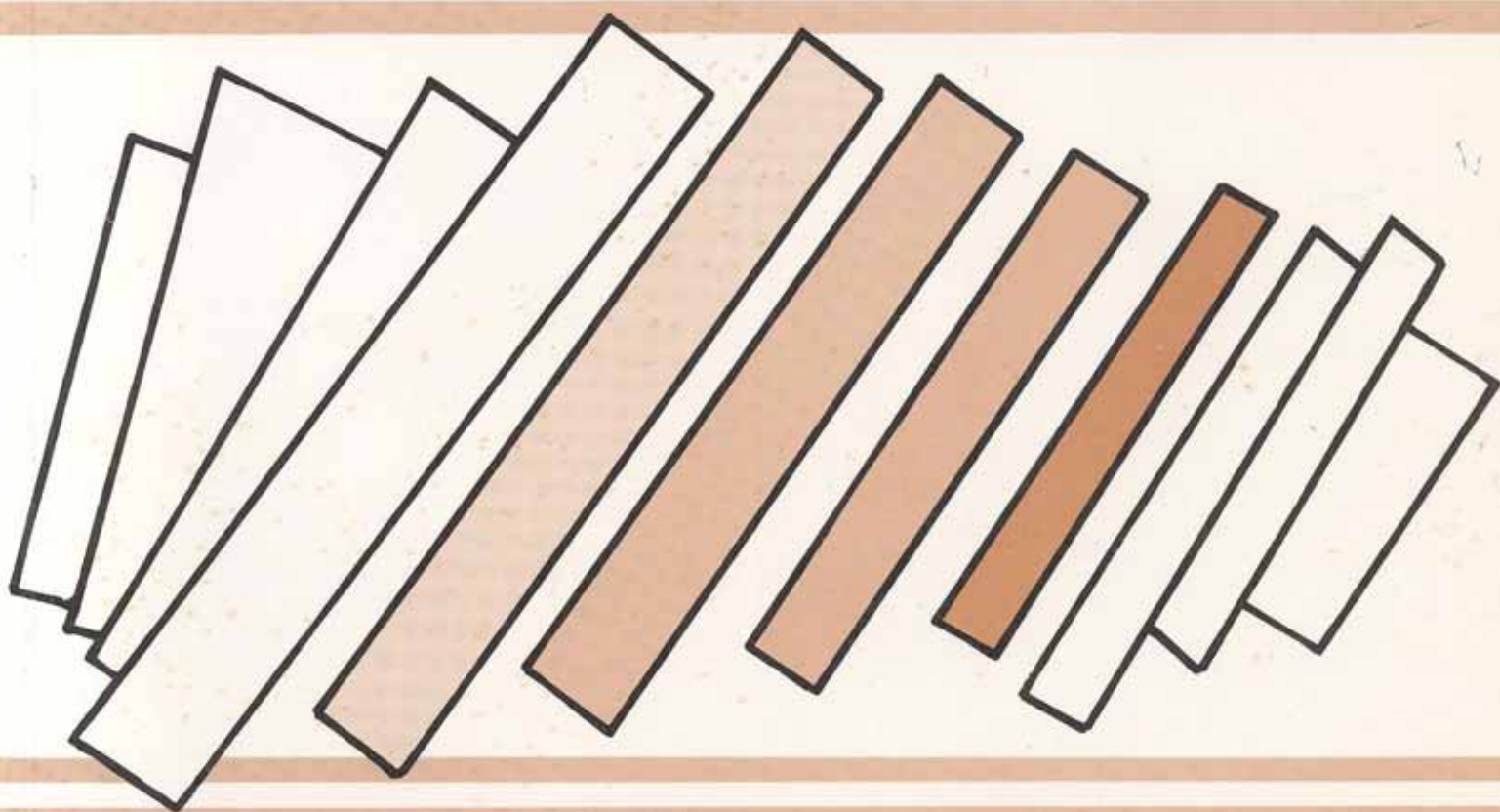


Ensino supletivo no Brasil o estado da arte

SÉRGIO HADDAD



reduc

INEP

**ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL
o estado da arte**

Sérgio Haddad
Pesquisador Responsável

Brasília, 1987



REDE LATINO-AMERICANA DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Presidente da República

José Sarney

Ministro da Educação

Jorge Bornhausen

Secretário-Geral

Aloisio Sotero

Diretor-Geral

Pedro Demo

Diretora de Estudos e Pesquisas

Acacia Zeneida Kuenzer

Diretor de Planejamento e Administração

Carmo Nunes

Diretora de Documentação e Informação

Magda Maciel Montenegro

**Coordenadora do Sistema de Informações Bibliográficas
em Educação e Desporto**

Lilia Menezes de Figueiredo

Coordenadora de Editoração e Divulgação

Janete Chaves

Edição de Texto

Maria Thereza Leandro Nogueira

Revisão

Maria de Nazareth H. Barbosa Soares

Mônica Mathke Braga

Roberto Gicello Lima Bastos

Capa

Fernando Rabello Costa

Serviços Editoriais Auxiliares

Djânia Tavares de Souza

Kênia Bárbara Oliveira

Merby Maria Amorim de Sousa

Equipe de Pesquisa

Pesquisadores

Sérgio Haddad - Pesquisador Responsável

Maria Clara Di Pierro Siqueira

Maria Virgínia de Freitas

Auxiliar de Pesquisa

Regina Célia Ribeiro

Secretária

Vera Feitosa

Coordenador-Geral da REDUC

Luis Brahm Menge

INEP

Coordenadoria de Editoração e Divulgação

Caixa Postal 04/0366

Tel.: (061) 223-5561

70.312 - Brasília-DF

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL	9
Os primórdios de uma ação	
A conquista de um espaço próprio	
A conquista de um modo de pensar próprio	
O período pós-64 e o ensino supletivo	
O ENSINO SUPLETIVO E SUA FORMULAÇÃO LEGAL	19
Histórico, normas e legislação dos exames supletivos	
OS EXAMES SUPLETIVOS DE EDUCAÇÃO GERAL	25
Introdução	
Procedimentos dos estudos e pesquisas	
Resultados das pesquisas	
Conclusões e recomendações	
CURSOS SUPLETIVOS - FUNÇÃO SUPLENÇA	87
Introdução	
Procedimentos dos estudos e pesquisas	
Resultados das pesquisas	
Conclusões e recomendações	
ALGUMAS INDICAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS OBRAS CITADAS	
NO TRABALHO	133

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma versão condensada do relatório da pesquisa Diagnóstico do Ensino Supletivo no Brasil - 1971 - 85 realizada pelo Programa Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e concluída em março de 1987. Tal pesquisa faz parte de um projeto amplo que pretende dar conta de realizar um estado da arte sobre o ensino supletivo no Brasil, a partir de sua formulação legal na Lei Federal de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1971. Além deste primeiro estudo que analisou trabalhos sobre exames supletivos e cursos supletivos na modalidade de suplência de 5ª a 8ª séries de 1º grau e 2º grau, novas pesquisas se encarregarão de diagnosticar a produção de conhecimentos sobre os Centros de Ensino Supletivos, sobre o ensino por rádio, televisão e correspondência, sobre a política, estrutura e funcionamento do sistema de educação de adultos e, por fim, sobre a metodologia no ensino básico de adultos. O projeto global de verá estar concluído em 1989.

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 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 avaliados em dois subprojetos da próxima pesquisa.

A presente pesquisa tomou por base os trabalhos identificados através de um primeiro levantamento realizado pelo CEDI e concluído em agosto de 1986 sobre a produção de conhecimento no campo do ensino supletivo, educação de adultos, educação popular e educação permanente. A partir deste levantamento solicitamos e obtivemos parte dos trabalhos diretamente dos pesquisadores através do nosso cadastro; parte obtivemos do acervo do Prof. Osmar Fãvero, parte conseguimos através de cópias xerografadas de bibliotecas de universidades, centros de pesquisa e outras instituições. Do total de 192 títulos identificados no levantamento inicial, conseguimos obter para análise 53 documentos sobre cursos e exames constituídos de teses, dissertações, livros, artigos de periódicos, papers e documentos.

De posse do material, procuramos inicialmente fazer uma leitura coletiva sobre a legislação básica federal e suas intenções formuladas 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 o 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.

O critério norteador sobre a democratização de oportunidades no campo da educação de adultos se mostrou distante dos produtos possíveis que os materiais ofereceram. Na verdade, para cada um dos subprojetos, a produção é ainda muito pequena, localizada em poucas e não generalizáveis experiên

cias.

Assim, o objetivo de ter uma linha mais consistente de verificação, mesmo que não exclusiva, não se realizou. Optamos então 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.

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

Com esta primeira versão, discutimos coletivamente acrescentando sugestões à versão final.

BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

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.

Com a desorganização do sistema de ensino produzida 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 porém foi realizado neste sentido durante todo o período imperial.

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 no da 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 estrutura social vigente.

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.

Mais uma vez, garantiu-se a educação das elites em detri

mento 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.

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, procurou um princípio de normatização e preocupou-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, 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 desse 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 sua 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, viria então 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".¹

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.

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

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 Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) — e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional de Ensino Primário. Tal Fundo deveria subsidiar 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 deveriam ser aplicados 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

¹ BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular. Pioneira, São Paulo, 1974. p.63

em novembro de 1945, reforçava esta perspectiva, denunciando ao mundo as profundas desigualdades entre os países logo após a 2ª Guerra Mundial, e destacando 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 foi desenvolvida 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, posteriormente 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.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 40 e 50 fizeram cair os índices de analfabetismo de 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.

A conquista de um modo de pensar próprio

Os primeiros anos da década de 60, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, tornaram-se bastante especiais no campo da educação de adultos.

