

EXAMES DE SUPLÊNCIA: CANDIDATOS E RENDIMENTO EM CINCO CAPITAIS *

JACQUES ROCHA VELLOSO **

O tópico que iremos abordar, relativo aos candidatos e aos exames de suplência de 2º grau, talvez esteja indiretamente relacionado à educação permanente. O supletivo dito de suprimento — educação de atualização, aprendizagem e experiências educacionais no sentido mais lato da expressão — certamente pode ser considerado como parte do processo global de educação permanente ou de educação continuada. O supletivo de qualificação também pode ser incluído neste mesmo processo de múltiplas facetas que é educação permanente para aperfeiçoamento profissional, embora o supletivo de aprendizagem talvez se aproxime mais do sistema educacional formal ou regular.

O supletivo de suplência provavelmente está, como usualmente o de aprendizagem, também bastante próximo do regular, na medida em que pretende substituir ou completar a escolaridade formal. Entretanto, **a suplência pode, assim como os demais tipos de supletivo, ser considerada uma forma de educação extra-escolar.** Educação extra-escolar enquanto realizada fora dos moldes padronizados do sistema educacional formal.

Definamos provisoriamente a educação extra-escolar como aquela que se realiza fora dos bancos escolares do sistema educacional regular (1º, 2º e 3º

graus, ou os antigos primário, ginásial, colegial e superior), e também provisoriamente definamos a educação permanente como todos aqueles processos através dos quais ocorre uma renovação ou atualização de aprendizagem ou qualificação anterior.

Neste quadro de referência conceitual, a observação das formas existentes da educação dita permanente indica que toda educação permanente é uma forma de educação extra-escolar. Poderíamos então dizer também que a recíproca é verdadeira, ou seja, que toda educação extra-escolar seria necessariamente uma forma de educação permanente? A resposta a esta pergunta depende do ponto de observação que nos coloquemos. Dentro do esquema conceitual a que nos referimos, a educação realizada fora dos bancos escolares do sistema regular, mas que tivesse por objetivo complementar ou substituir a escolaridade regular, não seria uma forma de educação permanente. Isto porque esta complementação ou substituição, tendo caráter terminal, não possui aquela característica de continuidade, de recorrência do processo educacional ao longo da vida que identificaria a educação permanente. Teríamos assim dois subconjuntos que se superpõem — educação extra-escolar e educação permanente — mas que não se identificam completamente.

Nesta ordem de idéias, o supletivo de suplência surge exatamente como uma forma de educação extra-escolar que poderia não ser considerada como educação permanente. E residiria nesta conclusão a relação indireta entre o tema que iremos abordar e o tema do Seminário. É claro que se não considerarmos como válido o marco conceitual proposto, outra poderia ser a conclusão quanto à localização da suplência, mais — talvez ainda menos? — próxima do que chamaríamos de educação permanente.

Esta discussão tem por objetivo apenas situar preliminarmente a suplência em relação à educação permanente. As questões de definição são frequentemente importantes para que se conheçam as categorias com as quais se vai trabalhar. Não pretendemos, contudo, prosseguir na discussão quanto à localização exata da suplência na educação permanente.

* Trabalho apresentado no 1º Seminário de Educação Permanente da Universidade Federal da Paraíba, realizado em 20 a 22 de julho de 1977, em João Pessoa. Versão revista e ampliada.

Este é um relatório parcial, seletivo e preliminar de uma pesquisa em desenvolvimento através de convênio entre a Universidade de Brasília e o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura. As opiniões aqui expressas não se identificam necessariamente com as do órgão financiador. A colaboração das assistentes Eni Coelho, Marília Fonseca e M. Ione Rios foi imprescindível para o êxito da pesquisa e em nossas discussões nasceram várias das idéias desenvolvidas neste trabalho.

Agradecemos aos colegas que, participando do 1º Seminário de Educação Permanente da Universidade Federal da Paraíba, contribuíram para identificar eventuais falhas e omissões. Aquelas que porventura permaneçam são, é claro, de nossa inteira responsabilidade.

** Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Para nós, no momento e em função dos objetivos a que nos propomos, não cremos seja esta discussão de grande relevo, desde que se considere que a suplência está de alguma forma relacionada aos processos de educação permanente. A suplência em si mesma é hoje uma forma de educação importante no país pela grande soma de recursos sociais e privados que envolve anualmente, num processo de que participam dezenas de milhares de indivíduos.

Os objetivos a que nos propomos são os de responder a algumas perguntas elementares sobre a suplência, fornecer elementos para as respostas a outras e — sobretudo — lançar algumas indagações para a discussão. Algumas das perguntas elementares que pretendemos responder giram em torno da questão central «quem são os candidatos à suplência?». Tomando como exemplo os candidatos à suplência de 2º grau (1) em 5 capitais brasileiras (Belém, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e Brasília) (2), pretendemos descrever algumas das características destes candidatos e analisar aqui e ali algumas das implicações que estas possam ter numa perspectiva educacional mais ampla. Pretendemos ainda fornecer subsídios para a discussão e encaminhamento de resposta a perguntas relativas aos fatores que são importantes para o êxito nos exames de suplência, tomando ainda como exemplo a população a que aludimos.

O panorama a ser apresentado será intencionalmente geral, esquecendo diferenças porventura existentes entre as diversas capitais analisadas. Concentramo-nos assim no termo médio das variáveis que nos interessam, mesmo sabendo que por vezes corremos o risco de esquecer alguma diferença importante, pois como já se disse, a média, que pretende ser medida resumo, às vezes não está em parte alguma. Devemos adiantar, entretanto, que frequentemente estas dife-

1) Os candidatos foram selecionados através de amostragem sistemática quando de sua inscrição para os exames de suplência realizados em meados de 1976, em cada uma das capitais. Esses candidatos preencheram um questionário, sob supervisão de pessoal treinado. Este questionário difere daquele empregado nas outras quanto a: (a) relação de disciplinas na folha de rosto, (b) item relativo ao tempo de preparo nas outras disciplinas (5.6), (c) item referente à reprovação anterior em exame de suplência (5.17).

O questionário baseou-se em instrumento utilizado em pesquisa semelhante, desenvolvida no Rio de Janeiro e conduzida por Cláudio de M. Castro, através de Convênio entre a PUC-RJ e o INEP-MEC.

2) O tamanho da amostra analisada em cada capital é, respectivamente: 747; 804; 829; 944 e 816 casos. Essas amostras incluem apenas os candidatos que fizeram pessoalmente sua inscrição para os exames. Os poucos candidatos que se inscreveram através de procuradores foram também selecionados através de amostragem sistemática. Para estes coletou-se um número reduzido de informações mas esses candidatos não estão incluídos na amostra aqui analisada.

renças são pequenas. Os candidatos à suplência caracterizam-se mais pela semelhança que apresentam entre as diversas capitais do que pelas suas diferenças.

O Supletivo como Via da Suplência?

A experiência supletiva dos candidatos caracteriza-se por três traços marcantes (veja-se quadro 1); primeiro, é mínima a porcentagem de candidatos que seguiram cursos de alfabetização ou de educação integrada; esta fração é menor do que 1%. Segundo, varia entre 15% e 30% a proporção de candidatos ao 2º grau que anteriormente prestaram exame de 1º grau. Terceiro, apenas cerca de 6% dos candidatos realizaram curso profissional completo.

A pequena proporção de candidatos que anteriormente prestaram exame de 1º Grau poderia sugerir que os egressos da suplência neste nível não estariam propensos, na maioria, a candidatar-se ao grau posterior. Entretanto, na experiência supletiva de um indivíduo frequentemente existe um hiato entre os exames de 1º e 2º graus (3). Esta distância no tempo tende a ser maior para as pessoas que, na suplência de 1º grau, prestam exames em apenas algumas disciplinas em cada semestre e/ou são reprovadas uma ou mais vezes numa ou mais disciplinas.

