática diária escolar traz para terra os sonhos de quem via na escola o caminho para superação de sua condição social. Os limites do papel da escola nem sempre podem ser compreendidos." (idem, p.185-8)

Por último, Haddad analisa o terceiro lado da questão, o lado dos "fatores externos". E, assim como os outros autores, observa que:

"A maior parte dos alunos que saem, o faz pela dificuldade de enfrentar uma escola depois de um dia intenso de trabalho.(...)
(...) O cansaço vai abatendo a pessoa, diminuindo o seu rendimento escolar, obrigando-o a se alimentar mal e por consequên-

cia estar mais sensível às doenças.

O aluno fica doente, perde uma semana de aula, perde o ritmo, matéria e ânimo. Desiste e se conforma com a sua impossibilidade ou incapacidade de obter a escolarização.

Muitas vezes o aluno sai por motivo de viagem. A maioria de nossos alunos são migrantes e vivem com este laço que une a sua vida aqui e dos parentes lá.

(...)

Um parente que morreu, um problema econômico, um caso de doença, um casamento importante. São motivos para que tudo vá para o ar: a escola, o trabalho, a namorada ou família.

Às vezes não volta, às vezes fica um tempo e depois retorna. Não menos que duas semanas depois. Perde o ritmo, matéria e ânimo. Espera o próximo semestre para recomeçar. Isto se tudo se acertar.

Por outro lado, o fator de exclusão pode estar aqui e não lá. Nestes últimos semestres, com aumento do desemprego, a permanência em São Paulo se tornou mais difícil. (...)

Mesmo ganhando salário mínimo, mesmo ganhando bolsa de estudo integral, o aluno não pode permanecer na escola pelo custo indireto a mais que terá: duas conduções, livros, sanduíches, cafezinho, etc.

É a doença, a má alimentação, o péssimo serviço de transporte, o baixo salário, o desemprego, o sono, o cansaço, as péssimas condições de vida, enfim, os fatores que principalmente fazem do trabalhador um impossibilitado de frequentar a escola."

(HADDAD, 1982, p.193-4)

RESUMO

- As taxas de repetência situam-se entre 10 e 15% em todos os estudos;
- As taxas de evasão apresentam uma grande oscilação entre as várias publicações: de 10 a 39,8%;
- Os autores que pesquisaram tal problemática levantaram aspectos externos e internos à escola como responsáveis pelos altos índices de evasão e repetência;
- Os fatores externos mais citados são: necessidade de trabalho, incompatibilidade de horários, dificuldades financeiras, cansaço, má alimentação, doenças, instabilidade afetiva e emocional;
- Os fatores internos apontados pelos autores são: as mensali

dades (no caso de escola particular), a repetência (como causa de evasão), problemas disciplinares nas classes, desentendimento com professores, inadequação de conteúdos e do trabalho do professor;

- Para alguns autores (Campbell, Santos e Haddad), as possibilidades de atuação da escola para modificar tal quadro estão limitadas pelos fatores exógenos, que dificultam o acesso do trabalhador à escola (embora acreditem que uma atuação adequada por parte da escola amplie as possibilidades de permanência do aluno);
- Para outros autores (Praxedes e Villardi) a principal causa das dificuldades encontradas pelo aluno é a escola que, segundo eles, se apresenta incapaz de oferecer um curso adequado às características de seus alunos. Para Villardi o principal responsável é, não a escola em geral, mas o professor que, de acordo com sua análise, realiza um trabalho totalmente inadequado; (2)
- Nenhum dos autores questionou a capacidade do aluno dos Cursos de Suplência para a aprendizagem.

(2) O trabalho do professor dos Cursos de Suplência será melhor analisado no próximo item.

C. Professores

Em pouco mais da metade das publicações analisadas encontramos dados ou reflexões acerca do trabalho do professor dos Cursos de Suplência. Raramente os autores dedicam atenção à atuação de diretores, inspetores e supervisores escolares.

Excetuando-se os estudos que relatam experiências específicas consideradas positivas pelos autores, há uma insatisfação com relação ao desempenho dos professores. A maior insatisfação transparece na dissertação de Villardi que, como vimos no item anterior, atribui ao professor a maior parcela da responsabilidade pelos altos índices de evasão e repetência dos Cursos de Suplência. Para a autora, este fato foi comprovado pela sua vivência como aluna de um Curso de Suplência, numa turma de 7ª série, numa escola estadual na cidade do Rio de Janeiro, onde sua identidade de pesquisadora era ignorada. Nesta vivência, Villardi considerou totalmente inadequada a atuação dos professores, o que, a seu ver, explicaria o baixo rendimento escolar.

Galheigo, embora não se dedique a um levantamento da metodologia empregada, também considera a situação insatisfatória pois constatou um não envolvimento do professor com sua atividade pedagógica - apenas 25% declararam gostar de lecionar no Supletivo. Mas, ainda que não exima o professor da responsabilidade para com sua atuação, Galheigo analisa-a dentro de um contexto mais amplo.

A autora faz então um levantamento das dificuldades gerais que os professores afirmaram encontrar para o exercício de sua atividade. Em sua dissertação poder-se-á encontrar uma explicação mais detalhada a respeito de cada um dos tópicos que aqui apenas apontaremos. As dificuldades por ela destacadas são: cansaço físico, dificuldades relacionadas ao ambiente físico, horários mal preparados, ausência de serviços de datilografia e reprografia, falta de material básico, superlotação inicial das turmas e evasão imediata, desconhecimento da realidade, insuficiência de tempo, ausência de livros adequados, ausência de coordenação de área, ausência de atividades de enriquecimento.

A questão que surge, então, é: por que o professor, mesmo declarando não gostar e enfrentando todas essas dificuldades, continua atuando no Ensino Supletivo? E a resposta, razoavelmente óbvia, é que o professor depende financeiramente deste trabalho.

"A falta de perspectiva, aliada às dificuldades de toda ordem, são elementos que permitem que se entenda o porquê do não envolvimento deste professor que, inclusive, justifica a sua permanência no Supletivo por falta de outras opções. Nos questionários, 83,3% dos professores considera seu salário indispensá

vel.

Contraditoriamente, mais da metade não coloca o Supletivo como atividade prioritária; a maioria (79,1%) procura o Supletivo para lecionar por necessidade e destes apenas 25% gostam de lecionar no Supletivo."

(GALHEIGO, 1984, p.79)

Concluindo-se, pode-se afirmar que o professor sabe da ineficácia do Curso Supletivo mas precisa dele para sobreviver."

(idem, p.80)

Galheigo observa, então, que o professor sentindo-se impotente frente ao problema e sentindo necessidade de responsabilizar alguém pelos insucessos desses cursos, joga a culpa no aluno:

"A visão funcionalista (...) que impregna todo o sistema educacional, faz com que ele não se coloque como uma das partes responsáveis neste processo. Reage como reagem com ele: culpabilizando outra parte, no caso, o aluno, pelo fracasso do ensino. O professor do Supletivo, frente à impotência em resolver a situação de ineficácia deste curso, projeta toda sua insatisfação no aluno, responsabilizando-o pelo fracasso. Em nenhum momento, tanto nas entrevistas como nos questionários, os professores se posicionaram como corresponsáveis, ou demonstraram vontade de intervir. Pelo contrário, dentro do processo autoritário da escola, ele reproduz no seu relacionamento com o aluno o comportamento que o sistema tem com ele, quando o culpabiliza pelos males da educação.

Este fato é evidenciado por quatro comportamentos que foram observados: a) através do discurso paternalista do professor que rotula o aluno como carente; b) contraditoriamente ao primeiro, o professor desconhece a situação sócio-econômica do aluno quando faz exigências que vão se constituir em dificuldades para os mesmos; c) o professor estabelece dúvidas sobre a capacidade intelectual do aluno; e, d) alguns professores chegam à rejeição completa do aluno."

(idem, p.80-1)

Considerando-se ou não o professor como o responsável por uma ação educacional julgada insatisfatória, todos os autores que trataram da questão apontam o que consideram uma das causas dos problemas enfrentados pelos Cursos de Suplência: a ausência de uma política de formação de professores para o Ensino Supletivo, ou para a educação de adultos de uma forma mais geral.

"Nos termos da Lei nº 5692 (Brasil, Congresso Nacional, 1971), art. 32, 'o professor de ensino supletivo deve ter preparo ade

quando às características especiais desse tipo de ensino-aprendizagem'. Entretanto, esse preparo adequado ainda não foi regulamentado e poucas são as oportunidades oferecidas ao professorado para que melhore a sua formação e passe a atuar mais conscientemente na área do supletivo.

O professor supletivo vem trabalhando com as ferramentas disponíveis que, muitas vezes, não são as mais adequadas ao tipo de clientela. É fundamental, seja qual for o nível de aprendizagem do adulto, descobrir a motivação, as necessidades, as preocupações e a competência dos alunos, a fim de definir os objetivos e selecionar métodos e técnicas mais convenientes. Isto é o lógico, porém não acontece com frequência."

(VILLARDI, 1980, p.46-7)

Nas pesquisas efetuadas observou-se que, em geral, os professores possuem a habilitação para a docência tal qual é exigida no ensino regular. Nada mais. A grande maioria não teve, durante sua formação, nem ao menos uma disciplina voltada para a questão da educação de adultos. Ora, se se reconhece que o ensino de adultos tem particularidades e exige uma metodologia apropriada torna-se óbvia a necessidade de uma formação específica para o professor que trabalha com o adulto. Na verdade, ao que parece, ninguém discorda de tal necessidade. Ela está expressa na Lei; ocorre apenas que não é cumprida. A preocupação com o ensino para adultos está praticamente ausente dos currículos de formação de professores. Dentre os Programas de Pós-Graduação em Educação do país, apenas a Universidade Federal da Paraíba oferece "Educação Popular" - onde a problemática da educação de adultos se coloca - como área de concentração. E, pelo que as pesquisas puderam apurar, também as Secretarias de Educação muito raramente têm oferecido cursos de atualização nesse sentido.

É importante ressaltar que, embora os autores pouco tenham dado atenção, a mesma lacuna é sentida na formação e atuação de diretores, inspetores e supervisores escolares.