Já em 1958, quando da realização do II 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 que marcou, sem dúvida alguma, um momento novo 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".²

Este quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das 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.

Assim, as diversas propostas ideológicas acabaram por ser pano de fundo desta nova forma de pensar a educação de adultos, elevada agora à condição de reflexão sobre o social, além das preocupações existentes com o aprimoramento dos aspectos sobre o 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 de condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização.

É dentro desta perspectiva que devemos considerar os vã

² PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. Loyola, São Paulo, 1973. p.210.

rios acontecimentos no campo da educação de adultos no período que vai até 1964.

Grande parte destes programas estava 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, a disputa política por legitimação de ideais no campo da prática educacional no aparelho do Estado.

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 após 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.

As novas idéias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influências 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 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 nº 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 iria 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, teleducação, 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 e condições de trabalho e, até 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 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, apropriada 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 inter-relação da educação, pesquisa e tecnologia com o desenvolvimento global do País.³

³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 59(131): 507, jul/set - 1973.

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 engajados no trabalho é responsável pelos impactos a curto prazo 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 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".⁴

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.

⁴ Op. cit., p.509.

O ENSINO SUPLETIVO E SUA FORMULAÇÃO LEGAL

É no capítulo IV da Lei nº 5.692, 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 tratam sobre o ensino supletivo.

Tanto no Relatório do Grupo de Trabalho, que fundamenta e justifica a Lei nº 5.692, 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 (Parecer 699/72) como "o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei nº 5.692", 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 exame de 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'".

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 adultos e buscando uma nova metodologia

gia 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 nº 5.692, 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 permi tam alcançar o maior número de pessoas (Lei nº 5.692, 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 **soplência**, que objetiva "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Lei nº 5.692, art. 22, a). En cam pa a idêia 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 exa mes, o da educação geral e o da habilitação profissional pode rá conduzir a um diploma de técnico. A soplência é destinada a alunos com 14 anos ou mais com o limite mínimo de 18 anos pa ra conclusão de cursos ou realização dos exames de 1º grau. A nível de 2º grau, o limite mínimo para a conclusão de cursos ou exames é de 21 anos.

O **suprimento** visa "proporcionar, mediante repetida vol ta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei nº 5.692, art. 24, b). É, sem dúvida alguma, aquela que mais se aproxima do ideário da educação permanente. 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 man tidas. É ofertada para alunos com mais de 14 anos e escola ridade mínima de 4ª série de 1º grau. Esta função está a car go basicamente do SENAI e SENAC.

A **qualificação** está encarregada da profissionalização, sem preocupação com a educação geral. Atende ao objetivo pri oritário 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**, segun

do o Parecer 699, "é no fundo a justabilidade, flexibilidade, abertura, que de modo algum exclui a escola regular, antes a vitaliza". Os graus de supletividade variam, e podem, "partindo agora de maior ou menor compromisso com o tradicional, chegar a uma escola mais e mais aberta, já estão 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. A nova escola, no texto legal, está colocada em oposição às formas sistêmicas de ensino-aprendizagem características do ensino regular.

Neste sentido, a suplência, função esta dedicada à complementariedade, 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, aquela com maior grau de supletividade, passando então a representar todo o ensino supletivo.

Histórico, normas e legislação dos exames supletivos

A existência de exames de conclusão de estudos secundários 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, bem como por diversos decretos e portarias nos anos subsequentes. De uma forma geral, essas reformulações visavam a 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 LDB nº 4.024/61 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 anos, e de colégio de 20 para 19 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1971 incorporou os antigos "exames de madureza" em seu Capítulo IV, dedicando ao ensino supletivo, alterando sua denominação para "exames supletivos". A inovação introduzida pela LDB nº 5.692 foi a criação de duas modalidades de exames: os exames de educação geral, que habilitam ao prosseguimento de estudos em caráter regular nos níveis subsequentes, 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 elevadas de 16 e 19 anos para 18 e 21 anos respectivamente.

Como este estudo refere-se exclusivamente aos exames de educação geral, não nos deteremos sobre a legislação referente aos exames de formação especial.

O certificado obtido com os exames tem equivalência àquele proporcionado pelo ensino regular. Os exames são realizados parceladamente, por disciplinas, podendo o candidato ins

crever-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).

Ao longo da década de 70, a unificação dos exames, a 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 irregularidades, resultando 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, apenas divulga o calendário nacional das provas, sem que, no entanto, se tenha alcançado a coincidência de datas em todo o território.

OS EXAMES SUPLETIVOS DE EDUCAÇÃO GERAL

Introdução

Esta parte do relatório trata dos estudos e pesquisas realizadas 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. 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 LDB /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 subsequentes.

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 solicitou 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 re

sultaram também diversas dissertações de mestrado, defendidas na UNB (Coelho, Fonseca, Rios, 1977, Villasenor Spreitzer, 1978) e na PUC-RJ (MELO, NACCARATO, SORIANO, 1977) e artigos publicados pelos coordenadores das pesquisas. Esses dois conjuntos de trabalhos são de grande importância devido à sua abrangência: aquele coordenado por Velloso estudou as características dos candidatos e seu rendimento em cinco capitais brasileiras, procedendo a 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 de 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 que 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 à Fundação Carlos Chagas.

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. Assim 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 (Castro et alii, 1980) e mesmo de autoridades educacionais⁵, quanto à sistemática de exames. Alguns referem-se a uma possível concorrência que os exames de suplên

cia pudessem vir a estabelecer com o ensino regular. Os au 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 da personalidade e aquisição de conhecimentos. Esses argumentos se riam igualmente válidos para o 1º e 2º graus. Entretanto, pa rece preocupar especialmente que tal fato, se confirmado, ve nha a lançar no mercado de trabalho e no rol de candidatos ao ensino superior um contingente numeroso de indivíduos que, em bora portadores de certificados de 2º grau equivalentes ãqu eles propiciados pelo ensino regular, não estejam igualmente dotados de habilidades e capacidades cognitivas quanto os estudantes dele oriundos. Esses autores, quase sempre, re comendam a manutenção da idade mínima para conclusão dos exa mes supletivos de 2º grau em 21 anos, e a verificação dos pa drões de excelência das provas que os compõem.

Mesmo autores que não vêem nos exames supletivos um mecanismo de facilitação, demonstram a preocupação de que es ta sistemática, ao acelerar o fluxo escolar, venha a amen tar a pressão de demanda pelo ensino superior que, sabi damente, vem sendo incapaz de acolher todos os seus candidatos. Res surge, 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, se ja pela necessidade de reduzir a demanda pelo ensino superi or, seja para oferecer alternativa ãque les 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.

A caracterização das 20 obras mencionadas permitiu identificar quatro núcleos temáticos abordados com maior fre qüência pelos autores. São eles: caracterização da clie nte la; desempenho dos candidatos nos exames e seus condi cionan tes pessoais, sociais e de escolaridade; análise das provas

⁵ São ilustrativas as entrevistas realizadas por PRAXEDES(1983) com personalidades ligadas ao ensino supletivo

e desempenho nos vestibulares.

Procedimentos dos estudos e pesquisas

A ampla maioria das pesquisas sobre 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 da clientela** os autores recorreram a dados das secretarias de educação dos estados (resultantes de informações prestadas pelos candidatos no ato de inscrição aos exames), onde estes se encontravam disponíveis. A maior parte dos pesquisadores, entretanto, necessitou coletar as informações diretamente, aplicando questionários a amostras aleatórias de candidatos por ocasião das inscrições. A adoção de critérios para a definição das amostras garantiu a representabilidade das mesmas, comprovada por testes estatísticos.

Parcela substancial dos 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 a psicologia, a sociologia e a economia trouxeram contribuições à explicação do desempenho acadêmico.

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.

Embora a abordagem quantitativa seja dominante entre os trabalhos analisados, encontramos uma dissertação que procurou acrescentar elementos qualitativos à sua análise: Hildebrand (1984) parametrizou seu estudo de dados estatísticos gerais em

um estudo de caso com uma subamostra de sujeitos. Embora essa subamostra 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 resultou também algumas dissertações de mestrado (Coelho, 1977; Fonseca, 1977; Rios, 1977; Villasenor 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 norte-americana e nacional sobre rendimento escolar. Esse enfoque econômico e sociológico permitiu que, a partir dos resultados estatísticos, os autores formulassem hipóteses mais amplas, e algumas incursões analíticas, raras nos demais trabalhos.

Poucos são os estudos que abordam a análise das provas dos exames. O estudo de Melo (1977), posteriormente incorporado do 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 norte-americanos.

Resultados das pesquisas

A evolução da procura por exames

A análise dos textos produzidos nos últimos 15 anos acerca dos exames supletivos de educação geral permite-nos constatar três momentos distintos na evolução da produção por esta modalidade de certificação.

O início da década de 70 é caracterizado por um extraordinário aumento do número de inscritos.

"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." (Barroso & Oliveira, 1971, p.2-3).

Os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas de São Paulo acrescentariam ainda, como causas do crescimento da procura pelos exames, a expansão do número de faculdades, a maior flexibilidade da legislação (incluindo aí a redução da idade mínima exigida em lei), a melhor 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 Lei nº 5.692/71. Esta tendência, entretanto, se reverte a partir de meados da década, passando a declinar o número de candidatos inscritos aos exames em ambos os graus de ensino no período 1975/85.

"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).

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)

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:

"(...) 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/MÓBRAL; 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 de sujeitos, os quais, por alguma razão plausível, não puderam frequentar e concluir este grau de ensino

no sistema escolar. O decréscimo do 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." (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 1986. 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, em prego e renda dos assalariados. Esta hipótese, entretanto, me receria estudo mais cuidadoso e aprofundado.

Perfil da clientela dos exames supletivos de educação geral

Características demográficas

- 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 ti nham idade igual ou inferior a 25 anos.