Além disso, a matrícula de candidatos vem exibindo uma tendência crescente ao longo dos anos. Assim, 15% ou 30% de candidatos de 2º grau com experiência supletiva no grau anterior poderiam representar fração bem maior do total de candidatos ao 1º grau que pretendem prosseguir estudos via suplência. De fato, as informações que obtivemos junto aos candidatos ao 1º grau, levantadas com os demais dados ora analisados, mostram que entre 35% e 45% deles (4) esperava prestar exames de 2º grau.

Se estes valores são mais ou menos constantes ao longo do tempo, então a discrepância entre estes percentuais e os que encontramos no quadro 1 tem sua origem na diferença entre a demanda pelo 1º e pelo 2º grau. As inscrições para a suplência a nível de 2º grau geralmente correspondem a 1,5 ou 2 vezes o número de inscritos no 1º grau, num mesmo ano (5). Assim, na demanda pelo grau mais elevado haveria um substancial componente de indivíduos que a ela se dirigem sem antes passar pela suplência de 1º grau.

3) Embora a suplência de 2º grau não exija aprovação em exames de grau inferior, o fenômeno é verdadeiro para as pessoas que pretendem primeiro a aprovação neste nível.

4) Exceto em Belém onde, na época, não foram realizadas inscrições para o 1º grau.

5) Esta relação é usual nas capitais analisadas e corresponde à ordem de grandeza observada quando da coleta de nossos dados.

QUADRO 1

EXPERIÊNCIA SUPLETIVA (EM %)

Cursos e Exames	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	P Alegre	Brasília
Alfabet./Ed. Integr.	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1
Madureza ^a	11	14	10	13	9
Suplência 1º grau	21	15	28	32	28
Suplência 2º grau	67	77	65	75	76
Suplência Profissional	2	1	3	1	3
Curso Profissional	6	5	6	8	6
Outros	9	7	12	11	9
Totais ^b	—	—	—	—	—
n ^c	715	792	811	927	805
n/N ^d	96	99	98	98	99

Notas: a. Inclui madureza completa e incompleta.

b. As categorias não são mutuamente exclusivas. Por exemplo: um candidato pode ter feito madureza ginásial e curso profissional (incompleto). Os percentuais em cada categoria são computados em relação ao total de candidatos na amostra.

c. As divergências entre o número de casos e o

tamanho da amostra em cada capital devem-se à exclusão dos casos sem resposta. Esta observação aplica-se também aos quadros seguintes.

d. A relação entre o número de casos analisados (n) e o tamanho da amostra, em cada capital (N), é denotado por n/N. Esta notação também é válida para os quadros 2 a 6.

QUADRO 2

ESCOLARIDADE REGULAR DOS CANDIDATOS (EM %)

Nível de Escolaridade	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	P. Alegre	Brasília
Colegial Incompleto	43	39	42	43	36
Ginásial Completo	23	15	19	19	20
Ginásial Incompleto	25	35	27	27	27
Primário Completo	8	9	11	10	13
Primário Incompleto	< 1	2	2	2	2
Sem Escolaridade	< 1	< 1	< 1	< 1	< 1
Total	100	100	100	100	100
n	740	796	826	904	803
n/N	99	99	100	96	98

Em suma, se os candidatos ao 2º grau na maioria não provêm dos cursos de alfabetização ou educação integrada, nem da suplência de 1º grau, nem dos cursos profissionalizantes⁽⁶⁾, restam-nos então duas alter-

nativas: são autodidatas ou são originários da escola regular.

Suplência e Escola Regular

Nossos dados confirmam a segunda destas hipóteses. A leitura do quadro 2 mostra que a totalidade dos candidatos (quase 100%) tem pelo menos o antigo primário completo, a metade ou mais possui pelo menos o 1º grau completo e cerca de 40% frequentou a escola regular a nível de 2º grau. Como se coloca esta situação face às finalidades da suplência, se-

6) É possível que, entre os egressos dos cursos de alfabetização e entre os que frequentaram cursos profissionais, as expectativas de prestar exame de suplência de 2º grau correspondam a percentuais diversos daqueles encontrados para esses indivíduos no quadro 1. A magnitude e a direção desta possível discrepância não pode ser estabelecida a priori, dependendo de levantamento dessas expectativas junto a essas pessoas.

gundo os textos legais que disciplinam a matéria e os documentos doutrinários que os acompanham? Nestes textos, a suplência teria por finalidade (a) suprir a escolaridade regular não completada e/ou (b) substituir a escolaridade regular através de várias formas de suplência (tais como exames de suplência de 1º e 2º graus, educação integrada, alfabetização) (7).