"Quanto à experiência no Ensino Supletivo, a grande maioria do pessoal técnico-administrativo e docente se concentra entre menos de 1 ano a 4 anos. A situação dos supervisores é a que mais chama a atenção, pois 45,2% possui menos de 1 ano de experiência com essa modalidade de ensino. Conclui-se, assim, ser grande a mobilidade dos recursos humanos que atuam nos Cursos Supletivos, principalmente dos supervisores. Mais de 50% dos vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores não participou de nenhum dos seminários e treina-

mentos específicos proporcionados pelo Departamento de Educação Especializada da Secretaria de Educação. O aspecto mais crítico se relaciona aos coordenadores pedagógicos, dos quais 63,2% se encontra nessa situação."

(SILVA, 1979, p.248-9)

Mas se a maior parte dos autores não deu atenção à formação do corpo técnico administrativo, o mesmo não se pode dizer com relação à formação do corpo docente. A maioria deles chama a atenção para a ausência até mesmo de preocupação em formar o professor para o Ensino Supletivo. E como a situação é a mesma ao longo do tempo, destacamos aqui apenas o que dizem os estudos mais recentes.

"Quanto à qualificação do professor para cursos de supletividade, verificamos que somente 9,8%, que estão cursando Faculdade, não possuem ainda a qualificação completa exigida por lei.

Apesar desse quadro satisfatório, outros dados colhidos na pesquisa demonstram que o professor, embora considere a formação específica necessária (62,8%), não possui preparação adequada para trabalhar com a clientela do curso de supletividade. Assim é que 91,8% não passou por treinamento quer no trabalho, órgão estatal ou Faculdade e 94,8% não obteve no curso superior preparação específica, adequada à clientela, visto que na Faculdade não foi dada ao professor, por exemplo, oportunidade de receber conhecimentos específicos sobre a psicologia do adulto e do adolescente e aprender métodos e técnicas apropriadas que possibilitem diagnosticar e analisar objetivamente as condições e resultados do ensino-aprendizagem. Além do mais, não lhe são oferecidas oportunidades de se reciclar, tais como cursos de aperfeiçoamento, especialização e atualização.

Como se constata, a prática está distante das normas. O professor continua sendo preparado nas faculdades e universidades para lecionar somente no ensino regular, apesar da legislação federal e estadual estabelecer que o pessoal docente do ensino supletivo deverá ter preparo adequado às características desse tipo de ensino."

(PRAXEDES, 1983, p.93-4)

"Pode-se verificar, através desta amostra, que grande parte dos professores possuem curso superior completo (75%) e cerca de 8,3% chega a possuir pós-graduação. Apesar destes dados, pode-se afirmar, no entanto, que estes professores es-

tão despreparados para atuar nesta modalidade de ensino. Mesmo os 12% dos professores que indicaram possuir curso de especialização em educação de adultos complementaram suas respostas colocando que estes cursos eram feitos no início do período letivo e há cerca de 12 anos atrás, o que não configura nenhuma especialização.

O outro fato verificado, que justifica afirmar-se o despreparo dos professores, foi a constatação de um número considerável de professores que não possuíam habilitação específica para a disciplina que lecionavam, o que, segundo eles, causa lhes bastante insegurança. Como por exemplo: médico ensinando Ciências; pedagogo lecionando História.

A ausência de uma política de valorização do Ensino Supletivo leva a preencher os quadros com qualquer profissional que possua curso superior, não considerando nem a habilitação específica, nem a formação pedagógica e muito menos uma especialização básica para atuar com esta modalidade de ensino.

A oferta de cursos sobre o ensino supletivo, no momento, reduz-se a pequenos cursos com duração de uma semana. No caso do supletivo, não se pensa em reciclar o professor, uma vez que reciclagem pressupõe um ciclo básico de formação, que é inexistente, neste caso. Antes, tem que se pensar em promover uma formação básica para o professor e demais profissionais em educação que atuam com o Supletivo. Esta deve ser baseada na realidade concreta destes alunos da escola e dos professores (...)"

(GALHEIGO, 1984, p.83-4)

"Um dado reiteradamente constatado nessas reuniões [de professores de uma escola supletiva estadual paulista] é o fato de que os professores, via de regra recém-formados, são, além de muito inexperientes, precariamente preparados seja quanto ao domínio da própria disciplina, seja em relação à compreensão dos fenômenos educativos na sua dimensão mais geral. Por outro lado, em seus cursos universitários nunca tiveram oportunidade de discutir ou de aprofundar a temática da educação de adultos. Em regiões mais pobres do estado, como no Vale do Ribeira, encontram-se até professores não habilitados trabalhando nesses cursos." (BARRETO, 1986, p.52)

Vale a pena observar, no entanto, que nem todos os estudos apontam essa mesma realidade com relação à falta de envolvimento do professor do Curso Supletivo na sua atividade docente.

Algumas publicações dedicam-se a analisar experiências pedagó-

gicas positivas as quais só se tornam viáveis através (entre outros fatores) de um comprometimento dos professores.

Mas por que os professores de algumas escolas demonstram um maior grau de envolvimento com sua atividade pedagógica que outros? A verdade é que a diferença está não só a nível do corpo docente mas sim a nível das propostas que embasam cada curso.

As experiências positivas não acontecem apenas pelo comprometimento ou boa vontade do professor. Podemos notar que tais experiências - ainda que poucas - ocorrem em cursos que têm um projeto político-pedagógico definido, e que esse projeto diz respeito a um comprometimento da escola com os interesses dos trabalhadores ou grupos populares. São essas escolas que, através do envolvimento de toda a comunidade escolar e, em alguns casos, do envolvimento também da comunidade local, criaram condições propícias para a atuação docente formando na prática e na reflexão conjuntas os professores "especializados" na educação de adultos.

Dentre os estudos por nós analisados, apenas uma dessas experiências foi realizada em escola pública. Trata-se de um Curso Supletivo estadual, localizado na periferia da cidade de São Paulo, cuja experiência é relatada por Barreto. A autora observa que nesta escola os professores e a direção mostravam-se extremamente envolvidos com o trabalho numa atitude de "recuperação da postura do educador". (p.57)

Mas esta escola tem uma especificidade que a distingue das demais escolas estaduais em geral: "o curso foi implantado por pressão da comunidade (...) [que] é bastante atuante na área e, através de associações de bairros, comunidades eclesiais de base e igreja, pressionou os poderes públicos através de abaixo-assinados e pedidos diretos à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo". (BARRETO, 1986, p.64-5)

À atuação da comunidade somou-se o trabalho de uma diretora e de professores que buscam fazer dessa escola um espaço para a comunidade acreditando poder contribuir "como uma das mediadoras em suas lutas para obter os serviços e benefícios que lhe são devidos". (p.56)

No entanto, os limites para tal atuação fazem-se sentir fortemente, particularmente no fato de que os professores tinham que se dispor a fazer reuniões gratuitamente (pois não havia remuneração para as mesmas) e, por outras razões, apresentavam uma grande rotatividade.

"Existe um número mínimo de professores efetivos e cada vez que há concursos, há mudança de professores, porque há grande número deles que se inscreve para remoção. Quando o professor mora longe, o que é a regra, ele pede todas as licen

ças a que tem direito. Por isso é preciso recorrer muito aos contratados a título precário." (BARRETO, 1986, p.64)

Essa dificuldade em criar um corpo docente estável pode ser melhor compreendida através de algumas considerações feitas pela equipe que coordenou o Encontro de Educadores de Suplência, no Litoral Norte do estado de São Paulo, de outubro a novembro de 1986. Dizem eles: "Ocorre que, para muitos professores, dar aulas no Supletivo é um trabalho temporário e ocasional, uma vez que sua carga horária deve ser prioritariamente preenchida com aulas do Curso Regular. Com isso, fica impedida a possibilidade de o professor se fixar no Ensino Supletivo e conseqüentemente de se acumular a experiência que é necessária ao seu aprimoramento." (3)

Os demais Cursos de Suplência, analisados nos estudos, que puderam manter um quadro de professores razoavelmente estável e assim contornaram o problema da falta de formação específica desses professores, são mantidos por entidades privadas. Dois desses cursos - o do Colégio Santa Cruz, em São Paulo, e o do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro - são mantidos por congregações de padres que não vêem os Cursos de Suplência como uma fonte de lucro e procuram permitir o acesso à escola das camadas mais pobres da população. O outro curso - Supletivo do CAASO, em São Carlos, SP - é mantido pelo Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira que ao fundá-lo via no Supletivo "mais um espaço para o trabalho político desenvolvido pela entidade, apenas que, por suas próprias características, mais sistematicamente voltado para a comunidade, e, no caso específico, para a população de baixo grau de escolaridade - a classe trabalhadora". (MELLO, 1981, p.30)

Podemos perceber que os professores destes cursos foram formados na prática da sala de aula, nas reuniões pedagógicas e nos encontros com os professores das demais escolas.

No Estudo Histórico Avaliativo da Experiência Supletiva do Colégio Santo Inácio, embora os autores (Ferreira & Marques) não se dediquem a este aspecto especificamente, há indícios de que o Colégio conseguiu manter unida uma equipe com um certo acúmulo de experiências. Podemos inferir tal situação a partir da advertência que os autores fazem para os riscos inerentes à obra desenvolvida onde se destaca "o perigo de fechamento da equipe sobre si na pretensão ilusória de se ter chegado ao melhor modelo de trabalho, esquecendo-se de que a experiência de atendimento ao adulto sem escolaridade deverá estar vinculada a um plano local, regional ou mesmo nacional de desenvolvimento."

(FERREIRA & MARQUES, [1975], p.16-7)

(3) BERTUOL et alii, "Encontro de Educadores de Suplência - DREL - Litoral Norte - out/nov 1986 - Relatório"

No caso do Curso Supletivo CAASO, a preocupação com o aperfeiçoamento da atividade docente fica evidente no fato de que duas dissertações que fazem parte do presente estudo constituem-se em relatos avaliativos das experiências que as professoras (Mello e Olivieri) tiveram no referido curso.

Na introdução da dissertação de Olivieri encontramos o seguinte:

"Dentre as experiências em Educação de Adultos que, de certa forma, influenciaram minha postura diante da prática desenvolvida, cito:

- a exposição do painel "Algumas experiências de Educação para trabalhadores numa escola de sindicato" realizado na I CBE em abril de 1980 na PUC-SP pelo Centro Educacional dos Metalúrgicos de Santos - SP - CEMETAL - do Sindicato dos Metalúrgicos de Santos (...)