Este fato suscita análises controversas. Velloso et alii (1977) acreditam que a juventude dos candidatos revela o gran de número de jovens que não tiveram acesso ou foram excluídos

do sistema regular de ensino, observando que a suplência vem corrigindo principalmente os déficits recentes de escolarização gerados pelo sistema. Já Castro et alii (1980) assinalam que a estrutura etária dos candidatos estaria indicando que o supletivo compete com o sistema regular de ensino, prevalecendo pois o caráter de aceleração de estudos.

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. A pequena incidência de candidatos com idade mais avançada é explicada por Gatti (1982) como consequência da estabilização profissional dos elementos desta faixa etária, o que desmotivaria esses indivíduos ao prosseguimento de estudos. Os poucos que o fazem declaram ser motivados por satisfação pessoal ou atualização.

- sexo

Até o final da década de 70 todas as pesquisas indicavam o predomínio 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 seria decorrente de uma maior permanência de elementos do sexo feminino na escola regular, enquanto os meninos evadem-se mais cedo, pois também ingressam mais cedo no mercado de trabalho (entre 11 e 15 anos), o que lhes tira o tempo disponível para a escola regular (Gatti, 1982).

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 se xos: se na década de 70 os candidatos do sexo masculino cons titu íam 2/3 dos inscritos, na década de 80 são pouco menos que isso. Tal fato é explicado, de um lado, pela maior participa ção feminina no mercado de trabalho na década de 70, associada ao crescimento do setor de serviços, e de outro, pela exigên cia de uma escolarização mais elevada para que as mulheres pos sam competir neste mercado que tradicionalmente as discrimina. (Hildebrand, 1984).

Não é possível por ora generalizar a tendência de predo m í nio feminino nos exames de 1º grau, observada nos dois lo cais em apreço.

- 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 mui to jovens, os candidatos não teriam ainda constituído famí lia, 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.

- procedência

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

Velloso et alii abordam a questão da seguinte maneira:

"A maior insuficiência de oferta esco lar nas regiões rurais poderia sugerir que a maioria dos candidatos aos exames de suplê ncia seria proveniente destas áreas. Mas, por outro lado, as cida des ofereceriam maiores oportunidades educacionais de suplê ncia, através de uma rede relativamente grande de cur so s preparatórios, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho exigiria mai or es 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)

Vários autores consideram que a pequena frequência de elementos de origem e/ou vivência rural revela que o ensino supletivo não estaria atingindo seus objetivos, consistindo numa distorção do sistema a ser corrigida. Juliano (1985) sugere para tanto a expansão dos meios de preparo à distância, como o rádio e a televisão, de mais fácil acesso às populações rurais.

Em sua maioria os candidatos são oriundos do próprio estado em que se inscrevem aos exames, ou nele residem há mais de cinco anos. Este dado é considerado esperado por Gatti & Oliveira, na medida em que os migrantes rurais não procuram escolarização imediatamente após sua chegada, e sim após um certo período de adaptação, e dependendo de sua alocação profissional.

As pesquisas revelam também que os tão propalados deslocamentos inter-estaduais de candidatos aos exames têm, em verdade, proporções praticamente desprezíveis e, quando ocorrem, seriam motivados pelas crescentes exigências de escolaridade no mercado de trabalho. A hipótese de que tais deslocamentos se fariam para localidades em que as exigências fossem menores não encontrou evidências que a confirmassem (Velloso et alii, 1977).

Características sócio-econômicas

- escolaridade dos pais

As pesquisas que abordam esse quesito (Velloso et alii, 1977, e Bonitatibus, 1977) informam que os pais dos candidatos aos exames de 1º grau possuem uma escolarização média de três a quatro 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.

- ocupação dos pais

Os pais dos candidatos à suplência de 1º grau ocupam postos de trabalho de nível baixo e médio⁶, 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 às daquelas de 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.

- renda

A ampla maioria dos candidatos pertence a classes de renda baixas, de um a três salários mínimos, sendo que os candidatos ao 2º grau apresentam maior concentração na classe de três salários mínimos e os de 1º grau nas classes inferiores. As pesquisas são unânimes em constatar que as mulheres recebem salários inferiores aos dos homens, sendo mais numerosas na classe de renda até um salário mínimo e minoritárias nas classes superiores a três salários mínimos.

A pesquisa coordenada por Castro entre candidatos aos exames de 2º grau no Rio de Janeiro coletou dados adicionais indicativos do conforto e riqueza na residência, revelando que essa clientela possuía padrões de vida acima da população carioca. Suas conclusões são as seguintes:

"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

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).

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 consegui-la. (Castro et alli, 1980, p. 79).

- 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 estudante que trabalha". (Velloso 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 oscilam 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 oito horas, sendo que entre os candidatos ao 1º grau quase 50% trabalham mais de dez 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 grau: 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, constatou que a clientela dos exames daquele período encontrava-se no mesmo emprego há até cinco anos, de um número significativo há mais de cinco anos, o que revela uma certa estabilidade no emprego. 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. Castro et alii (1980) caracterizam este fenômeno como mobilidade social ascensional. Veloso et alii (1977) discordam deste ponto de vista, optando

⁷ São utilizadas as escalas adotadas pelo CENSO (1979), de GOUVEIA & HAVIGHURST (1969), de HATCHINSON (1969), do Programa ECIEL (1976), entre outras adaptadas ou não.

por explicar a progressão na escala ocupacional pela precocidade de ingresso no mercado de trabalho e por mudanças na estrutura desse mercado.

Escolaridade anterior

- 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 seis anos de escolaridade anterior para os candidatos ao 1º grau e nove 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 das 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 candidatos com as quatro 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%) frequentaram ou ainda frequentam cursos regulares de 2º grau.

A suplência via exames estaria se comportando como complemento imediato do 2º grau, restringindo-se a oferecer terminalidade aos estudantes que não tivessem concluído o ensino regular, sem no entanto prover a escolarização daqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria.

Bonitatibus (1977) pergunta por quais motivos a população que não ultrapassou o 3º ano de escolaridade (o maior contingente de evadidos do ensino no Brasil) não chega aos exames.

Velloso et alii (1977) levantam duas hipóteses: pela primeira hipótese, existiria uma demanda potencial não concretizada devido ao 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 frequentaram 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.

- 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.

- 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 a repetência mais freqüente 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 a evasão neste nível de ensino seria produto em grande parte da repetência, pois os estudantes "tipicamente repetentes" do antigo primário não chegam aos exames. Os que a ele ocorrem 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 que repetiu séries o fez nas quatro últimas séries do 1º grau (quando chegaram a cursá-lo).

- 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.

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, associado 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 cursar o 2º grau por via supletiva ou regular e, se as condições econômicas lhes permitirem, atingir o ensino superior.

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.

Os autores concluem que o nível de aspiração e expectativa dos candidatos à suplência é elevado, equivalente ao nível apresentado pelos estudantes do curso regular. O 2º grau não é visto como terminal, o que confere à suplência um caráter predominantemente propedêutico. Preocupa os autores que esses níveis de expectativas e aspirações venham a ser frustrados, pois a realidade indica que tais perspectivas seriam bastante otimistas.

Realistas ou não, o 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.

"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, 1977, p. 105-6).

Bonitatibus (1977) obtêm resultados semelhantes e acrescenta as seguintes considerações.

"(...) 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 profissionais liberais de prestígio tradicional — médico, advogado, engenheiro — algumas das ocupações novas, cujo prestígio ainda está por

se afirmar — como é o caso de as sistente social, nutricionista ve terinário, bacharel em computação, fonoaudiólogo, entre outras". (Bonitatus, 1977, p. 58-69).

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

Preparo para os exames

- 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, seguido pelo autodidatismo e frequência a cursos públicos. A preparação através do rádio, televisão e correspondência era utilizada por parcelas pouco expressivas dos candidatos.

Deferindo 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 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. Alguns autores explicam a preferência por cursos preparatórios pela sociabilidade que estes propiciam.

"Na escola, o conhecimento sistematizado parece ser favorecido na relação do grupo de iguais, com solicitações do grupo e avaliações periódicas

dicas que se transformam em motivações extrínsecas intermitentes e constantes, o que torna o conhecimento participativo. Nunca o aluno se sente sô na aquisição do saber e as retroinformações constantes proporcionam também constantes auto-avaliações possibilitadas pelo próprio contexto escolar". (Juliano, 1985, p. 93)

A pequena procura pela teleducação (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 percentual 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: a partir do 2º semestre de 1981, a procura por cursos preparatórios declina no Estado de São Paulo, crescendo a preferência pelo telecurso e pelo Projeto Minerva. Juliano (1985), manejando os mesmos dados, atribui esse fato à crise econômica que teria tornado a frequência aos cursos preparatórios inacessível à clientela. Os cursos teriam sido substituídos por

meios de preparo de custos mais reduzidos, como a TV e o rádio.

- 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 cinco meses, mais ou menos uma hora por dia (além das aulas), sete a nove horas por semana, durante cinco dias por semana, para quatro disciplinas em média. Esse resultado não difere daquele observado no Estado de São Paulo:

"A grande maioria dos candidatos se prepara de quatro a doze meses para prestar estes exames (de 1º grau), e, embora haja uma maior proporção dos que se preparam de quatro a seis meses, não é desprezível a porcentagem até três meses (35%) ou de sete a doze 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". (Gatti & Oliveira, 1982, 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. (op. cit., 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 frequentavam cursos públicos preparatórios aos exames de 2º grau em Salvador, alegavam o cansaço físico decorrente da jornada de trabalho

lho como principais dificuldades para frequentar os referidos cursos.