Se a clientela dos exames se constituísse sobretudo de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade, a suplência estaria atendendo principalmente à segunda destas finalidades. Os resultados que obtivemos mostram, entretanto, que aparentemente os exames vêm cumprindo sobretudo a função de complementar a escolaridade regular não completada. A suplência de 2º grau vem portanto se comportando como um prolongamento da escola regular, onde os indivíduos buscam sobretudo alcançar o nível de escolaridade imediatamente superior ao que obtiveram no sistema formal de ensino.

O Porquê da Evasão no Ensino Regular

Para completar o quadro de escolaridade formal dos candidatos, examinemos os dados relativos aos motivos pelos quais os candidatos deixaram a escola regular. Dentre estes motivos predominam os de ordem econômica (quadro 3). Em geral metade ou mais dos candidatos deixou a escola por necessidade de trabalhar ou por falta de recursos, sendo que os casos de falta de recursos dominam os motivos de ordem econômica (8). Por outras palavras, o principal motivo

para que os candidatos à suplência deixassem a escola regular foram as dificuldades que suas famílias tiveram em arcar com os custos diretos da educação (no caso da falta de recursos) ou com ambos os tipos de custos, diretos e indiretos (no caso da necessidade de trabalhar).

Dentre outros motivos apontados para os candidatos deixarem a escola regular sobressaem as «dificuldades na escola» e a «distância de casa», cada um com cerca de 10% a 15% das respostas. As «dificuldades na escola» incluem respostas relativas à reprovação, às dificuldades em acompanhar o curso, ou ao fato de não gostar de escola. A «distância de casa» reflete a insuficiência de oferta de escolaridade regular na localidade onde viveu o candidato ou na localidade para onde sua família se mudou.

Variáveis de natureza psico-social também influem na decisão familiar quanto a permanecer ou abandonar a escola. Estas variáveis incluem o desgosto pela frequência à escola, o que resultaria numa diminuição do interesse do aluno pela continuação de seus estudos. Este desinteresse seria ao mesmo tempo causa e efeito de freqüentes reprovações e da percepção de que as exigências da escola superam sua capacidade.

Importa notar aqui a pequena importância relativa das «dificuldades na escola». Na literatura educacional brasileira encontram-se freqüentes alusões ao chamado binômio «repetência-evasão» (e/ou ao dito trinômio «reprovação - repetência - evasão») na antiga escola primária, onde são reconhecidamente elevadas

QUADRO 3

MOTIVOS PARA O ABANDONO DA ESCOLA REGULAR (EM %)

Motivos	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	P. Alegre	Brasília
Falta de recursos/trabalho	53	56	55	53	44
Escola distante/mudança	9	10	7	12	16
Dificuldades na escola	8	10	16	16	10
Preparação para exames	6	7	5	7	10
Outros motivos	23	17	17	13	20
Não abandonou	1	1	1	0	< 1
Totais	100	100	100	100	100
n	649	741	728	835	752
n/N	87	92	88	88	92

7) Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação. Veja-se também Chagas (1973, págs. 371-409).

8) Estas duas variáveis foram agrupadas para simplificar

a apresentação dos resultados. Na distribuição original, a «falta de recursos» correspondente a cerca de 2/3 dos motivos de ordem econômica para o abandono da escola regular.

as taxas de reprovação, sobretudo na 1ª série. Estas afirmativas são, na maioria dos casos, sobretudo intuitivas — ou lógicas — já que são poucos os estudos rigorosos a respeito da relação repetência-evasão⁹⁾. Mas na antiga escola secundária, frequentada por nossos candidatos, as taxas de reprovação também parecem ser elevadas, segundo os dados que colhemos: cerca de 50% dos candidatos repetiram pelo menos uma vez alguma série no ginásio.