- o contato e as discussões com o grupo de professores e direção do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz - São Paulo, SP, que me foram de grande valia, pois esse curso, devido à sua forma administrativa e organizacional, constituiu-se hoje num trabalho reconhecido, embasado e solidificado dentre as experiências educacionais inovadoras em Educação de Adultos;

- e, finalmente, no "Encontro de Ensino Supletivo", promovido pelo Curso Supletivo Equipe - São Paulo, SP, em novembro de 1982, o relato da experiência do Curso Supletivo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo - SP (...)

Por outro lado, e principalmente, as discussões que ocorriam entre o Grupo de Professores do Curso Supletivo CAASO, sistemática essa que realizávamos regularmente como meio de avançar e aprofundar as questões que emergiam da nossa prática educacional, eram as mais enriquecedoras."

(OLIVIERI, 1985, p.19-20)

Este depoimento deixa claro que os professores que se "especializaram" na educação de adultos trilharam caminhos outros além das Universidades e treinamentos oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. E Haddad, que avalia a experiência do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, em São Paulo, (citado por Olivieri) mostra os caminhos que, a seu ver, devem ser percorridos para se formar o educador voltado para uma prática que atenda aos interesses dos grupos populares.

"A sociedade educa o educador e o educador educa a si próprio para modificar esta sociedade.

E como o educador pode se educar ? Em primeiro lugar aceitando o fato de que, mesmo sendo capaz de se educar, é condicionado socialmente, o que significa que esta contradição se revela na sua própria prática educativa. Nem sempre o pensar transformador se revela em uma prática do mesmo nível. Em segundo lugar, ganhando competência técnica na sua função, de maneira a ser respeitado pelo seu caráter profissional, e não pelo seu poder de educador.

Em terceiro lugar, ganhando consciência política, através das associações e sindicatos docentes, lutando por melhores condições de trabalho e por uma democratização efetiva do ensino dos grupos populares.

Em quarto lugar, trabalhando junto aos grupos populares, de maneira a poder se educar pela apreensão de seus interesses e formas organizativas de vida.

Na prática, isto significa que o professor deve ter liberdade de se organizar dentro dos cursos supletivos, não só para poder se educar para sua competência técnica, trocando experiência com os colegas, como também para ajudar a construir o caminho político-pedagógico desta experiência educativa.

Significa também que o professor do ensino supletivo deve estar vinculado a seu sindicato e a associações de docentes, no mesmo sentido de se educar política e tecnicamente.

Por fim, e o mais significativo, estar ligado aos grupos populares, não só pela relação professor-aluno de sala de aula, mas também pelos corredores e espaços internos de organização dos alunos na escola, como também na comunidade a que o aluno pertença."

(HADDAD, 1982, p.29-30)

D. Metodologia de Ensino

Pretendemos, neste item do relatório, apontarmos algumas considerações - feitas pelos estudos e pesquisas - que dizem respeito à metodologia de ensino utilizada nos Cursos de Suplência. Tais considerações serão de caráter genérico pois este tema será por nós aprofundado num outro subprojeto a ser realizado na continuidade da presente pesquisa.

1. Um quadro insatisfatório

Os poucos trabalhos que se preocuparam em pesquisar o tema evidenciaram uma situação de muito pouca novidade.

Os estudos apontam, em geral, que a definição metodológica dos cursos fica a cargo dos professores que, como já vimos, normalmente não recebem apoio nem estímulo para ousar experiências que venham a contribuir neste sentido. Desta forma, as aulas apóiam-se nas formas de trabalho já conhecidas - quadro-negro, voz do professor e livros ou textos mimeografados - e o aluno é muito pouco chamado à participação no processo ensino-aprendizagem.

As duas pesquisas que mais observaram a metodologia empregada são, ambas, do Rio de Janeiro. Trata-se das pesquisas de Villardi (1980) e Galheigo (1984).

O relato mais vivo do que ocorre na sala de aula é o de Villardi, devido à própria natureza metodológica de seu estudo - "observação participante oculta".

"De um modo geral, a participação do aluno, na sala de aula observada, se reduzia à realização dos exercícios, dos testes e a respostas a algumas solicitações orais do professor. Durante as correções dos exercícios, alguns alunos participavam, mas a solicitação de respostas era, principalmente ao grupão e, raramente, de forma individual. Só em Matemática o aluno era convocado para ir ao quadro-de-giz.

Assim, cada aula era saturada de exposições orais ou exercícios copiados do quadro, sem nenhuma incentivação, a não ser no caso dos alunos que já estavam motivados para participar. Uma sequência-tipo repetiu-se em todas as sessões das diversas disciplinas: a) Língua Portuguesa: um exercício é passado, uma correção é feita e uma informação é dada; b) Matemática: uma informação é dada, um exercício é passado e uma correção é feita; c) Ciências Físicas e Biológicas: uma informação é dada; d) História e Moral e Cívica: um "ponto" é ditado, um questionário é dado e uma correção é feita.

Como se constatou, uma transmissão de informação, feita sem-

pre pelo professor, com teor magistral, geralmente, não era atingida por toda a turma, como bem explicitam os seguintes comentários: - 'Não estou entendendo nada!'; 'Não tem nada difícil aqui. É só fazer o exercício!'. Muitas vezes, ao terminar a aula, alunos escreviam no quadro: 'Não entendi nada!'.
.

Todas as atividades eram determinadas pelo professor, evidenciando uma resistência em deixar aos alunos uma liberdade de expressão ou uma iniciativa. As energias eram desperdiçadas em uma rotina que não solicitava, nem desafiava para esforços maiores, tanto professores quanto alunos, cujas atividades concentravam-se, exclusivamente, no conteúdo. O fundamento da metodologia - ser selecionada em função das características do aluno, da natureza da unidade de ensino, dos objetivos e dos recursos disponíveis - não foi cogitado.

Não há dúvidas, como foi observado, de que os quatro professores da turma evidenciaram competência nos conteúdos das disciplinas que lecionavam. Entretanto, na maioria das vezes, não empregavam recursos didáticos que pudessem facilitar a aprendizagem dos alunos (...)"

(VILLARDI, 1980, p.139-41)

Se Villardi assinala que a competência nos conteúdos não é suficiente, Praxedes afirma o mesmo com relação ao conhecimento da clientela:

"Notamos nas respostas aos questionários que os professores têm uma boa visão em termos de conhecimento da clientela mas faltam-lhes melhor preparo em termos metodológicos."

(PRAXEDES, 1983, p.69)

Também as observações de Galheigo - embora não resultem de observação direta - coincidem com as de Villardi:

"O professor coloca sempre presente a necessidade de considerar a realidade do aluno. Ao escolher, entretanto, a metodologia no momento em que está tão perto do aluno, ele não considera a sua realidade de professor e muito menos a do aluno. Ignora que, ambos, estão começando uma jornada com uma bagagem de algumas horas de trabalho anterior e, portanto, com cansaço e sono. Considerando estes dados, deveria partir para uma metodologia mais ativa e sobretudo participativa, o que não ocorre. O tipo de aula basicamente utilizado, conforme informação dos próprios professores nas en-

trevistas, é a "aula expositiva".

O tipo de aula expositiva, que foi colocado, não obedece aos passos tradicionais desta técnica. Ao contrário, ela se caracteriza por dois comportamentos mais comuns: ditar pontos ou escrevê-los no quadro e passar exercícios, o que não significa sistematizar, mas preencher o tempo.

A justificativa para tal procedimento não está somente na falta de compromisso do professor, mas muitas vezes na sua insegurança ao transmitir conteúdos que não domina bem.

Outros tipos de trabalho bastante comuns são as "pesquisas" e os "trabalhos de grupo".

A "pesquisa" consiste em mandar o aluno procurar um assunto. Normalmente não é dada a bibliografia e nem é ensinado a preparar uma síntese: o aluno transcreve simplesmente o que está escrito sobre o tema no livro que conseguiu encontrar.

No trabalho de grupo também não parte de uma discussão para a síntese. Cada aluno faz uma parte estanque das outras. Foi presenciado o seguinte comportamento de um chefe de grupo dividindo as tarefas:

'você copia dos livros, Paulo "bate" à máquina e eu, que não tenho tempo pago a capa'.

Há a ausência da participação, da discussão, do lúdico, da síntese, do raciocínio e, sobretudo, do diálogo."

(GALHEIGO, 1984, p.95-7)

2. Algumas experiências

Mas nem todas as pesquisas deparam-se com o mesmo quadro. Se não há, entre os trabalhos analisados, relatos de experiências metodológicas notadamente positivas, alguns apresentam, ao menos, o esforço empreendido nesse sentido por algumas escolas.

A pesquisa coordenada por Barreto procura evidenciar uma mudança na situação dos Cursos Supletivos Municipais, na cidade de São Paulo, a partir do ano de 1984.

"Até o final de 1984, os cursos supletivos não recebiam qualquer tipo de orientação pedagógica ou metodológica por parte da Secretaria. Não havia, também, material didático específico para os cursos. Os professores baseavam-se, para dar suas aulas, numa parca condensação da programação e livros do curso regular, ou então, nos livros do IBEP. Havia, inclusive, professores que, simplesmente, seguiam os livros do ensino regular, até onde o tempo permitisse.

Em fins de 1984, começo de 1985, com a ampliação da oferta desses cursos foi formada, no DEPLAN [Departamento de Planejam

to e Orientação da Secretaria Municipal, seu órgão normativo], uma equipe encarregada de elaborar o programa do supletivo. Essa equipe elaborou uma proposta de curso com base no programa oficial de 1º grau, nas sugestões da Coordenadoria de Estudos e Normas da Secretaria do Estado, no conteúdo dos exames estaduais de supletivo, nos dados disponíveis sobre a clientela e em visitas realizadas a alguns cursos que se encontravam em funcionamento. A proposta consistia basicamente numa listagem de conteúdos a serem trabalhados de 5ª a 8ª séries, com detalhamento metodológico apenas para 5ª. Durante o mês de fevereiro, a proposta foi discutida com os professores contratados e ficou acertada uma testagem com acompanhamento do DEPLAN.

Durante o acompanhamento verificou-se que a maioria dos professores, apesar de haver concordado com a proposta, acabou utilizando material do ensino regular ou apostilas elaboradas sem critério pedagógico. Um dos pontos que, na prática, encontrou maior resistência por parte dos professores foi a sugestão de retomada de alguns conteúdos da 3ª e 4ª séries - os de matemática, por exemplo, alegavam que não sabiam trabalhar conceitos básicos (soma e adição) e que se isto fosse feito, não sobraria tempo para a conclusão do programa. Alguns professores consideravam que esta retomada rebaixaria o nível de ensino. Os que estavam utilizando o que era sugerido na proposta do DEPLAN sentiam-se um tanto "perdidos" na hora de sua aplicação.