Os depoimentos colhidos no Rio Grande do Sul com candidatos do 1º grau sugerem a seguinte análise:

"Os candidatos são unânimes em afirmar que não basta o "cursinho", 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 contróvertidos 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, da qual decorrem cansaço e o conseqüente desencorajamento para estudar".
(Hildebrand, 1984, p. 123)

Constatando que a maior parte dos candidatos dispõe 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 de 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
alli, 1977a, p. 132).

Resumo

Em síntese, pode-se traçar o seguinte perfil da clien
tela dos 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 dé
cada de 80, verificando-se portanto
uma tendência à elevação da idade
média dos candidatos;

- Durante a década de 70 predomina
ram os elementos do sexo masculino,
mas na década de 80 as mulheres pas
saram a ser maioria na clientela aos
exames de 1º grau;

- São solteiros em sua maioria;

- Há um largo predomínio de individi
duos de origem e/ou experiência ur
bana, nascidos ou residentes há
mais de cinco anos na unidade da
federação em que prestam exames;

- Originam-se de famílias de baixa re
nda cujos pais exercem, em sua ma
ioria, ocupações manuais e/ou
desqualificadas e que possuem bai
xo nível de escolaridade, níveis es
tes de ocupação e escolaridade já
superados pelos filhos;

- A clientela é constituída maciça
mente por trabalhadores que ingres
saram precocemente no mercado de tra
balho e, regra geral, já ascenderam
na escala ocupacional de ocupações
manuais para ocupações não manuais
ligadas ao setor de serviços, prin
cipalmente;

- Percebem níveis de renda baixos, na

sua maioria de um a três 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 abandono 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 com 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 seis meses e em torno de uma hora diária de estudo (além da frequência e 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.

Desempenho nos exames

- 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 (...) Verifica-se 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 provas¹⁸.

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 freqüência, está angustiado pela folha em branco a preencher. Nestas condições, o exame perde seu valor de sanção de conhecimento⁹."(Hildebrand, 1984, p. 25-9)

Gatti (1982) e Coelho (1977), observando os dados de inscrição por disciplina, constataram que a maioria dos candidos inscreve-se pela primeira vez, mas já se submeteu a exames anteriormente, tendo sofrido algum tipo de reprovação. Considerando-se os índices gerais de reprovação e confrontando-os com os percentuais de candidatos que se reapresentam aos exames, essas autoras concluem que existe considerável evasão neste sistema, reproduzindo o problema verificado no ensino regular: grande contingente de candidatos se apresenta uma ou mais vezes aos exames de educação geral, elimina algumas disciplinas, é reprovado em outras, mas não retorna para concluir seus créditos e obter a certificação.

Velloso et alii (1977) chegam mesmo a questionar os exames enquanto instrumento de aceleração de estudos. Através dos dados de inscrição por disciplina, aprovação e evasão os autores calculam que o tempo médio dispendido pelos candidatos para a obtenção do certificado seria de 1,5 a 2 anos. Considerando que a escola regular requer 1,5 ou 1 ano a mais, os autores indagam:

"(...) 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-lhes a oportunida

⁸ RIOS, 1977, p. 105.

⁹ EMERENCIANO, M.S.J. ensino supletivo; do transitório ao permanente. In: Projeto Educação, p. 65.

de de recuperação que os exames pre
tendem dar.

Poder-se-ia pensar em oferecer e es
timular outras formas de atendimen
to que gradualmente substituíssem os
exames de estado, com avaliações no
processo, de organização suficiente
mente flexível para atender a dife
rentes tipos de pessoas, mesmo aque
las que apenas recentemente deixa
ram o ensino regular". (Vellodo et
alii, 1977a, p. 134-5).

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

"Num período t inicia-se a série com
uma taxa de aprovação que vai aumen
tando nos períodos seguintes até que,
em determinado período t + k, ini
cia-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 explici
tamente definidos e que os padrões
de avaliação são constantes de ano
para ano, mas que os grupos de candi
datos diferem consideravelmente, de
um período para outro, quanto a seu
preparo numa determinada (ou nas vã
rias) disciplina(s). Isto signifi
ca que seu desempenho de um período
para outro é extremamente variável
em relação a um padrão constante. A
segunda hipótese é o inverso da pri
meira. Neste caso, os diferentes
grupos de candidatos que se apresen
tam a cada período não diferem con
sideravelmente entre si, mas os pa
drões de avaliação são substancial

mente diferentes entre os períodos. Isto significa um desempenho com pequenas variações no padrão de avaliação". (Velloso et alii, 1977b, p. 9-14).

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.

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 Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica (OSPB e EMC). As discipli

nas que com maior frequência reprovam porcentagens elevadas de candidatos são matemática e ciências físicas e biológicas. Não encontramos nas diversas obras qualquer análise mais profunda ou recomendação no sentido de compreender ou sanar os elevados índices de reprovação nestas disciplinas.

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

Condicionantes do desempenho

- 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.*

"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 resultaria num melhor desempenho nos exames. (...)

A outra hipótese explicativa reside na experiência de vida em relação ao desempenho. Esta pode represen

tar 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 obtida por quem já os possui em maior quantidade (...)" (Velloso et alii, 1977 b, 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.

"O efeito da variável sexo é revelador dos papéis sociais assumidos pelos sexos nas sociedades industriais do ocidente, em virtude de terem 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

* Os autores não se detêm no fato de serem os candidatos mais jovens os que melhor se 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.

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 ao 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, por outras razões da oportunidade de concluir o curso re

gular." (Castro et alli, 1980, p. 96-7).

No que se refere à **origem geográfica** dos candidatos, a pesquisa de Barroso & Oliveira (1971) no Estado de São Paulo constatou 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 Brasil. Acredita-se mesmo que o ambiente urbano 'resulta em um tipo de socialização dos indivíduos mais eficiente

te 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. (...) 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).

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, contrariando os resultados universalmente encontrados.

"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 desenvolvimento da habilidade verbal dos filhos e na atividade 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 correção 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 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)

Velloso et alii (1977) desenvolvem a hipótese de que em avaliações de desempenho cognitivo realizadas anos após a interrupção da convivência familiar, como é o caso dos exames de suplência, a associação entre **classe social de origem** e habilidades cognitivas não teria a constância nem a intensidade observáveis na escola regular. Esses efeitos sofreriam uma diluição ao longo do tempo, ao mesmo tempo e que ocorreria um processo de regressão em algumas áreas do desenvolvimento cognitivo.

Castro et alii (1980) não encontraram também diferenças nítidas de resultados entre alunos de níveis sócio-econômicos diversos, e sugerem a hipótese de auto-seleção para esse fenômeno: os alunos privilegiados economicamente e que abandonaram a escola regular seriam menos privilegiados do ponto de vista da educabilidade, anulando-se assim as usuais vantagens do nível sócio-econômico familiar mais elevado.

Já o nível sócio-econômico atual dos candidatos é uma variável que mostrou forte associação com o desempenho nos exames de suplência. Os autores constataram que o fato de trabalhar diminui a probabilidade de aprovação dos candidatos (Coeelho, 1977 e Fonseca, 1977) e entre os que trabalham as chances são maiores para os que têm maiores níveis de renda (Soriano,

1977). Os candidatos cujos domicílios possuem maior riqueza e conforto material obtêm melhores resultados (Castro et alii, 1980). Esses dados revelam que, à semelhança do ensino regular, os exames de suplência têm sua função democratizadora reduzida por mecanismos seletivos.

- escolaridade anterior

A maior parte das pesquisas continham, 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, surpreenderam os pesquisadores. Em 1971, Barroso & Oliveira verificaram não haver praticamente nenhuma relação entre incremento de escolaridade e êxito nos exames. O período de frequência a cursos regulares além do primário, de um modo geral não manifestava influência alguma sobre os resultados. Tal fato suscitou nestes autores severas críticas ao ensino médio, e motivou que as pesquisas mais recentes ampliassem a coleta de dados e aferissem com maior precisão as influências da escolaridade precedente sobre o desempenho nos exames de suplência.

Naccarato (1977) dedicou-se a este tema, e não obteve resultados muito diferentes:

"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 tendência é de que os candidatos com maior escolaridade regular tenham melhores probabilidades de aprovação nos exames, embora a mag

nitidade do efeito desta variável seja relativamente pequena (...)

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, 1977 b, 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.

Velloso et alii (1977), Coelho (1977), Rios (1977), Fonseca (1977) e Castro et alii (1980) observaram 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 do SENAI ou no SENAC. As melhores médias em todas as disciplinas foram obtidas pelos candidatos que fizeram algum desses cursos.(...) Vemos 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)

- exames anteriores e número de disciplinas

Segundo dados coletados por Hildebrand 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 primeira vez. Os demais dividem-se 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.

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 (1977) constatou que os candidatos que nunca foram reprovados em exames de 2º grau anteriores obtiveram as melhores médias em todas as disciplinas, e concluiu que o sucesso estaria associado a características estáveis, cujos efeitos aumentariam a probabilidade de insucessos futuros. Veloso et alii (1977) não observaram um comportamento muito nítido

do desta variável, mas constataram que o efeito dominante de uma reprovação anterior é negativo sobre o desempenho nas provas dos exames de suplência. Eles consideram a hipótese de que o comportamento desta variável seja afetado por duas forças agindo em direções opostas: de um lado, níveis inferiores de cognição e motivação induziriam a um pior desempenho no presente; de outro, a realização de provas serviria ao adestramento para exames futuros. Consideram entretanto mais provável que as reprovações anteriores representem níveis inferiores de desenvolvimento cognitivo, e que os candidatos reprovados tenderiam a sofrer novas experiências de reprovação.