Analisando a evasão do ensino regular na América Latina, Castro e Sanguinetti (1977, págs. 154-155) sugerem que o principal motivo da evasão se situa no âmbito das variáveis psico-sociais acima referidas. É possível que na antiga escola primária brasileira o abandono se deva principalmente ao desânimo, à humilhação provocada pela repetência, às exigências acima das capacidades cognitivas dos alunos, sobretudo daqueles cujas famílias são de nível sócio-econômico mais baixo. Na escola secundária, contudo, nossos dados sugerem com inequívoca clareza que o principal motivo do abandono da escola regular é de ordem econômica, apesar da elevada probabilidade de repetência nas últimas séries do 1º grau.

Um último dado importante que nos fornecem os resultados quanto aos motivos de abandono da escola regular é aquele relativo aos candidatos que não deixaram o sistema formal de ensino. Os candidatos que continuam frequentando a escola regular, somados àqueles que deixaram a escola regular especificamente com a finalidade de se prepararem para os exames de suplência alcançam quase um décimo do total em algumas das capitais. Embora esta seja uma fração de peso relativamente pequeno, o fato de sua existência não o é. Estes candidatos vêm na suplência uma forma de mais rapidamente terminarem seus estudos de 2º grau, quer pela necessidade do certificado para a obtenção de um melhor emprego, quer pela possibilidade de promoção em sua atual ocupação, ou ainda para que logo possam prestar exames vestibulares.

Este tipo de situação pode ser o resultado de uma das virtudes do supletivo de suplência, como forma de educação extra-escolar, ou pode ser uma falha de um sistema que funciona como prolongamento do sistema regular de ensino. A suplência é por vezes considerada como uma forma inferior de educação a nível de 1º e 2º graus, e embora freqüentemente estas críticas sejam ouvidas, poucas vezes — alguma vez? — se tem escrito a este respeito, provavelmente devido à falta de estudos sólidos sobre o tema.

9) O estudo de Schiefelbein (1975, pp. 468-487) para a América Latina, por exemplo, não padece de falta de rigor quanto à demonstração de que as taxas de reprovação geralmente estão subestimadas e que as taxas de evasão estão superestimadas, mas apenas supõe que as primeiras são causa das últimas.

Caso a crítica seja confirmada o fenômeno certamente se constitui em algo indesejável. Ele significaria que a oportunidade de uma educação de melhor qualidade, na escola regular, foi substituída por um certificado que representa uma aprendizagem de qualidade inferior, cuja avaliação é realizada via suplência. Caso a crítica não seja confirmada, o fenômeno representaria uma das vantagens da suplência como forma de educação extra-escolar. Esta seria justamente a de permitir que indivíduos com ritmo de aprendizagem mais elevado do que a média de seus colegas na escola regular buscassem uma forma alternativa de mais rapidamente concluir seus estudos. A confirmação ou negação da crítica não se encontra nos dados que levantamos; ela deve ser buscada na análise dos exames de suplência em relação à avaliação realizada na escola regular.

Redistribuição de Oportunidades Educacionais?

Após esta breve digressão, voltemos ao referencial básico de nossa descrição. Que implicações poderia ter o quadro há pouco esboçado, onde a grande maioria dos candidatos à suplência de 2º grau provém da escola regular e não prestou exame de suplência anterior? O fato de que não há demanda pela suplência¹⁰⁾ entre aqueles indivíduos que possuem baixo nível de escolaridade formal implicaria em que a suplência não funciona como mecanismo redistribuidor de oportunidades educacionais.