Tendo em vista esses problemas, o DEPLAN voltou a reunir-se a partir de abril com os professores de cada regional (...). Desse esforço conjunto entre órgão central orientador e trabalho dos professores, começa pois a nascer e a tomar corpo uma proposta curricular própria para o ensino de adultos, que muitos esperam e reivindicam."

(BARRETO, 1986, p.72-4)

Além da situação dos Cursos Supletivos Municipais de São Paulo, Barreto procura historiar, também, a experiência de uma escola de Suplência II (5ª a 8ª séries) da rede pública estadual, localizada na periferia da cidade de São Paulo. Segundo a autora, a escola em questão, por esforço da direção e dos professores, apresenta "um trabalho promissor, que pode oferecer indicações para a melhoria do atendimento nesses cursos". (p.54)

"Todo um esforço é desenvolvido na escola no sentido de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos em cada uma das disciplinas para daí partir. Mais do que isso, está-se bus-

cando estabelecer o que, em cada uma delas, é essencial para o aluno conhecer a fim de que possa, posteriormente, caminhar sozinho. A distinção entre o essencial e o complementar, não somente em função da lógica das disciplinas mas das necessidades da sociedade e, em particular, dessa população, é, entretanto, muito difícil de ser estabelecida, quando se considera que tanto professores como administradores foram educados na classe média.

Os professores também estão tentando promover a integração entre as várias disciplinas, de tal forma que o aluno consiga trabalhar sobre os conteúdos durante o maior número de vezes possível, para que haja maior assimilação.

Algumas experiências têm-se desenvolvido à medida em que as dificuldades aparecem. Tentou-se um trabalho de monitoria em que os alunos que sabiam mais auxiliavam grupos de alunos com maiores dificuldades. Em classes de adultos foi positivo; nas classes onde havia alunos mais jovens, recentemente egressos de cursos regulares muito ruins, houve rejeição da monitoria, tendo-se que introduzir uma orientação mais individualizada.

Uma outra preocupação dos professores é a de trabalhar com a insegurança frente ao aprendizado daqueles alunos que há muito tempo saíram da escola. Sua tendência é desistirem prematuramente do curso, atribuindo a si mesmos as dificuldades encontradas na compreensão dos temas de estudo. Nesse sentido está-se cogitando de estabelecer períodos de adaptação à escola, e os professores, atentos para o problema, têm deliberadamente tentado oferecer assistência mais direta a esses casos, procurando criar um clima que favoreça a retomada pelo aluno.

Por trás dessas dificuldades está igualmente posta a questão da dosagem da programação curricular. A obrigatoriedade de cumprimento dos programas officiosamente propostos força a uma aceleração que desrespeita as condições em que ocorre a assimilação de conhecimentos pelo aluno."

(BARRETO, 1986, p.56-8)

No Estudo Histórico Avaliativo da Experiência Supletiva do Colégio Santo Inácio, Ferreira & Marques apontam a preocupação com o desenvolvimento de uma metodologia adequada e apresentam a proposta da escola para as classes de alfabetização como amostra de sua proposta mais geral:

"À guisa de ilustração da metodologia do Colégio, eis como é

desenvolvido o trabalho na alfabetização e continuando, posteriormente, no 1º estágio. O método usado - de codificação - leva o aluno, através de quadros motivadores em que ele é sucessivamente colocado, a tomar consciência de si, dos outros e do mundo; a mudar de atitude através de sua valorização, a se preparar para uma vivência, adequada ao ser humano, na comunidade. (...)

Os quadros levam os alunos a uma atitude de diálogo e de debate da situação do grupo. Já motivados para a discussão, uma série de situações são colocadas, para se discutir e se visualizar a situação VIDA. O grupo estabelece a relação entre a situação existencial, vivida, discutida, e o símbolo escrito (...)

O método acima não se desenvolve em moldes rígidos e exclusivos pois o professor-orientador permanece numa atitude de observador para canalizar os valores que vão se manifestando no grupo, como a amizade, o relacionamento entre os colegas, a experiência vivida de cada elemento, o folclore e os fatos históricos mais expressivos que são colocados para estudo e debate."

(FERREIRA & MARQUES, [1975], p.12-3)

Do Curso Supletivo CAASO encontramos, na dissertação de Mello, os parâmetros que orientavam o grupo nas suas ações:

"Partia-se de que, ao ingressar na escola, o aluno traz consigo sua experiência de vida, aprendida nas suas relações com a natureza, no trabalho, e na sua convivência com as instituições da sociedade.

Entendia-se, pois, que a experiência dos alunos da classe trabalhadora fundamentava-se numa concepção de mundo formada por aspectos da ideologia dominante e aspectos da experiência de vida da classe trabalhadora, que constituem o que Gramsci chama de Senso Comum.

Cabe ao trabalho desenvolvido na escola reforçar os aspectos veiculados pela ideologia ou os aspectos concebidos a partir da experiência da classe trabalhadora.

De acordo com o objetivo do grupo do Supletivo, buscava-se detectar aqueles aspectos concebidos a partir da própria experiência de vida dos alunos no sentido de reforçá-los, e, para tanto, a utilização da experiência do aluno como conteúdo de discussão e material didático de aula era percebida como um caminho.

Na verdade, (...) buscava-se a delimitação do "núcleo vá

lido"(*) da experiência do aluno para, partindo dele, trabalhar no sentido de uma compreensão mais ampla da realidade social onde se vive.

E se a atribuição social que se buscava no Supletivo era o desmascaramento do "natural", do "destino", das "verdades eternas", fazia-se necessário a elaboração de um saber que fosse instrumento de análise do mundo. Neste sentido este saber deveria ter como ponto de partida e ponto de chegada a totalidade concreta, ou seja, sua elaboração deveria levar em conta a realidade social concreta dos alunos e ter como objeto da análise e interpretação desta mesma realidade.

Além disso, fazer da experiência concreta dos alunos objeto de trabalho em sala de aula significa também possibilitar-lhes a compreensão de sua situação de vida particular não como um conjunto de problemas específicos seus, mas como problemas que são manifestações individuais dos problemas de classe - questão que a ideologia dominante escamoteia ao apresentar-se como interesse generalizado para toda a sociedade!" (MELLO, 1981, p.90-2)

3. Como avançar na questão metodológica

No Parecer CFE 699/72, o relator Valnir Chagas aponta que o Ensino Supletivo requer uma metodologia apropriada e que, no caso da Suplência, a nova metodologia seria caracterizada pelo mais amplo uso da Tecnologia e dos Meios de Comunicação de Massa. Segundo o texto do Parecer viver-se-ia uma situação "de cores cambiantes", onde, de um lado, a metodologia tradicional já não satisfaz por não se adequar "à explosão dos conhecimentos e ao traço de coletivismo que define cada vez mais a vida e as relações humanas nos tempos modernos" e, de outro, os Meios de Comunicação de Massa que caracterizam o moderno "ainda não tiveram delineada a sua exata utilização pedagógica".

Mas, ainda que o papel dos Meios de Comunicação de Massa não esteja definido, Valnir Chagas afirma que "sente-se, mais por intuição do que em face de comprovações objetivas, que neles se encontra em potencial uma resposta a muitas perplexidades de hoje".

A orientação do Parecer 699/72 seria, então, a de que o Ensino Supletivo fosse cada vez mais se afastando do Ensino Regular através do emprego da Tecnologia e dos Meios de Comunicação de Massa e, assim, se caracterizasse como a "escola-função" que os novos

(*) Cf. Gramsci, A. - El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce, p.15 - (nota do autor)

tempos estariam a exigir.

"Partindo realisticamente do que existe, pelo uso intensivo de classes concebidas mais ou menos ao estilo tradicional - e de certo cada vez menos - chegar-se-á progressivamente àquela escola-função que vimos contrapondo à escola-endereço do passado. A Tecnologia e os Meios de Comunicação de Massa parecem-nos aí corretamente situados. Em todas as modalidades, e certamente no Ensino Regular, poderão ser eles empregados como recurso auxiliar; na Qualificação, também como recurso já predominante; e na Suplência e no Suprimento, como recurso predominante ou único." (4)

Praxedes é a única autora que procurou averiguar em que medida os Meios de Comunicação de Massa têm sido utilizados pelos alunos e observou que o material impresso tem a preferência da clientela.

"Com relação ao rádio, a porcentagem dos alunos que o utilizam é de 13,6%, a televisão 30,7%, aos impressos como jornais e revistas a porcentagem é mais favorável, atingindo cerca de 50%." (PRAXEDES, 1983, p.46)

Como explicar que o rádio e a televisão, meios de comunicação mais modernos sejam preteridos por jornais e revistas na preferência dos alunos ?

Praxedes levanta algumas hipóteses:

" - A maior utilização de material impresso não estaria possivelmente ligada às facilidades de manipulação que ele propicia, podendo o aluno utilizá-lo em qualquer local, o que favorece sobretudo uma clientela composta de alunos que trabalham, como é a clientela do curso de suplência ?

- Embora sejam considerados meios mais eficientes e rápidos de aprendizagem, a televisão e o rádio estão sendo suficientemente divulgados como tal ? Por exemplo, existem aparelhos nas escolas, bibliotecas ou outros locais a que o aluno possa ter acesso e aproveitar o pouco tempo destinado ao estudo ?

- Os horários das televisões destinados a cursos e outros programas educativos não estariam restritos aos horários inadequados à clientela ?

(...)

Outra hipótese sobre a maior utilização de material impresso é o comportamento tradicional do aluno resistindo em adotar no-

(4) grifo nosso.

vas tecnologias, preferindo meios semelhantes aos utilizados na escola. As mudanças tecnológicas na educação tornam-se lentas, segundo essa hipótese, pela resistência de alunos e professores à sua utilização." (idem p.47)

Ainda que se ressaltando a limitação dos dados (frutos de uma única pesquisa) estes não confirmam a tendência apontada no texto legal, produzido dez anos antes, de que os Meios de Comunicação de Massa viriam a substituir formas mais tradicionais de aprendizagem.

E, assim como constatou a preferência dos alunos por material impresso, Praxedes também se deparou com uma outra postura que poderia ser vista como de apego ao tradicional: a preferência pelos Cursos de Suplência, em detrimento dos Exames.