Hildebrand (1984) verificou, numa amostra de candidatos que prestavam exames de 1º grau em Porto Alegre pela primeira vez, que os resultados parciais negativos não interferiam na realização das provas seguintes. Os candidatos consideravam esta experiência uma oportunidade de conhecer o tipo de questões e conteúdos nos exames, reduzindo assim o nível de ansiedade e intranquilidade para a realização das provas.

- meios de preparo

Quase todas as pesquisas sobre os condicionantes do desempenho nos exames de suplência procuraram analisar as modalidades de preparo utilizadas pelos candidatos — cursos públicos e privados, autodidatismo, rádio, TV — e sua repercussão sobre o rendimento nas provas. Esta análise requer cuidados metodológicos adicionais, pois, como afirmavam Barroso & Oliveira (1971):

"(...) é necessário comprovar que não existiam diferenças preliminares relevantes entre os grupos que se utilizaram de diferentes meios de preparo, para que se possa legitimamente atribuir aos meios as diferenças entre os resultados desses grupos."

(p. 78)

Os resultados variam bastante de estado para estado e entre os anos analisados. Embora o quadro apontado pelas diversas pesquisas seja bastante heterogêneo, pode-se extrair algumas tendências de caráter geral.

A frequência a **cursos particulares** preparatórios aos exames apresenta quase sempre uma correlação positiva com apro

vação, 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 frequentemente 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.

preparo 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 seja devida 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.

- As influências 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 preparam por um período relativamente curto, em torno de seis e doze 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 relacionadas 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.

Análise das provas

Como já observamos anteriormente, 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 rendi

mento dos candidatos aos exames e seus condicionantes res
sentiram-se da falta de estudos sobre as provas que lhes per
mitissem ponderar as medidas de rendimento utilizadas.

Também já mencionamos que a maioria dos autores credi
tam a variância das taxas de aprovação à oscilação dos critê
rios de elaboração das provas. Poucos, entretanto, são os
estudos sobre as referidas provas. No que se refere ao con
teúdo dos exames, apenas a dissertação de Mello(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 pro
vas dos exames de suplência, sem no entanto aprofundar-se no
assunto.

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

O formato dos exames

A primeira questão que se coloca quanto às caracterís
ticas das provas dos exames de suplência é seu formato. Desde
antes da vigência da LDB/71, quando se superpunham sistemas
estaduais e federais de oferta de exames de madureza, as pro
vas já haviam adquirido o formato "objetivo" que as caracteri
za nos dias atuais. A opção por provas constituídas por tes
tes "objetivos" é explicada pela necessidade de serem examina
dos grandes grupos de candidatos, com objetividade e em peque
no espaço de tempo. (Mello, 1977)

A suposta "objetividade" das questões de múltipla esco
lha é colocada em dúvida por Velloso e seus colaboradores(1977).
Eles concordam que os problemas das avaliações em larga esca
la são a comparabilidade dos instrumentos e equidade de juí
gamento, mas argumentam que testes objetivos elaborados segun
do métodos e critérios eventualmente diversos podem gerar tan
to falta de comparabilidade quanto provas do tipo "dissertação".
O problema das provas dissertativas reside nas dificuldades de
correção.

Uma experiência importante que procurou solucionar es
ses problemas foi realizada em Minas Gerais, quando da intro
dução das provas de redação nos exames supletivos de 1976.

Procurando contornar as dificuldades de correção e evi

tar a flutuação de julgamentos, e equipe mineira desenvolveu uma metodologia baseada na experiência de correção das provas de redação de vestibulares pela Fundação Cesgranrio. Essa metodologia 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 lingüístico dos candidatos, cujos resultados sugerem interessantes reflexões sobre a formação de indivíduos fora das paredes da escola. (Soares et alii, 1978)

Velloso et alii (1977) lembram que essa experiência poderia ser reproduzida em outros estados e que, utilizando provas dissertativas ou testes, seria aconselhável a uniformização dos critérios de forma a assegurar a equidade nas oportunidades de aprovação.

O conteúdo das provas

O estudo mais sistemático do conteúdo das provas dos exames de suplência foi realizado por Melto (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 do conteúdo, em relação aos programas distribuídos aos candidatos durante as inscrições aos exames. De fato, a 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, as sim como os programas, com exceção dos de História, sofreram críticas da parte dos especialistas que as examinaram na condição de juizes. 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 estão 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 acrescentados deveriam, no entanto, ser semelhantes aos iniciais, quanto à dificuldade, ao conteúdo e as intercorrelações.

Ainda em 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 pode 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 essa 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 pode ser consideradas difíceis. Com base nas respostas dos candidatos, verifica-se que cerca de 15% dos itens das provas apresentam baixo poder de discriminação (...)" (Mello, 1977, p. 117-9)

Diante destes resultados, Castro et alii (1980) ponderam que a simples elevação do número de itens pode não aumentar suficientemente a fidedignidade, e que o grau de dificuldade de não é uma variável manipulável, pois expressa os padrões de excelência que devem ser atingidos pelos candidatos.

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 conhecimento inferior àquele considerado necessário para obter um diploma de secundário" (Castro et alii, 1980) 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.

Castro (1973) faz severas críticas ao conteúdo dos exames, atribuindo-lhes um caráter academicista distanciado da experiência prática de jovens e adultos trabalhadores. Citando experiências alternativas, reclamando um exame que avalie potencialidades e não conhecimentos enciclopédicos, questionando os conceitos de cultura e maturidade subjacentes aos pro

gramas vigentes, o autor concluiu que as provas formuladas nestes moldes podem ser consideradas meras maratonas de memorização.

Mais de uma década depois, Hildebrand e Juliano chegaram 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 apóia-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)

"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. (Juliano, 1985, p. 91-2)

Barroso & Oliveira (1971) acreditam que o conteúdo e

os comportamentos medidos nas provas possam ter ampla repercussão sobre o ensino em geral, pois determinarão, direta ou indiretamente, a orientação a ser tomada pelos que se preparam para os exames e contribuirão para determinar a qualidade, o nível e o número daqueles que se acham habilitados a pleitear vagas no ensino superior. Sugerem que a avaliação vise aferir aprendizagens mais complexas como a assimilação de princípios e generalizações e sua integração em sistemas globais coerentes, e não a memorização de conhecimentos enciclopédicos.

Desempenho no vestibular

Uma única pesquisa — aquela iniciada em 1976, coordenada por Castro, e publicada em 1980 — 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 de 2º grau. De fato, na própria percepção dos candidatos, o diploma do supletivo em si não tem 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 ao secundário." (Castro et alii, 1980, p. 153)

O estudo constatou que dentre os candidatos aos vestibulares do Cesgranrio em 1976, 12% eram oriundos de exames supletivos e 88% do ensino regular. O sexo masculino predominou nos dois grupos.

Os vestibulandos oriundos de exames supletivos optaram, em sua maioria, pelas carreiras da área de humanidades, distribuindo-se a minoria restante igualmente pelas carreiras técnicas e de medicina e saúde. Já os alunos provenientes

do ensino regular manifestaram maior interesse pela área de medicina e saúde e menor procura pelas carreiras da área de humanidades.

Os autores explicam tais diferenças pelo fato de que os cursos da área de humanas têm um menor custo para o aluno, dispensando o período integral e oferecendo opções para o curso noturno.

No que se refere à classificação nos exames vestibulares, 9% dos classificados eram provenientes de exames supletivos de 2º grau. Tomando-se por referência o número de inscritos, constatou-se que 22% dos candidatos oriundos dos exames supletivos foram classificados no vestibular, enquanto que os que vieram do ensino regular obtiveram uma porcentagem de classificação de 30%. A taxa de ingresso em favor do ensino regular foi superior em 36%.

O desempenho feminino foi, de forma geral, melhor nos dois grupos. Entre os candidatos oriundos do supletivo, os candidatos do sexo masculino predominaram nas áreas de medicina e saúde e tecnológica, ocorrendo o inverso na área de humanidades. Para os alunos dos cursos regulares, o sexo feminino sobressaiu-se nas áreas de humanidades e tecnológicas, e o sexo masculino nas carreiras de medicina e saúde.

Conclusões e recomendações

- o papel social dos exames 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 particular — 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 para 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 es

tudantes 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 freqüente 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 decorrente 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 suplência, 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), Villasenor 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 redistribuição de oportunidades educacionais. Na prática seu potencial é inicialmente confirmado pelo elevado percentual 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, 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 legít

timas 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 de "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.

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 acorria 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)

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 (Villasenor 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 reestudo 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 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.

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 pudess vir a se constituir em um "regularizador do fluxo esco

lar".

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, manifestavam esperanças:

"(...) 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 lhe fornecer o equipamento intelectual e técnico que lhe permita situar-se mais cedo no mundo do trabalho." (Barroso & Oliveira, 1971, p. 76)

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. 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. 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.

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.

"Por ora queremos ressaltar aqui, 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 prin

cípio, 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 a 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 cercam 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 de 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, em 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)

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 insuficientes, a fidedignidade dos escores inaceitavelmente baixa e o grau de dificuldade elevado (Mello, 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 (Mello, 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 variação de críticas na elaboração das provas, revelada pela extrema oscilação observada entre as taxas de aprovação das 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 es

trutturados de tal forma que o planejamento e a elaboração das provas obedecem 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 dificuldades 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).

A universidade não pode mais se omitir

Uma parcela significativa dos pesquisadores revela acentuada preocupação com a omissão atual das instituições de ensino superior face aos problemas do ensino supletivo. Enfatizam os autores a necessidade de pesquisa no campo de ensino-aprendizagem e de formação do pessoal docente para o ensino supletivo. (Palmeira, 1975; Hildebrand, 1984, Juliano, 1985)

CURSOS SUPLETIVOS - FUNÇÃO SUPLÊNCIA

Introdução

O presente estudo busca levantar o estado da produção de conhecimentos 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 da 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).