Sob o ponto de vista conceitual, a suplência disporia de flexibilidade não igualada pelo ensino regular. Na suplência não há exigências de escolaridade prévia nem de frequência a cursos ou a quaisquer outros processos educativos que se assemelhem aos adotados na escola regular. Assim, poder-se-ia esperar que à suplência recorressem tanto indivíduos com nenhuma ou pouca escolaridade formal como também aqueles que por motivos vários deixaram a escola regular. Entretanto, a julgar pela variável escolaridade regular, o caráter redistribuidor de oportunidades educativas da suplência de 2º grau seria modesto. Ele se limitaria a conceder a oportunidade de obtenção de um certificado de equivalência para os indivíduos que completaram a escolaridade formal de nível anterior ao postulado ou que se evadiram da escola no nível em que pretendem obter o certificado¹¹⁾.

10) Nesse contexto, bem como em outros locais desse trabalho, o termo *suplência* refere-se exclusivamente aos **exames de suplência**.

11) A suplência, como parte de um processo de educação permanente ou continuada, poderia estar desempenhando um papel de redução do alto nível de demanda social pela escolaridade regular. Este é um dos papéis que vêm sendo atribuídos à educação permanente, e que seria um dos responsáveis pelo importante desenvolvimento que as formas alternativas de educação vêm ganhando nos últimos anos, em vários países. Veja-se, por exemplo, Levin (1977, pág. 44 e seguintes).

Por que na demanda pela suplência estão presentes quase que exclusivamente indivíduos com bastante experiência no sistema regular? Há pelo menos duas hipóteses que podem explicar o fenômeno. A primeira hipótese é a de que a via provável para obter-se êxito num exame de suplência é ter freqüentado a escola regular pelo menos em nível próximo do grau postulado. Os indivíduos que não possuem esta escolaridade, quer por contatos com pessoas em idêntica situação e que foram repetidamente reprovadas, quer por «ouvir falar» destas reprovações, não se candidatam de fato aos exames de suplência embora tivessem desejo de fazê-lo. Neste caso existe uma demanda potencial, que, contudo, não se concretiza devido à informação de que os custos não compensam a pequena probabilidade de êxito.

Esta hipótese implica em aceitar o fato de que para a suplência a auto-didaxia não é viável como regra. Portanto, as exigências cognitivas do ensino regular em geral só poderiam ser atendidas por meio do próprio sistema regular de ensino, ou então através de uma experiência relativamente ampla no sistema (pelo menos a nível de primário completo), auxiliada pela eventual freqüência a cursos supletivos.

Uma segunda hipótese é a de que não existe demanda potencial para níveis mais elevados de educação entre os indivíduos que não freqüentaram a escola regular ou que não lograram pelo menos completar o nível primário. Esta inexistência de demanda pode ser devida a uma descrença desses indivíduos na sua capacidade cognitiva e/ou de perseverança, pois sequer lograram concluir o primário. Aliás, o sistema formal tende a desenvolver este tipo de consciência, na medida em que o malogro educacional é sempre imputado ao aprendiz: se todos têm iguais oportunidades de progredir numa mesma turma ou escola, tendo acesso a recursos semelhantes, apenas os que forem mais capazes e/ou dedicados serão recompensados com o êxito acadêmico (12).

Esta segunda hipótese implica em aceitar um papel de desestimulador de experiências educacionais futuras, por parte do sistema de ensino regular, em relação àqueles que não ultrapassaram a barreira das primeiras séries na escola. Implica também em aceitar este papel na primeira etapa do 1º grau — o antigo primário — mas recusar este papel na segunda etapa — o antigo ginásial — e no 2º grau.

O papel da suplência na redistribuição de oportunidades educacionais assume outra dimensão quando analisamos os dados relativos à ocupação do pai dos candidatos e os comparamos a dados semelhantes no ensino regular. Estudos realizados em diferentes épocas e em variadas regiões do país indicam que a conhe-

cida pirâmide educacional brasileira é função do nível sócio-econômico de origem do aluno, entre outras variáveis. Apesar da expansão da oferta de escolaridade nos níveis primário e secundário, observa-se que em níveis de escolaridade mais elevados aumenta a participação de alunos de status sócio-econômico alto (13). Assim, em Belém, Recife e Porto Alegre, por exemplo, os resultados de Gouveia e Havighurst (1969, pp. 53-54) mostram que a porcentagem de alunos de nível sócio-econômico alto no ensino regular aumentava do 1º para o 2º grau, em cada uma daquelas capitais, de 15% para 18%, de 12% para 23% e de 21% para 28%, respectivamente. Paralelamente diminuía os percentuais de alunos de status sócio-econômico baixo, passando de 33% para 23%, de 33% para 20% e de 20% para 18%, respectivamente.