"A maioria dos alunos não tem experiência com exames supletivos (72,3%), podendo-se inferir que não há interesse da clientela por exame. O aluno quer frequentar curso, mesmo se situando na faixa etária adequada para prestar exames (18 a 25 anos)."
(idem p.49)

Praxedes procura, então, explicar tal fato:

"A alta incidência de alunos que não fizeram exames, mas procuraram o Curso de Suplência, talvez possa ser justificada em um plano não manifesto ou subjacente pela necessidade de contato social que essa clientela apresenta, realizada através da existência física da escola. Tal tendência foi confirmada por pesquisa da Fundação Roberto Marinho, executada pela RENOV sobre "Telecurso Supletivo de 2º grau - pesquisa de resultados em nível qualitativo", onde o aluno demonstra claramente a necessidade da escola e da presença do professor.

Nesse sentido, educadores são unânimes em defender a importância da escola para significativo número de alunos, sobretudo aqueles pertencentes às camadas de baixa renda, como é o caso da clientela por nós estudada. A escola seria um ponto de encontro para o convívio social e para suprir necessidades afetivas e não apenas local de estudo.

(...)

Todas essas observações sobre a importância da escola, entretanto, ainda não foram suficientemente estudadas e consideradas pelos planejadores educacionais na elaboração de planos e currículos." (PRAXEDES, 1983, p.59)

Assim, ao que parece, a orientação legal pouco tem contribuído para a solução do problema da metodologia adequada ao processo

ensino-aprendizagem na educação de adultos.

Apresentamos, então, as contribuições - muito poucas - que os estudos e pesquisas apresentam para uma possível solução.

"Como já afirmamos de um modo geral, o ponto de partida para viabilizar tal posicionamento seria adequar o curso às características e necessidades da clientela."

(PRAXEDES, 1983, p.51)

"Diogo Aguila Martins, ex-diretor do Serviço de Ensino Supletivo, da CENP, diz que o nó da questão está na metodologia que continua, ainda, dentro de um sistema tradicional de educação de adultos e que a metodologia adequada seria dar um tratamento individualizado na medida do possível (...)

Jarbas Novelino Barato, apresenta algumas soluções para o melhor desempenho metodológico do professor: '(...) para se "sacar" algumas soluções em termos de ensino supletivo (todo voltado para adolescentes e adultos) precisamos ter mais conhecimento da psicologia do adulto, principalmente da psicologia da aprendizagem, algo inexistente na praça. Há pouca pesquisa. Acho que a universidade talvez tivesse um papel em relação a isso. Não conheço nada de pesquisa universitária sobre a psicologia da aprendizagem do adulto. Pode ser que exista um caso ou outro. Pesquisa-se muito sobre o comportamento infantil, sobre o comportamento de pessoas desajustadas, sobre o comportamento de pessoas marginalizadas e preocupa-se muito pouco com a maior parte da vida que é a idade adulta e que seria importante pesquisar. Isto teria alguma consequência em termos de outras finalidades de trabalho no Ensino Supletivo'.

Para esse fim observamos que a Secretaria de Educação [de São Paulo] possui um órgão especializado na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; alguns dos seus objetivos são: elaborar e orientar a organização de currículo e programas adequados aos cursos supletivos; elaborar instrumentos de avaliação do currículo e do processo ensino-aprendizagem; (...) mas que na prática, como se notou, seus resultados não chegam à escola.

Assim, face a todas essas observações sobre metodologia, a professora de Metodologia de Ensino da Unicamp, Dra. Amélia Americano Domingues de Castro apresenta uma síntese do confronto entre legislação e prática da seguinte forma: 'a melhor legislação do mundo não encontra seus objetivos quando os professores, aqueles que trabalham dentro desse contexto, não têm condições para colocá-la em ação. Temos grandes pro-

blemas na reformulação de deliberações, ou outras normas legais com relação ao Supletivo, mas é preciso atacar o problema dos dois lados. Não podemos ficar só na parte legal. Como levar a Lei à prática, como trabalhar efetivamente, como acionar todas essas propostas legais, é problema pedagógico'."

(PRAXEDES, 1983, p.69-75)

"Na realidade, na educação de adultos, não há necessidade de se repetir todos os passos da educação regular, uma vez que adolescentes e adultos buscam na escola a sistematização dos conhecimentos que já adquiriram assistematicamente, através dos tempos. Mas é preciso dar ao aluno condições de manipular a informação recebida.

Assim, para que as situações de ensino-aprendizagem sejam adequadas à realidade desta clientela, precisam ser organizadas de tal forma que: a) aproveitem, preservem e enriqueçam as motivações individuais; b) propiciem um trabalho coerente com o ritmo de aprendizagem de cada um; c) ampliem e instrumentem o poder de ação e de decisão; d) sistematizem e valorizem as experiências de vida de cada aluno; e) contribuam para integrar o aluno à cultura de seu meio e de sua época; f) estimulem os alunos a desenvolver suas próprias idéias.

Por outro lado, ficou evidenciado que as aquisições dos alunos pareciam depender: a) do modo como o professor organizava a sua aula; b) do tipo de atendimento que era dado ao aluno; c) do estímulo recebido para frequentar a escola; d) do grau de integração com o professor e os colegas; e, e) da consideração dada pelo professor aos pré-requisitos para cada informação."

(VILLARDI, 1980, p.141-2)

Além do exposto acima, Villardi faz uma revisão bibliográfica a respeito da metodologia a ser utilizada na educação de adultos. E embora não seja nosso objetivo aprofundar, aqui, as várias visões sobre o tema (a questão será aprofundada num outro módulo da pesquisa) julgamos importante ressaltar algumas colocações suas.

Para a autora "não existe um método ou uma técnica ideal para o ensino de adultos. A metodologia precisa ser bastante flexível e adaptada à realidade do aluno, da escola, da comunidade e do mercado de trabalho." (VILLARDI, 1980, p.51)

Diferentemente de Diogo Aguilar Martins, acima citado, que acredita ser a metodologia adequada aquela que dá "um tratamento individualizado na medida do possível" (vide p.168) Villardi enfatiza a metodologia que privilegia o grupo e a participação nele.

"A metodologia a ser empregada não deve estimular a competição

e sim incentivar a solidariedade, a participação, a cooperação, a ajuda mútua e o trabalho de equipe." (idem, p.53)

E, mais adiante, a autora demonstra uma preocupação que se encontra de forma mais ou menos explícita em vários estudos: o aproveitamento da experiência de vida do aluno.

"A metodologia do ensino supletivo não se pode constituir numa mera exposição de lições, onde o professor monopoliza as informações e somente com ele o aluno pode aprender. É preciso que ela represente mais uma sistematização dos conhecimentos que o aluno adquiriu assistematicamente através dos tempos." (idem, p.53)

Podemos dizer que há, entre os autores dos estudos e pesquisas analisados, uma idéia generalizada - ainda que difusa - de que o caminho metodológico dos Cursos de Suplência deveria estar centrado não no uso da Tecnologia e dos Meios de Comunicação de Massa mas sim no aproveitamento da experiência de vida do aluno.

Quais seriam, então, os entraves para a efetivação de tal proposta? Acreditamos que tal responsabilidade não pode ser creditada unicamente aos professores como alguns trabalhos sugerem.

Se há uma certa generalização - ainda que difusa - da idéia do aproveitamento da experiência de vida do aluno por que o mesmo não se evidencia na prática?

"A rica experiência de vida que o aluno traz para a escola não é aproveitada não porque os professores não queiram, mas porque não sabem redefinir a proposta de suas disciplinas de modo a nela integrar a contribuição dessas vivências. A simples oportunidade para que todos os alunos falem de sua vida é absolutamente insuficiente. A tarefa de utilizar essas informações e as valorizações nelas contidas para redimensionar os conhecimentos sistematizados que uma escola deve passar, não é nada simples.

Esse depoimento quando cotejado com recentes orientações da Secretaria de Educação [de São Paulo] confirma a fragilidade destas à medida em que se baseiam no princípio de que a necessária adequação curricular às características da clientela se processaria quase que automaticamente desde que o professor tivesse condições de melhor conhecer e caracterizar seus alunos, visto que o conhecimento é um só. Tudo indica, porém, que essa tarefa é por demais complexa para ser deixada exclusivamente a cargo do professor isolado em sala de aula e que se não houver o concurso das várias instâncias comprometidas com

a educação num projeto de revisão curricular que incorpore tam
bém essa dimensão, muito pouco se avançará, como já o têm de-
monstrado a história de toda e qualquer implantação curricular
nesse país, que evoca esses mesmos argumentos."

(BARRETO, 1986, p.56-7)

E. Outros Problemas

Alguns poucos autores, a partir de suas pesquisas e análises, apresentam o que vêem como os principais problemas dos Cursos de Suplência. Em alguns casos os problemas são apresentados como pertinentes ao Ensino Supletivo em geral, sem que o autor faça uma distinção entre o que é problema específico dos Cursos de Suplência e o que é do próprio sistema de ensino. Na verdade, alguns autores, embora realizem seus estudos junto aos Cursos de Suplência, apresentam algumas conclusões generalizando-as para todo o Ensino Supletivo. Parece-nos então que os problemas aqui apresentados nem sempre foram observados através de pesquisas, sendo antes fruto de reflexões dos autores a partir de suas vivências.

A crítica que mais reúne vozes é a de que os Cursos de Suplência (ou Ensino Supletivo, para alguns) não se têm caracterizado por um alto grau de diferenciação do curso regular e assim, não conseguiram construir uma identidade própria.

"O Ensino Supletivo, que se caracteriza por uma clientela específica tem, entretanto, assumido a forma pedagógica do ensino regular. Em termos de atendimento às necessidades educacionais de nossa população o Ensino Supletivo exigiria uma pedagogia própria." (DUARTE, 1979, p.1)

"Assim, considerando as características e necessidades próprias de cada faixa etária, a educação das crianças e dos adultos precisa ser diferenciada quanto a metodologia, material didático e conteúdo programático (...)

Entretanto, o que se tem frequentemente observado nos cursos de suplência é a pura e simples aplicação ao adulto dos procedimentos normalmente utilizados com a criança, no ensino regular." (VILLARDI, 1980, p.5)

"Não se faz educação de adultos ampliando-se o sistema regular de ensino, desenvolvendo-se os mesmos programas e aplicando-se a mesma metodologia." (idem, p.6)

"(...) não havendo professor adequadamente preparado, sem orientação e supervisão, não sendo utilizadas metodologias adequadas, sem um sistema de comunicação e informação, o curso de suplência só pode ter as atuais características, ou seja, estar estruturado nos moldes do ensino regular."