Os temas em estudo

São vários os temas abordados pelos estudos e cada grupo temático reúne poucas publicações.

Três dissertações podem aqui ser agrupadas sob o tema avaliação de aspectos significativos dos cursos de suplência: Silva (1979), Praxedes (1983) e Galheigo (1984). As 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, entre outros. São também estes estudos os que apresentam maior abrangência quanto às amostras pesquisadas, constituídas respectivamente por cursos instalados no Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Poderíamos ainda incluir neste tema o relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre as diversas ofertas de suplência no Estado de São Paulo (Barreto, 1986) e o "texto base" publicado por diretores de escolas privadas do ensino supletivo paulistano (Duarte et alii, 1979).

São quatro as publicações analisadas em que os autores relatam suas experiências em cursos supletivos: duas delas re

ferem-se a experiências de professores de língua portuguesa (Mello, 1981) e educação artística (Olivieri, 1985) no curso supletivo CAASO, em São Carlos (SP); outros dois trabalhos refletem experiências de coordenação ou direção de cursos supletivos privados mantidos por instituições confessionais, no caso, o Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro (Ferreira & Marques, 1975) e o Colégio Santa Cruz, de São Paulo (Haddad, 1982).

É interessante observar que os três cursos cujas experiências aqui aparecem relatadas são cursos particulares mas mantidos por entidades que deles não esperam lucros: instituições católicas ou, no caso de curso de suplência mantido pelo Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira, uma frente de trabalho político da entidade estudantil junto à população trabalhadora.

Os demais trabalhos analisados versam sobre temas tão diversos como evasão (Santos, 1982), relações em sala de aula (Villardí, 1980), consonância entre PEI e Cursos Supletivos de 5ª a 8ª séries (Pfister, 1979), conscientização de escolha profissional (Campbell, 1978), perfil ideal do professor (Caldas, 1982), educação para a saúde (Jorge, 1983) ou sobre alunas empregadas domésticas (Teixeira & Silva, 1973).

Os tipos de publicação

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.

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 no curso de graduação em serviço social pelas autoras; e a de Barreto foi desenvolvida junto ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo.

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 e — 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: quatro dissertações, uma pesquisa e um **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 do Espírito Santo.

Há, ainda, uma última dissertação do Distrito Federal.

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 quatro 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.

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, torna-se necessário 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 em 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 pouco se tem acumulado de conhecimento a respeito dos cursos de suplência. As publicações muito raramente se remetem a estudos anteriores sobre o tema; cada estudo ou pesquisa apresenta-se como uma ilha isolada das demais produções 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.

Procedimentos dos estudos e pesquisas

Ainda que deixando de lado os documentos que não envolvam 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, e mesmo as pesquisas que apresentam um capítulo específico sobre metodologia preocupam-se mais em explicitar os procedimentos utilizados do que fundamentá-los em visões metodológicas teoricamente articuladas.

Agrupamos na categoria de pesquisa descritiva os trabalhos de Campbell (1978), Pfister (1979), Silva (1979), Santos (1982), Caldas (1982), Praxedes (1983), e Galheigo (1984). Apoiando-se na revisão da literatura, os autores constroem um referencial teórico que informa o trabalho de campo realizado no interior das escolas. Utilizando-se de amostras ora restritas a um só estabelecimento, ora abrangendo todo um estado, os autores preocupa

ram-se em entrevistar alunos, professores, inspetores e supervisores de ensino, adotando o questionário como instrumento predominante. Os dados resultantes foram submetidos à análise estatística descritiva.

Os relatos de experiências de Mello (1981), Olivieri (1985) e Haddad (1982) constituem análises da vivência dos autores à luz de referenciais teóricos determinados.

Villardi (1980) define seu trabalho como pesquisa participante oculta, com base no "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 participação "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.

A pesquisa coordenada por Barreto (1986) apresenta-se como um estudo exploratório que, no dizer da autora, dispensa maior rigor metodológico. A análise das diferentes ofertas de suplência no Estado de São Paulo (cursos públicos e privados, CES, teleducação) baseia-se em dados e documentos oficiais, revisão bibliográfica, entrevistas com dirigentes, análise de material didático e observações esparsas.

Resultados das pesquisas

Caracterização da clientela dos cursos de suplência

A maior parte dos trabalhos referentes a cursos de suplência analisados apresentam dados de caracterização da clientela, sendo unânime entre os autores a preocupação em caracterizá-la dos pontos de vista demográfico e sócio-econômico. Um menor número de publicações apresenta uma caracterização da es

colaridade anterior e das expectativas e aspirações dos alunos. 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.

Características demográficas

- 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. Praxedes (1983) vê nestes dados a comprovação de que, neste aspecto, o ensino supletivo vem atingindo seus objetivos. A juventude da clientela, porém, é mencionada por Galheigo (1984) como prova de um processo de seleção e discriminação que tem início no ensino regular e acaba alijando o adulto da escola. Considerando as dificuldades de convivência entre os adolescentes e adultos em sala de aula, a autora afirma:

"Desta forma a seleção e a discriminação 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.41)

Haddad (1982) comenta que embora jovens, os alunos da suplência revelam um amadurecimento precoce em virtude dos esforços que realizam desde muito cedo por assumirem as responsabilidades de sua vida.

- 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, os dados apontam ora uma predominância feminina ora uma predominância masculina (embora quase nunca acentuadas), ora uma relação de equilíbrio.

Considerando que em apenas um estudo o sexo predominan

te representa mais do que 60% da população (Olivieri, 1985), podemos dizer que há um razoável equilíbrio entre homens e mulheres na clientela dos cursos de suplência pesquisados.

Galheigo (1984) interpreta a pequena desvantagem feminina como consequência da maior evasão de elementos deste sexo em virtude dos afazeres domésticos ou de problemas de segurança.

A maior dispersão de idade em torno da média, no caso das mulheres, é vista por Santos (1982) como reflexo de seu retorno à escola em idade mais avançada, uma vez que, quando jóvens, teriam seu tempo absorvido por afazeres domésticos.

- estado civil

Os estudos apontam que os alunos dos cursos de suplência, independentemente do grau que frequentam, são majoritariamente solteiros, representando quase sempre mais de 80% das amostras.

Não encontramos nas publicações nenhuma análise sobre o significado desta constatação.

- 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 Colégio Santo Inácio, na cidade do Rio de Janeiro, a de Haddad (1982), junto ao Colégio Santa Cruz, na cidade de São Paulo, e a de Pfister (1979), junto aos cursos de suplência em Vitória, no Espírito Santo.

Características sócio-econômicas

- escolaridade e ocupação dos pais

Apenas dois autores levantaram dados familiares, tratando respectivamente das ocupações e escolaridade dos pais dos estudantes:

"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)

"Em relação a seus pais, (os alunos) já apresentaram um avanço na 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)

- trabalho

Todos os estudos que trazem dados a respeito apontam que a grande maioria dos alunos dos cursos de suplência é de 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 preocuparam 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 consequências aos alunos dos cursos: o cansaço e a falta de tempo disponível para estudos fora da sala de aula.

- renda e condições de vida

Ao pesquisarem a realidade das condições de vida dos alunos dos cursos de suplência, o indicador mais utilizado é a renda pessoal ou familiar. Os autores geralmente se deparam com um nível de renda muito baixo, na faixa de um a dois 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 (1982), depois de observar que os alunos começaram a trabalhar antes dos 10 anos de idade, que trabalham em geral 9 horas ou mais em atividades com pequena qualificação profissional, lembra ainda que muitos deles sequer desfrutam dos benefícios do registro em carteira e, na sua maioria, não estão organizados em sindicatos ou associações profissionais.

Galheigo (1984) encontrou em um subúrbio carioca uma população de nível sócio-econômico mais elevado, predominando estudantes de classe média baixa, que vivem em imóvel próprio e cujos salários não são a principal fonte de renda das famílias.

"Este fato é importante ser ressaltado

do 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)

- interesses gerais e lazer

Os três estudos que mencionam os interesses e formas de lazer preferidos pelos estudantes (Villardí, 1980; Haddad, 1982; Galheigo, 1983), constatam que os veículos de imprensa e meios de comunicação são fontes de lazer e não de informação para essa população. As poucas horas de descanso, quando não são ocupadas pelas tarefas domésticas ou pelos estudos, são ocupadas com a TV ou por trabalhos manuais. A prática de esportes, visitas aos amigos e parentes, os bailes ou o cinema são as formas de lazer mais comuns entre os estudantes.

Escolaridade anterior

Entre as populações pesquisadas os estudos apontam uma predominância, nos cursos de suplência, de alunos provenientes do 1º grau do ensino regular.

Uma boa parte dos alunos pesquisados interrompeu seus estudos por, no mínimo, seis anos. Na verdade, 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 interromper 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 por falta de escolas na localidade, 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.

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, passividade, auto-conceito negativo e temor da escola.

Chamou-nos a atenção um fato que não foi objeto de anãlise 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 e 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?

Expectativas e aspirações da clientela

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 trarã 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.

Esses resultados sugerem considerações diversas para vários autores, Campbell (1978) critica os cursos supletivos por não proporcionarem a orientação necessária para escolhas profissionais "mais realistas". Praxedes (1983), comparando aspirações e expectativas conclui, ao contrário, que os alunos têm consciência da realidade em que vivem e das dificuldades de realização de suas aspirações. Galheigo (1984), observando o problema de outro ponto de vista, conclui:

"A análise da situação entre expectativa e a perspectiva do aluno (...) permite perceber o quanto já está introjetada no aluno a possibilidade de fracasso, já que, com exceção do

caso específico das profissões ma
nuais não-qualificadas, a perspecti-
va é sempre mais baixa do que a ex
pectativa." (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 o 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)

- Situam-se nas mais baixas faixas de renda percebendo, em geral, até dois 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 tive

ram 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.