(PRAXEDES, 1983, p.96)

Assim como os autores acima citados, Galheigo também critica o fato de os Cursos de Suplência tomarem como modelo o curso regu

lar, mas vê como principal problema o fato dos Cursos de Suplência oferecerem uma versão empobrecida da escola regular e não contemplarem as necessidades específicas da clientela à qual se destinam.

"O funcionamento dos cursos de Suplência é extremamente pobre. Oferece apenas as disciplinas do núcleo comum (...)

O currículo, calcado no Ensino Regular, é esvaziado para que possa ser realizado em menos tempo, com menos aula e muito mais dificuldades: cansaço, falta de tempo para estudar, faltas, etc. Torna-se rarefeito e não respeita nem as diferenças individuais, nem o ritmo próprio de cada um. O aluno se resente desta pobreza: não há atividades artísticas, esportivas e nem ocupacionais.

Um professor, em uma entrevista, chamou atenção para o fato de que há sempre uma praça perto da escola para os alunos "matarem" aula. Numa reflexão conjunta, chegou-se à conclusão que este fato ocorre dado à impotência em se colocar uma "praça" dentro da escola, onde os alunos pudessem discutir os seus problemas.

A relação escola-trabalho não é cogitada em nenhum momento. Tanto a estrutura do curso não prevê que o aluno trabalhe, como em nada tenta contribuir para que ele melhore a sua situação de trabalho." (GALHEIGO, 1984, p.41-42)

Também Barreto, embora não faça sua análise no sentido de verificar se o Ensino Supletivo tem-se diferenciado ou não do Ensino Regular, considera o quadro como insatisfatório e aponta os vários problemas que a seu ver seriam responsáveis pelos infrutíferos resultados desses cursos.

"Assim, além da escassez da oferta, a imprecisão da proposta ou dos objetivos de muitos desses cursos, a ausência frequente de orientação curricular, o mau preparo dos professores, a falta de articulação entre as diferentes modalidades de cursos existentes, a falta de avaliação, controle e continuidade das experiências não convencionais de ensino contribuem para os pobres resultados obtidos." (BARRETO, 1986, p.5)

A ausência do Estado na manutenção e na orientação dos Cursos de Suplência que é observada por Barreto também é questionada por Praxedes.

"Do texto legal infere-se uma grande preocupação do Estado com o atendimento aos jovens e adultos não escolarizados regularmente. Então, seria de se indagar por que o Estado não vem assumindo tal responsabilidade, isto é, instalando cursos de

suplência de 1º e 2º graus?" (PRAXEDES, 1983, p.84)

Qual a origem dos problemas? Para alguns autores, essa situação dos Cursos de Suplência é fruto não do texto legal mas sim de sua aplicação que pouco tem contribuído para a efetiva realização do espírito da Lei.

"O Ensino Supletivo não foi criado para livrar crianças, adolescentes e adultos da escola; foi criado para trazer à escola aqueles que não tiveram oportunidade de frequentá-la na idade prevista.

É importante destacar que o Ensino Supletivo preenche lacunas de escolarização, encaminha o educando para cursos regulares e pode propiciar em nível de terminalidade, a formação profissional. Possibilita ainda a perspectiva de inter-complementariedade entre ele mesmo, Supletivo e Ensino Regular, corrigindo, algumas vezes deficiências entre um subsistema e outro. Por todas essas razões não se deve pensar o Ensino Supletivo como "facilitador" da obtenção de certificados de escolarização. Não se pode confundir a proposta e seus princípios com uma prática desvirtuada por uma minoria."

(DUARTE, 1979, p.16)

"A realidade demonstrou que, por falta de estudos e pesquisas, os cursos de Suplência são normatizados e organizados desconhecendo-se o perfil da clientela e que tal conhecimento é um dos pontos essenciais para êxito das normas propostas. (...)A falha não está, portanto, na Lei 5692/71, mas sim, na maneira como ela está sendo executada." (PRAXEDES, 1983, p.90)

Para outros autores, tal situação é fruto da natureza da própria Lei:

"O foco central é restituir a escolarização perdida, quando deveria se proporcionar uma educação que permitisse ao homem viver bem dentro da sua realidade. O referencial é sempre ensino regular e nunca os interesses e necessidades do aluno.
(...)

Trata-se de se escolarizar a qualquer preço em vez de educar. O Supletivo é, pois, um manancial inesgotável de soluções mágicas, criadas artificialmente por tecnocratas, para servir de escoadouro do Ensino Regular e tentar encobrir ou aliviar as tensões da estratificação social."

(GALHEIGO, 1984, p.38)

"O professor do ensino supletivo, aos olhos dos dominantes ,

defronta com o grande problema: erradicar o analfabetismo e a falta de cultura desses seres 'inferiores', para que todos possam ter condições de participarem no mundo social. Deverá passar o conteúdo do ensino regular, na metade do tempo, para pessoas que trabalham, que não têm tempo para estudar e chegam cansadas, diminuindo seu rendimento. É esta a mágica que tem de ser feita. Afinal, os objetivos do ensino supletivos são claros: 'Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham conseguido ou concluído na idade própria.'

Dentro desta perspectiva pouco resta para o Ensino Supletivo. Fará ele o papel que o Estado lhe conferiu, estar a serviço dos grupos dominantes." (HADDAD, 1982, p.21)

"Na verdade, tanto a rede formal como o ensino supletivo, ao veicularem o mesmo tipo de conhecimento, procuram, de acordo com a clientela que frequenta a escola, exercer funções diferenciadas. Para as elites, reafirma um modo de ser, desenvolvido ao longo de todo o processo de socialização pelo qual esta criança passou em seu meio social. (...) Para os meninos dos grupos populares e, posteriormente, para os adultos dos grupos populares, esta escola, veiculando o mesmo conhecimento, procura adaptá-los aos interesses dos grupos de elite. (...) (idem, p.22-23)

"Com todas estas características, ou a escola de ensino supletivo se amolda às experiências de uma agência que colabora com a dinâmica do modo de produção capitalista, ou então, ela passa a ser uma fábrica de diplomas, amolecendo no processo de avaliação e vendendo ilusões a custos normalmente muito altos (quase todas as escolas de ensino supletivo estão nas mãos de particulares)" (idem, p.24)

Mello e Olivieri analisam os aspectos negativos do Ensino Supletivo como decorrentes da natureza mesma da escola na sociedade capitalista, de seu caráter de classe.

"A educação supletiva surge à medida em que o mito do diploma se propaga. (...) (OLIVIERI, 1985, p.232)

"Assim, aqueles alunos que não concluíram a escolarização regular, por quaisquer motivos, e se esses têm mais de 14 anos, vêm-se obrigados a procurar no ensino supletivo, em regime de suplência, os conhecidos supletivos de curso ginásial e colegial, a conclusão dos seus estudos!" (...) (idem, p.233)

"A baixa qualidade desses cursos, na sua maioria noturnos, para poder atender os trabalhadores que o procuram é resultado das próprias características que o geraram, isto é, mantidos pelo setor privado, em nível de uma empresa, empregando profissionais do mais baixo nível. Tais escolas visam apenas os lucros. Isso nos prova também quanto a educação é dirigida a uma determinada classe. Pois os estudantes provenientes da classe trabalhadora que procuram os cursos supletivos particulares têm que pagar para poderem receber um ensino de pior qualidade." (OLIVIERI, 1985, p.234)

"Dentro do sistema educacional, a desigualdade entre as classes é reforçada na relação que existe entre ensino regular e ensino supletivo." (idem, p.235)

"O Ensino Supletivo e o Ensino Regular constituem sistemas paralelos de formação escolar para o 1º e 2º graus. Por que a necessidade de dois sistemas paralelos? A Constituição de 1969 não estabelece que o ensino de 1º grau 'é obrigatório para todos' (...)?" (MELLO, 1981, p.75)

"Em todas as suas modalidades - suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação - a transmissão de conhecimentos em cultura geral é secundária, sendo realçada sua constituição deste novo ensino para o 'Esforço do Desenvolvimento Nacional'. É a manutenção da hegemonia da classe no poder pela propaganda da idéia de solidariedade nacional.

Fica claro, pois, que o ensino supletivo caracteriza a escola de classe, já que prepara a classe trabalhadora separada da classe dominante. O ensino supletivo não tem outro papel, a nível dos objetivos do Estado, senão o de dar uma resposta formal à demanda que o ensino regular não absorve e também responder com uma escola de segunda categoria aos trabalhadores que buscam na escola uma forma de ascender socialmente, de superar as barreiras de classe." (MELLO, 1981, p.78)

IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Na medida em que grande parte dos estudos e pesquisas analisados enfocam aspectos muito específicos e/ou trabalham com amostras muito restritas da realidade dos Cursos de Suplência, são praticamente inexistentes conclusões que apresentem um razoável grau de generalização.

Na maior parte dos estudos, os capítulos conclusivos caracterizam-se como resumo dos dados levantados, sem conduzirem a níveis de compreensão - ou mesmo hipóteses - de caráter mais amplo.

Ainda assim, apresentaremos aqui algumas conclusões e sugestões, que nos pareceram mais significativas, e que constam, particularmente, nas pesquisas que trabalharam com as maiores amostras: Silva (1979), Praxedes (1983) e Galheigo (1984).

Antes de mais nada, gostaríamos de apontar uma consideração feita por Praxedes e que se encontra subjacente nos demais estudos:

"(...) a função suplência, inicialmente de caráter apenas emergencial (Parecer CFE 699/72), destinado aos que não tiveram oportunidade de escolarização ou então tiveram que abandonar a escola antes de completar sua escolarização, tende a perpetuar-se, dado o número ainda elevado de analfabetos e semi-alfabetizados em nosso país. Segundo o censo de 1980, 43 milhões de brasileiros não conseguiram sequer completar o 1º grau." (PRAXEDES, 1983, p.97)

Feita esta consideração, ressalta a importância de se avaliar o desenvolvimento dos Cursos de Suplência, sobretudo se aceitarmos como válida a constatação de Praxedes de que o aluno tem preferência por cursos em detrimento de outras formas de organização do ensino-aprendizagem.

"Tal tendência, possivelmente, exista pelo fato de que na escola, o aluno pode encontrar o espaço social que não lhe é dado na sociedade, ponto que ficou evidente nas entrevistas de especialistas e opiniões dos professores. Devido à maturidade dos alunos, afirmam alguns entrevistados que a escola deve oferecer não somente conhecimentos, como também deve desenvolver-lhes a capacidade de assumir papéis de maneira atuante e transformadora, levando-os a perceberem que são agentes do processo de cultura e que têm importância tanto na escola, quanto na sociedade." (PRAXEDES, 1983, p.92)

Partindo da importância do papel que os Cursos de Suplência têm a cumprir no sentido de garantir o acesso à escola por parte dos milhões de jovens e adultos que dela foram afastados na idade

prevista, apresentamos, então, as conclusões dos estudos e pesquisas que mostraram um mínimo grau de generalização.

De uma forma geral, as pesquisas apontaram uma inadequação dos Cursos de Suplência às necessidades da clientela na medida em que não têm contado com o apoio e a assistência necessários por parte dos órgãos centrais do sistema educacional brasileiro nem com um corpo docente preparado para a atuação na educação de adultos. Assim, a metodologia utilizada, em geral, não tem atendido às necessidades de seus alunos sendo mais um fator a contribuir para os altos índices de evasão e repetência.

A. A Formação dos Recursos Humanos

Um dos poucos aspectos cujas conclusões são semelhantes nas diferentes pesquisas diz respeito à formação de professores e pessoal técnico-administrativo para atuação no Ensino Supletivo.

"Uma das primeiras conclusões deste trabalho foi a constatação do deficiente preparo dos recursos humanos direta ou indiretamente envolvidos com o planejamento, a execução e o controle dos Cursos Supletivos. Essa deficiência foi constatada, de um lado, em relação ao preparo para o exercício da função (habilitação de especialista) atingindo de forma mais intensa o supervisor, o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico que se encontra nessa situação numa média de 70%. Por outro lado, essa deficiência verificou-se, também, em relação ao preparo específico para atuar no Ensino Supletivo."

(SILVA, 1979, p.267)

"Como se constata, a prática está distante das normas. O professor continua sendo preparado nas faculdades e universidades para lecionar somente no ensino regular, apesar da legislação federal e estadual estabelecer que o pessoal docente do ensino supletivo deverá ter preparo adequado às características desse tipo de ensino." (PRAXEDES, 1983, p.93-94)

"O aperfeiçoamento do magistério, no caso do Supletivo, é um pouco mais complexo, já que, como já foi dito, antes de aperfeiçoar, tem que se pensar em prepará-los para atuar com esta modalidade de ensino, com suas peculiaridades, já que não há professores preparados para tal.

Como a tônica da formação destes professores seria aprender a ler e trabalhar com a realidade do aluno, nada melhor do que se sugerir a montagem de toda uma política de preparação do magistério, acoplada à Política de Pesquisas, além dos momentos de preparação, prever com regularidade os momentos de re-

visão, avaliação, reprogramação, como sistemática de trabalho. A preparação de temas e Seminários deveria ser feita em função das necessidades sentidas nesses momentos.

Uma outra necessidade é importante ser considerada. O professor tem como sua matéria-prima o conhecimento, a difusão da cultura. Deveria, portanto, estar sempre atualizado, conhecendo a ponta-de-lança dos conhecimentos que se propõe ensinar.

(...) Portanto, a atualização cultural do professor e o aprofundamento na sua área de especialização são indispensáveis e deveriam se constituir numa prioridade para a Política Educacional, facilitando o acesso a cursos e a eventos culturais : congressos, exposições, teatros, cinemas, shows, etc.

Desta forma, o aperfeiçoamento do magistério se basearia neste tripé: 1) acompanhamento de estudos e pesquisas; 2) estabelecimento de uma Pesquisa de difusão cultural para o professor; 3) estabelecimento de cursos e reciclagens constantes."

(GALHEIGO, 1984, p.111-112)

B. O Conteúdo e a Metodologia de Ensino

Na medida em que não se observou a existência de uma política de incentivos à pesquisa na área de metodologia de ensino nos Cursos de Suplência, bem como se constatou que os profissionais que atuam no ensino Supletivo não receberam uma formação específica para tal atuação, não se poderia esperar que os Cursos de Suplência estivessem utilizando metodologia adequada às características de seus alunos.

"(...) o que a maioria dos alunos encontrava em sala de aula não era compatível com sua cultura, fato a que se pode atribuir, pelo menos, em parte, a evasão, problema tão característico dos cursos supletivos (...)."

(VILLARDI, 1980, p.166)

"(...) a metodologia do ensino direto não é satisfatoriamente adequada às características da clientela (...) a metodologia utilizada necessita de uma revisão ou reformulação (...) a utilização de técnicas para o atendimento a necessidades específicas dos alunos está a exigir maior atenção."

(SILVA, 1979, p.257-258)

"Com tais observações, fica evidente que não está sendo aplicada, na prática, a proposta metodológica adequada a uma clientela heterogênea, constituída em maioria de trabalhadores de baixa renda e que alternativas para melhor adequação necessitam ser estudadas.

Nesse sentido, universidades e faculdades têm um papel importante a desempenhar, assim como a Secretaria da Educação, que já possui órgão especializado com a finalidade de dar orientação e assistência ao professor, na utilização de novas tecnologias e métodos de avaliação." (PRAXEDES, 1983, p.94)

Os trabalhos analisados não apontam sugestões metodológicas que seriam adequadas ao Ensino Supletivo. A esse respeito, encontramos uma única frase que aponta um caminho que não se mostrou adequado:

"(...) a preferência do aluno por curso nos dá uma indicação do que, pelo menos atualmente, novas tecnologias, como ensino por televisão, por exemplo, encontrarão ou já estão encontrando resistências." (PRAXEDES, 1980, p.92)

De qualquer forma, o ponto de partida - ou de chegada - para o trabalho de educação de adultos é visto, pelos vários autores, mais ou menos explicitamente, como sendo o aproveitamento da experiência de vida dos alunos.

"Nesse sentido, a escola deveria recuperar a sua função educacional, afastando formalismos tolhedores do desenvolvimento do aluno e valorizando, ao mesmo tempo, a bagagem de conhecimentos que o aluno adquiriu na 'escola da vida', trazendo-a para a escola.

Essa perspectiva mais educacional da escola é reforçada pelas respostas dos alunos sobre a inclusão de 'novas disciplinas' no currículo, as quais se concentram significativamente em disciplinas de caráter humano, cultural e formativo."

(PRAXEDES, 1980, p.93)

C. A Saída: Incentivo à Criatividade

As propostas das três autoras que avaliaram a situação dos Cursos de Suplência de um ponto de vista mais amplo (Silva, Praxedes e Galheijo) poderiam ser resumidas na idéia de incentivo à criatividade.

Ao mesmo tempo em que se reclama um maior apoio do Estado no atendimento à clientela que não pode cumprir sua escolarização básica na idade prevista por Lei, as autoras apontam que a centralização das decisões através de uma estrutura vertical dos órgãos de poder acabam por criar um ambiente árido que não contribui para a criatividade necessária para a busca de soluções.

"(...) os professores devem ter mais oportunidade de opinar sobre o Curso, procurando-se aproveitar suas contribuições pa

ra o replanejamento das atividades, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

(...) os alunos devem ter mais oportunidade de opinar sobre o desenvolvimento do Curso, procurando-se aproveitar suas contribuições para a realimentação do processo ensino-aprendizagem." (SILVA, 1979, p.263-264)

Essa mesma autora, após tecer uma série de considerações, aponta que "a solução seria a oferta de alternativas metodológicas aos alunos do Curso Supletivo. Essas alternativas metodológicas iriam desde as mais centradas no professor até as mais centradas no educando, variando entre mais e menos estruturadas, usando com mais ou menos intensidade recursos tecnológicos e meios de comunicação." (SILVA, 1979, p.283-284)

Essa idéia de oferta de alternativas variadas também está presente nas sugestões de Galheigo sob o título de "Por uma des-estrutura."

"Contrapondo-se à estrutura atual árida e de caráter massificador, o caminho para a democratização na educação em geral (em todas as faixas de idade) deveria começar pelo estímulo à criatividade dos profissionais em educação. Este estímulo consistiria em encorajar projetos, experiências e alternativas educacionais, fundamentadas em pesquisas realizadas.

Entre estas experiências, poderiam ser criadas alternativas exclusivas para os adultos que querem acelerar; alternativas para o aluno que não pode ter um horário fixo; alternativa para o adolescente que apresenta 'distorção série-idade' e que precisa trabalhar; enfim, criar alternativas que expressem a vontade e a necessidade da comunidade e orientadas pelos estudos feitos em nível municipal.

Estas experiências, depois de sistematizados pelo Laboratório de Currículos, deveriam ser difundidas, servindo de estímulo para que outras experiências surgissem.

Assim, um novo 'sistema' educacional surgiria. Não para respaldar um modelo político-econômico autoritário e concentracionista, mas para atender realmente às necessidades populares e fazer crescer um projeto social democrático."

(GALHEIGO, 1984, p.113-114)

D. Recomendações Várias

Apresentamos a seguir as recomendações dos estudos e pesquisas que nos pareceram mais significativas. Citamos aqui tanto as recomendações feitas pelas pesquisas que tiveram um caráter mais amplo, cujas conclusões acabamos de apontar, como as reco

mendações feitas por outros estudos - ainda que não tenhamos comentado suas conclusões dada as especificidades dos temas e/ou restrições da amostra pesquisada.

As recomendações são arroladas na ordem cronológica da produção das pesquisas em que são referidas:

Campbell (1978) recomenda:

"Que se desenvolvam projetos visando à efetivação do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional nas escolas estaduais supletivas de 1ª grau.

Que sejam oferecidas habilitações profissionais a nível de 1º grau nas escolas supletivas como disciplinas optativas.

Que seja implementado o curso de 2º grau supletivo selecionando-se as modalidades que atendam a maior demanda da clientela e apresente probabilidades satisfatórias de mercado de trabalho." (p.47)

Da dissertação de Pfister (1979) temos as seguintes sugestões relativas à integração entre o Programa de Educação Integrada e o Curso de Suplência de 5ª. a 8ª. série do 1º grau:

"Que seja mantido o Curso Regular das quatro últimas séries do 1º grau no horário noturno, paralelo ao Curso Supletivo, para atender a clientela mais jovem principalmente com menos de 16 anos.