Evasão e repetência nos cursos de suplência

A maior parte das publicações analisadas dedicam atenção às questões de evasão e repetência nos cursos de suplência e todas elas apontam índices elevados para ambos os problemas.

Os índices de repetência apurados pelos diversos estudos apresentam um comportamento mais homogêneo que os de evasão, e situam-se entre 10% e 15% dos estudantes matriculados. Já as taxas de evasão oscilam bastante nas várias clientelas pesquisadas, variando de 10% a 39,8%.

Esses resultados, considerados altamente insatisfatórios pelos autores, conduzem-nos a investigar suas causas com vistas à minimização das graves conseqüências daí advindas. As análises consideram fatores internos e externos à escola. Particularmente no que se refere à evasão, os estudos apontam uma forte predominância de fatores extra-escolares, enquanto que na análise da repetência os fatores de ordem interna e externa à escola parecem equilibrar-se. Dentre os fatores extra-escolares destacam-se a necessidade de trabalhar, incompatibilidade de horários entre o trabalho e a escola, dificuldades financeiras, cansaço, má alimentação, doenças e instabilidade afetiva e emocional. Os fatores intra-escolares mais citados como causas de evasão e repetência são os custos diretos e indiretos do ensino, a repetência (como causa da evasão), problemas dis

disciplinares nas classes, desentendimentos com professores, inadequação dos conteúdos curriculares e do trabalho do professor (Campbell, 1978; Santos, 1983; Ferreira & Marques, 1975; Praxedes, 1983; Haddad, 1982; Galheigo, 1984; Villardi, 1980).

Para alguns autores, as possibilidades de atuação da escola para modificar tal quadro são limitadas pelos fatores exógenos que dificultam o acesso do trabalhador a ela. Acreditam, porém, que uma atuação adequada por parte da escola amplie as possibilidades de permanência do aluno (Campbell, 1978; Santos, 1982; Haddad, 1982).

Para Praxedes (1983) e Villardi (1980) a principal causa das dificuldades encontradas pelo aluno é a própria escola; que se apresenta incapaz de oferecer um curso adequado às características de seus alunos. Villardi vê como principal responsável pela evasão e repetência o professor que, de acordo com sua análise, realiza um trabalho totalmente inadequado.

Nenhum dos autores questionou a capacidade do aluno do curso de suplência para a aprendizagem.

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 à inadequada atuação do professor a maior parcela da responsabilidade pelos altos índices de evasão e repetência dos cursos de suplência.

Galheigo (1984) 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, realizando um levantamento das dificuldades gerais que os professores afirmaram encontrar para o exercício de sua atividade. As dificuldades por ela destacadas são: cansaço físico, dificuldades relacionadas ao ambiente físico, horários mal preparados, ausência de serviços de datilo-

grafia 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.

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:

"Em nenhum momento, tanto nas entrevistas como nos questionários, os professores se posicionaram como co-responsáveis, 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 meses; c) o professor estabelece dúvidas sobre a capacidade intelectual do aluno; e d) alguns professores chegam à rejeição completa do aluno." (Galheigo, 1984, p.81)

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 (Villardí, 1980; Praxedes, 1983; Galheigo, 1984; Barreto, 1986).

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 no 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 (Silva, 1979).

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 pedagógicas positivas, as quais são 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 no corpo docente e sim nas propostas que embasam cada curso.

As experiências positivas não acontecem apenas pelo compromisso 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.

A única dessas experiências realizada em escola pública é aquela relatada por Barreto (1986), referente a uma escola estadual da periferia de São Paulo, em que uma série de especificidades concorreram para que o projeto se desenvolvesse: a diretora e os professores mostravam-se extremamente envolvidos com o trabalho, adotando uma atitude de recuperação da postura do educador e dispondo-se inclusive a realizar reuniões sem remuneração; a abertura do curso supletivo dessa escola resultou da pressão da comunidade organizada sobre os órgãos da Secretaria de Educação. Os limites para reprodução desse tipo de experiência, entretanto, podem ser sentidos na elevada rotatividade de professores (constatado por este e outros estudos) e na ausência de reuniões pedagógicas remuneradas, impedindo assim que o professor acumule e troque a experiência necessária ao seu aprimoramento.

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, já citadas anteriormente.

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, trilhando pois caminhos outros além da formação universitária e de treinamentos eventuais.

Metodologia de ensino

Pretendemos, neste item do relatório, apontar 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 em um outro subprojeto a ser realizado na continuidade da presente pesquisa.

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, 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 grupo e, raramente, de forma individual. Só em Matemática o aluno era convocado para ir ao quadro-negro.(...) 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. (Villardi, 1980,

Se Villardi assinala que a competência nos conteúdos não é suficiente, Praxedes afirma o mesmo com relação ao conhecimento da clientela.

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 informações dos próprios professores nas entrevistas, 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. Normalmen-

te 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. (...)

Há a ausência da participação, da discussão, do lúdico, da síntese, do raciocínio e, sobretudo, do diálogo." (Galheigo, 1984, p.95-7)

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 (1986) procura evidenciar uma mudança na situação dos cursos supletivos municipais, na cidade de São Paulo, a partir do ano de 1984.

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".

"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. Mas do que isso, está-se buscando estabelecer o que, em cada uma delas, é essencial para o aluno conhecer a fim de que possa, posteriormente, caminhar sozinho. (...)

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 que as dificuldades a parecem. Tentou-se um trabalho de monitoria em que os alunos que sa biam mais auxiliavam grupos de alu nos com maiores dificuldades. Em clas ses de adultos foi positivo; nas clas ses onde havia alunos mais jovens, re centemente egressos de cursos regula res muito ruins, houve rejeição da monitoria, tendo-se que introduzir uma orientação mais individualizada. Uma outra preocupação dos professo res é a de trabalhar com a inseguran ça frente ao aprendizado daqueles a lunos que há muito tempo saíram da escola. Sua tendência é desistirem prematuramente do curso, atribuindo a si mesmos as dificuldades encontra das na compreensão dos temas de estu do. 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 di reta a esses casos, procurando criar um clima que favoreça a retomada pe lo aluno.

Por trás dessas dificuldades está igualmente posta a questão da dosa gem da programação curricular. A o brigatoriedade de cumprimento dos programas oficiosamente propostos for ça a uma aceleração que desrespeita as condições em que ocorre a assimi lação de conhecimentos pelo aluno."

(Barreto, 1986, p.56-8)

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 em sala de aula era percebida como um caminho. Na verdade, (...) buscava-se a delimitação do "núcleo válido"⁹ 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.

⁹Cf. GRAMSCI, A. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, p.15.

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 dos alunos e ter como objeto a 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)

Como avançar na questão metodológica

No Parecer 699/72, do CFE, 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 nelas 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 comuni

cação de massa e, assim, se caracterizasse como a "escola-função" que os novos tempos estariam a exigir.

"Partindo realisticamente do que existe, pelo uso intensivo de classes concebidas mais ou menos ao estilo tradicional — e decerto 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."*

Praxedes é a única autora que procurou averiguar em que medida os meios de comunicação têm sido utilizados pelos alunos e observou que o material impresso tem a preferência da clientela.

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 apare

*grifos nossos.

lhos 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 curso 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 novas 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." (Praxedes, 1983, 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 aos exames.

"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." (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 so
lução.

"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 nô 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 Jovelino 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 (...)" (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 sistemização 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 ã 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 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." (Villardí, 1980, p.141-2)

Além do exposto acima, Villardí 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." (Villardí, 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", Villardí 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.

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 de veria 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 a mesma 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 nelas 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.

(...)

(...) 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 também essa dimensão, muito pouco se avançará, como

já o tem demonstrado a história de toda e qualquer implantação curricular nesse país, que evoca esses mesmos argumentos." (Barreto, 1986, p. 56-7)

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 específico aos 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. (Duarte, 1979; Villardi, 1980; Praxedes, 1983).

Assim como os autores acima, Galheigo também critica o fato de os cursos de suplência tomarem como modelo o curso regular, mas vê como principal problema o fato desses cursos oferecerem uma versão empobrecida da escola regular e não contemplarem as necessidades específicas da clientela à qual se destinam.

"O currículo, calcado no Ensino Regular, é esvaziado para que possa ser realizado em menos tempo, com menos aula e muito mais dificuldades: canção, 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 ressentido desta pobreza: não há atividades artísticas, esportivas e nem ocupacionais. (...)
A relação escola-trabalho não é cogi

tada 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 em São Paulo:

"Assim, além da escassez da oferta, a imprecisão da proposta ou dos objetivos de muitos desses cursos, a ausência freqüente 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." (Barretos, 1986, p.5)

A ausência do Estado na manutenção e na orientação dos cursos de suplência observada por Barreto também é questionada por Praxedes.

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 (Duarte, 1979; Praxedes, 1983).

"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 intercomplementaridade 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 nº 5.692/71, 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 o 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)

"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)

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.

"Dentro do sistema educacional, a desigualdade entre as classes é reforçada na relação que existe entre ensino regular e ensino supletivo." (Olivieri, 1985, p.235)

"(...) 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)

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, praticamente não existem conclusões que apresentem um maior grau de generalização.

Na maior parte dos estudos, os capítulos conclusivos caracterizam-se como resumo do dados levantados, sem conduzirem

a n^{íveis} de compreensão — ou mesmo hip^{óteses} — 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 688/72), 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, 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, existe 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 perceber

rem 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 formação dos recursos humanos

Um dos poucos aspectos cujas conclusões são semelhantes nas diferentes pesquisas diz respeito à precária 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. (Silva, 1979, p.267)

(...) 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)

"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 revisão, avaliação, reprogramação, como sistemática de trabalho.