Que seja mantido o Serviço de Orientação na Educação Integrada, pois demonstrou através da pesquisa ser essencial para a escolha de novos cursos.

Que haja adequação nos currículos dos dois cursos objetivando as reais necessidades da clientela.

* Que tal sugestão seja executada em convênio com a Universidade e/ou entidades afins.

Que se faça uma revisão nos planos curriculares dos dois cursos visando uma melhor integração.

Que os planejamentos, a nível de área de estudo, sejam feitos entre os professores dos dois cursos.

Que se estude as sugestões dadas pelos professores do Curso Supletivo." (p.81)

Silva (1979), ao final de sua avaliação de aspectos relevantes do Curso Supletivo no Rio Grande do Sul faz 17 recomendações, das quais citamos as que nos pareceram mais significativas:

"- Que o Sistema de Ensino estude a possibilidade de adotar uma política que vise reter, no Ensino Supletivo, os recursos humanos preparados a fim de maximizar os recursos financeiros

empregados no preparo específico desses elementos e, assim, garantir a qualidade do ensino;

- que a equipe de ativação do DEE e das Delegacias de Educação seja constituída de elementos que, além de habilitados em supervisão, sejam profundos conhecedores da filosofia, características e metodologia do Ensino Supletivo (5) (...)

- que o Sistema de Ensino, através do DEE, promova um processo de educação permanente para os recursos humanos que atuam nos Cursos Supletivos (...)

- que os elementos da equipe de ativação do DEE e das Delegacias de Educação possam estar em permanente contato com a realidade, principalmente através de visitas, procurando estar suficientemente informados sobre o funcionamento dos Cursos.(...)

- que o Sistema de Ensino sensibilize as Instituições de Ensino Superior no sentido de que:

. enriqueçam o currículo dos cursos de licenciatura e as habilitações de especialistas a fim de preparar recursos humanos para atuarem, também, com adultos, de forma adequada;

. ofereçam cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização em educação de adultos (...)

. colaborem com o DEE e com as Delegacias de Educação na elaboração de recursos instrucionais adequados ao Ensino Supletivo;

. realizem pesquisas na área do Ensino Supletivo;

. colaborem na ativação dos Cursos Supletivos através de palestras de especialistas, encontros, seminários, envolvendo os professores e os demais recursos humanos do Ensino Supletivo."

(SILVA, 1979, p.275)

Da pesquisa de Villardi (1980) temos a seguinte recomendação:

"Que as atividades das salas de aula dos cursos de suplência, bem como as de outros cursos, sejam continuamente observadas e avaliadas, de modo a contribuir para que esses cursos se aperfeiçoem e possam atingir seus objetivos." (p.168)

Caldas (1982) sugere que:

"As Faculdades de Educação, através dos resultados desta pesquisa, possam orientar seus estudos e direcionar cursos voltados para a formação andragógica do professor, além da formação pedagógica, para que a educação brasileira possa contar com profissionais habilitados a atuar, também, junto à clientela adulta que lota os cursos noturnos, como os alunos do ensino supletivo, fase III, função suplência." (p.68)

(5) grifo do autor.

Praxedes (1983) apresenta algumas alternativas de soluções para um maior equilíbrio entre normas e prática:

"- realização de debates, simpósios ou reuniões com a participação dos órgãos oficiais (MEC, CFE, CEE, SE), Universidades, Faculdades, Entidades criadas por leis específicas (SENAC, SENAI, SESC, SESI), Associações de Classe, empresários, representantes dos meios de comunicação de massa, corpo docente e discente dos cursos, e a criação de centros de debates permanentes;

- criação e instalação de um subsistema de Ensino Supletivo e dentro deste a criação e instalação de um sistema de comunicação e de informação específica para o supletivo;

- definição de uma Política Educacional para o Ensino Supletivo, a partir de coleta sistemática de informações junto a professores, alunos, corpo técnico e diretivo das escolas e participação de professores e alunos no planejamento do supletivo, bem como da utilização de resultados de pesquisas já efetuadas na área;

- desenvolvimento de metodologias adequadas e incentivos à experiência pedagógica;

- realização de curso de reciclagem para o pessoal envolvido na área." (p.97-98)

V - ALGUMAS INDICAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Apesar das limitações colocadas em relação à generalização de resultados e considerando o fato de que o projeto global ainda não está concluído, consideramos ser possível extrair algumas indicações de caráter conclusivo sobre o que foi até agora analisado.

1. Perfil da clientela

Uma primeira questão que se colocou para a equipe de pesquisadores diz respeito à quantidade de trabalhos escritos sobre o perfil da clientela em relação ao pequeno conhecimento acumulado como produto final. Na verdade, uma boa parte de tais trabalhos enfocam realidades muito particulares e de difícil generalização. Quando isto não ocorre, e o pesquisador se lança a estabelecer levantamentos mais amplos, acaba por dedicar todos os seus esforços neste projeto e, ao final, não há continuidade e os dados descritivos acabam por prevalecer para o momento, dificultando uma análise mais qualitativa do produto destes dados.

Desta forma, faz-se necessário, com uma certa urgência, que se crie um sistema nacional de controle de dados sobre a clientela do ensino supletivo, ou que se adicione tais dados aos sistemas já existentes. A exemplo do que ocorre no Estado de São Paulo, poder-se-ia, em nível estadual, ter um sistema mais aprofundado de controle destes dados, como aporte para análises mais qualitativas, e como base para políticas educacionais. Os pesquisadores poderiam desta forma dedicar os seus esforços na utilização destes dados para o avanço do conhecimento e não propriamente na construção e controle de tais informações, em condições muito aquém das que possuem os sistemas do setor público.

2. Perfil da implantação

Uma outra questão com a qual nos deparamos como problema é o fato de que após 15 anos da implantação do sistema de ensino supletivo, ainda não possuímos um balanço mínimo do perfil desta implantação. Não só não existem dados quantitativos sobre o número de pessoas atendidas nos vários Estados que pudessem nos informar sobre a abertura de oportunidades educacionais que a lei 5692 teria permitido com o ensino supletivo, como também não se sabe por que meios - cursos, exames, rádio, tv, centros - tal implantação vem ocorrendo em maior ou menor intensidade nas várias unidades da Federação. Não se sabe também, em termos de balanço geral, a forma pela qual nacionalmente e nas várias unidades da Federação se con-

figurou a estrutura e o funcionamento das várias instâncias dedicadas ao ensino supletivo.

3. Metodologia

Uma aparente contradição emerge da análise dos trabalhos. Muito embora ser unânime por parte dos pesquisadores a necessidade de um maior desenvolvimento dos estudos sobre o campo da metodologia adequada ao ensino supletivo, são praticamente inexistentes tais estudos ao nível dos pesquisadores. Muitas vezes, os numerosos trabalhos sobre perfil da clientela se originaram como parte de trabalhos que visavam o desenvolvimento de uma metodologia mais coerente com o tipo de aluno que frequenta o ensino supletivo. Tais análises, porém, não ultrapassaram, na maioria das vezes, o nível da descrição sócio-econômica da clientela, oferecendo dados pouco relevantes para o desenvolvimento de estudos em nível de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação à metodologia, pouco se tem diagnosticado sobre o meio utilizado, por exemplo, cursos ou exames, como aqueles mais adequados aos objetivos expressos em lei ou à clientela. Não se tem uma análise aprofundada das provas dos exames de suplência, bem como do funcionamento dos cursos de maneira geral. Seria necessário um melhor sistema de acompanhamento e avaliação de tais meios.

Outro aspecto dentro deste campo diz respeito a critérios mais claros sobre as definições dos conteúdos a serem trabalhados no campo do ensino supletivo. Não se tem uma reflexão mais aprofundada que pudesse unir, além das posturas político-pedagógicas dos pesquisadores, dados sobre conteúdos formais, necessidades dos educandos e processos de aprendizagem.

4. Professor

O estabelecido no artigo 32 da Lei 5692 apontando que "o pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação", ainda não se realizou. Quase todos os trabalhos analisados apontam a precariedade com que esta formação tem sido realizada, normalmente pela prática direta em sala de aula, sem acompanhamento ou supervisão. Hoje, no Brasil, são praticamente inexistentes cursos que preparem o professor para o ensino supletivo, seja em nível secundário, seja no superior ou pós universitário. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma política eficaz de formação e pesquisa na área de ensino-aprendizagem, sistematizando experiências já realizadas e fornecendo sub

sídios para a melhoria da prática pedagógica do professor.

5. Meios ofertados e Rendimento

Ainda não se tem um balanço comparativo dos vários meios implantados para o desenvolvimento do ensino supletivo. Não há, como já afirmamos, um perfil quantitativo desta implantação nos vários níveis do setor público, como também não há um balanço qualitativo destes meios que pudesse orientar uma política de desenvolvimento desta modalidade de ensino em nível nacional. Seria necessário uma verificação mais sistemática que pudesse incluir desde análises de custo benefícios até resultados de desempenho dos alunos em cada um dos meios utilizados: cursos, exames, rádio, televisão, correspondência e centros de ensino supletivos.

6. Função Social do Ensino Supletivo

Finalmente, os dados anteriormente apontados não nos permitem realizar uma avaliação mais significativa da função social do Ensino Supletivo em sua proposta de ampliação de oportunidades educacionais para adultos que não tenham seguido a escolaridade regular em idade própria.

Os estudos por nós analisados oferecem indicações preliminares de que a implantação do Ensino Supletivo após a promulgação da lei 5692/71 teria ampliado em termos quantitativos e formais as oportunidades de escolarização de jovens e adultos, mas revelam também níveis de evasão e repetência extremamente elevados, indicativos de que os mecanismos seletivos já identificados no sistema de ensino regular vêm se reproduzindo na suplência em níveis e intensidade que não temos elementos suficientes para mensurar. Também há indicações preliminares de que os conteúdos curriculares e as metodologias empregadas - ao menos nos cursos e exames de suplência - não vem se mostrando adequados às necessidades da clientela. Tais considerações nos levam a indicar a necessidade de um aprimoramento na forma como o ensino supletivo vem sendo implantado ao longo dos últimos 15 anos no sentido de se aproximar de uma resposta mais adequada às necessidades deste aluno adulto, oriundo em geral de grupos populares constituídos por trabalhadores com precária formação escolar.