(...) 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 política de difusão cultural para o professor; 3) estabelecimento de cursos e reciclagens constantes." (Galheigo, 1984, p.111-2)

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 ade

quada às características de seus alunos.

"Nesse sentido, universidades e faculdades têm um papel importante a desempenhar, assim como a Secretaria de 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.

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 Galheigo) 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 acaba 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 contri

que expressem a vontade e a necessidade da comunidade e orientadas pelos estudos feitos em nível municipal.

Estas experiências, depois de sistematizadas 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.113-4)

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 recomendações feitas por outros estudos — ainda que não tenhamos comentado suas conclusões dada a especificidade dos temas e/ou restrições da amostra pesquisada.

As recomendações são arroladas na ordem cronológica da produção 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 1º 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 séries 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 esencial 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* (...);
- 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

*grifo do autor.

recursos humanos do Ensino Supletivo."
(p.271-75)

Da pesquisa de Villardi (1980) temos a seguinte reco
mendação:

"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 ob
jetivos." (p.168)

Caldas (1982) sugere que:

"As Faculdades de Educação, através dos resultados desta pesquisa, pos
sam orientar seus estudos e direcionar cursos voltados para a formação andragógica do professor, além da formação pedagógica, para que a edu
cação brasileira possa contar com profissionais habilitados a atuar, também, junto à clientela adulta que lota os cursos noturnos, como os alu
nos do ensino supletivo, fase III, função suplência." (p.68)

Praxedes (1983) apresenta algumas alternativas de solu
ções 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 informa-

ção específico 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.97-8)

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 algumas indicações de caráter conclusivo sobre o que foi até agora analisado.

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 enfoca 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, a nível estadual, ter um sistema mais aprofundado de controle destes dados, como aporte para análise 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.

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 nº 5 692/71 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 configurou a estrutura e o funcionamento das várias instâncias dedicadas ao ensino supletivo.

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 a nível dos pesquisadores. Muitas vezes, os numerosos trabalhos sobre perfil da clientela se originaram como parte de trabalhos que visavam ao 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 os meios utilizados, 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.

Professores

O estabelecido no Artigo 32 da Lei nº 5.692/71 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 para a precariedade com que esta formação tem sido realizada, normalmente pela prática direta em sala de aula, sem acom

panhamento ou supervisão. Hoje, no Brasil, são praticamente inexistentes cursos que preparem o professor para o ensino supletivo, seja no 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 subsídios para a melhoria da prática pedagógica do professor.

Meios ofertados e rendimentos

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 a nível nacional. Seria necessário uma verificação mais sistemática que pudesse incluir desde análise 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.

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 nº 5.692/71 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 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 vêm se mostrando adequados às necessidades da clientela. Tais considerações nos levam a indicar um aprimoramento na forma como o ensino supletivo vem sendo implantado ao longo dos últimos 15 anos, no sentido de aproximá-lo da resposta mais adequada às necessidades deste aluno adulto, oriundo em geral de

grupos populares constituídos por trabalhadores com precária formação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS OBRAS CITADAS NO TRABALHO

- BARRETO, Elba S. de Sá, coord. Ensino supletivo em São Paulo, entre ricas experiências e pobres resultados. São Paulo, FCC, 1986. 148p.
- BARROSO, Carmem Lucia de Melo & OLIVEIRA, Lolio Lourenço de. O madureza em São Paulo. São Paulo, FCC, 1971. 97p. (Série pesquisas educacionais)
- BONITATIBUS, Suely Grant. Ensino supletivo no município de São Paulo; características da clientela do ensino supletivo de 1º grau. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1977. 370p. tese (mestrado)
- CALDAS, Naide Pereira. Perfil ideal do professor de ensino supletivo segundo percepções dos supervisores dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no DF. Brasília, UnB, 1982. 139p. tese (mestrado)
- CAMPBELL, Aida Rachel Rassi. Relacionamento entre nível de conscientização da profissão escolhida por alunos de ensino supletivo de 1º grau, intenção de prosseguimento de estudos e informação profissional na escola. Rio de Janeiro, 1978. 63p. tese (mestrado)
- CASTRO, Claudio de Moura et alii. O enigma do supletivo. Brasília, MEC, SEPS, 1980. 220p. (Ensino supletivo, 2)
- CASTRO, Joselia Saraiva. O exame de madureza no sistema de ensino brasileiro. Rio de Janeiro, PUC, 1973. 152p. tese (mestrado)
- CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Os exames de madureza na Guanabara. Rio de Janeiro, INEP. 1971.
- COELHO, Eni Maria Barbosa. Características dos candidatos e rendimento nos exames de suplência de 2º grau. Brasília, UnB, 1977. 166p. tese (mestrado)
- DUARTE, José Bantim et alii. Texto base para escolas de ensino supletivo. São Paulo, s.ed., 1979. 29p. mimeo.

- FERREIRA, Eudson de Castro & MARQUES, Maria A. Barbosa. Estudo avaliativo sobre a experiência do curso supletivo de 1º e 2º graus noturno do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Colégio Santo Inácio, s.d. 29p.
- FONSECA, Marília. Análise da clientela e determinantes de seu rendimento nos exames de 2º grau em Recife. Brasília, UnB, 1977.
- GALHEIGO, Ana Maria. O planejamento curricular como mecanismo de democratização do ensino; estudo exploratório do caso dos cursos de suplência do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, PUC, 1984. 153p. tese (mestrado)
- GATTI, Bernardete Angelina. Alguns dados comparativos sobre os exames supletivos de 1º e 2º graus no estado de São Paulo. Educação e Seleção. São Paulo (5):63-9, jan./jun. 1982.
- _____ & OLIVEIRA, Lolio Lourenço de. Os exames supletivos de 1º e 2º graus no estado de São Paulo, 2º semestre 1981. São Paulo, FCC, 1982. 78p.
- HADDAD, Sérgio. Uma proposta de educação popular no ensino supletivo. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1982. 291p. tese (mestrado)
- HILDEBRAND, Maria Helena Bastos. Os deserdados da educação brasileira; análise das expectativas da clientela aos exames supletivos. Porto Alegre, UFRGS, 1984. 194p. tese (mestrado)
- JORGE, Ana Emília Smith. Educação para a saúde; um estudo de caso em curso supletivo. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1983. 212p. tese (mestrado)
- JULIANO, Leda Sparenberg. Estudo comparativo de algumas características e do desempenho dos candidatos aos exames supletivos de 1º grau nos anos 78 e 80. São Paulo, PUC, 1985. 115p. tese (mestrado)
- MELLO, Suely Amaral. A teoria, na prática, é outra? Um estudo das mediações teoria e prática na ação educativa-supletiva caaso: um estudo de caso. São Carlos, UFSCar, 1981. 128p. tese (mestrado)

- MELO, Margarida Maria Gomes de. Análise das provas e resultados dos exames supletivos de 2º grau; município do Rio de Janeiro - 1975. Rio de Janeiro, PUC, 1977. 193p. tese (mestrado)
- NACCARATO, Miguel. Condicionantes de escolaridade e exames supletivos de 2º grau no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, PUC, 1977. 159p. tese (mestrado)
- OLIVIERI, Telma Luzia Pegorelli. Educação artística para alunos trabalhadores: por que não? Análise da prática pedagógica de educação artística no curso supletivo caaso - 1979/83. São Carlos, UFSCar, 1985. 300p. tese (mestrado)
- PALMEIRA, Maria José de Oliveira. Curso de suplência de 2º grau; resultado de alunos nos exames - uma tentativa de comparação. Salvador, UFBA, 1975. 79p. tese (mestrado)
- PFISTER, Maria Ignez. Características e aspirações dos alunos do programa de educação integrada e seu desempenho no curso supletivo. Santa Maria, UFSM, 1979. 109p. tese (mestrado)
- PRAXEDES, Lourdes. A problemática dos cursos de suplência no estado de São Paulo; legislação e prática. São Paulo, USP, 1983. 2v. tese (mestrado)
- RIOS, Maria Ione Veiga. Suplência no Distrito Federal: caracterização dos candidatos e determinantes do rendimento. Brasília, UnB, 1977. 136p. tese (mestrado)
- SANTOS, Ideneia Silveira dos. Curso supletivo de 1º grau: um estudo de caso sobre a evasão escolar no município de Porto Alegre, RS, 1981. Rio de Janeiro, FGV, 1982. 94p. tese (mestrado)
- SILVA, Jovita Manfio Pires da. Cursos supletivos de 1º grau; avaliação de aspectos relevantes. Porto Alegre, UFRGS, 1979. 395p. tese (mestrado)
- SOARES, Magda Becker. A metodologia de avaliação das redações dos exames supletivos. Ensino Supletivo, Brasília, 5(12): 9-23, 1978.

SORIANO, Glane da Mota. Exames supletivos e mobilidade social.
Rio de Janeiro, PUC, 1977. 100p. tese (mestrado)

TEIXEIRA, Sonia Beatriz Sodré & SILVA, Sueli Bulhões da. Um estudo junto a empregada doméstica do curso supletivo do Colégio Santo Inácio. Rio de Janeiro, PUC, 1973. 50p.

VELLOSO, Jacques R. et alii. Perfil dos candidatos e análise de seu desempenho nos exames de suplência. Brasília, UnB, 1977. 158p. Projeto 4, v.4.1 (Perfil dos candidatos)

VILLARDI, Vera Maria Saisse. Suplência ou falência? A realidade de de uma sala de aula de curso supletivo. Rio de Janeiro, UFRJ, 1980. 215p. tese (mestrado)

VALLASENOR SPREITZER, Roberto. Características dos candidatos aos exames de suplência de 1º grau e análise de seu rendimento; o caso do Rio Grande do Sul. Brasília, UnB, 1978. 107p. tese (mestrado)