Naquele estudo o nível sócio-econômico foi definido a partir da ocupação desempenhada pelo pai. Em nosso estudo, adotando critério análogo (14), verifica-se que entre os candidatos à suplência de 2º grau predominam aqueles originários das camadas baixas. Agregando-se os resultados apresentados no quadro 4, os candidatos provenientes de famílias de nível sócio-econômico baixo (supervisão de ocupações manuais, ocupações manuais especializadas e não especializadas, ocupações residuais) compreendem entre 41% e 48% dos totais em cada capital. Em Belém, Recife e Porto Alegre, por exemplo, estes candidatos correspondem a 44%, 48% e 46% dos casos, respectivamente. Estes valores são cerca de duas vezes maiores do que os percentuais encontrados no ensino regular.

A tendência de crescimento da oferta de vagas no ensino regular a nível de 1º e 2º graus provavelmente traz lentas mudanças na composição sócio-econômica do corpo discente. Esta expansão tende a alcançar, lentamente, as crianças e jovens de nível sócio-econômico baixo, que antes se encontravam à margem do sistema formal de ensino, e os pontos de seletividade sócio-econômica tendem a deslocar-se para as séries ou níveis de escolaridade mais elevados. As-

12) Veja-se, por exemplo, Kozol (1970, cap. 6, esp. pág. 61) e Hallack (1974, cap. 3, esp. pág. 89).

13) Veja-se, por exemplo, Franco da Cunha (1970, pp. 61-71); Gouveia (1967, pp. 32-43); Cunha (1975, pp. 199-223) que relacionam a composição do corpo discente à origem sócio-econômica do aluno. Para uma análise dos efeitos desta variável sobre o nível educacional alcançado pelo indivíduo veja-se Schmidt e Miranda (1977, pp. 43-45). Estas diferenças tendem a acentuar-se no ensino superior. Comparem-se os resultados para o 1º e 2º graus com os de Monteiro de Castro, (1968, pp. 37, 55, 73, 114, passim) e de Todorov (1976, pp. 57-69).

14) As ocupações do pai dos candidatos foram originalmente classificadas segundo a codificação do Censo Demográfico de 1970. Estas em seguida foram agrupadas segundo uma escala de prestígio ocupacional, adaptada da escola desenvolvida pelo Programa ECIEL (Estudos Conjuntos para a Integração Econômica Latinoamericana), que é baseada na empregada por Gouveia e Havighurst (1969, p. 50). O agrupamento em níveis sócio-econômicos (superior, médio e inferior) é idêntico ao desses autores.

QUADRO 4

PRESTÍGIO OCUPACIONAL DO PAI DOS CANDIDATOS (EM %)

Grupos	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	P. Alegre	Brasília
Altos administradores, grandes e médios proprietários, profissionais de nível superior	19	17	17	18	18
Supervisão de ocupações não manuais	14	12	16	15	16
Ocupações não-manuais de rotina	23	23	20	24	25
Supervisão de ocupações manuais	6	8	6	7	6
Ocupações manuais especializadas	22	24	25	21	20
Ocupações manuais não especializadas	13	13	12	9	13
Ocupações residuais	3	4	5	5	1
Total	100	100	100	100	100
n	734	796	814	927	799
n/N	98	99	98	98	98

sim, é provável que a composição sócio-econômica do alunado das escolas daquelas capitais haja sofrido algumas alterações desde a obtenção dos dados de Gouveia e Havighurst⁽¹⁵⁾, mas estas alterações certamente não terão sido de grande magnitude. Portanto, pode-se considerar que existem diferenças substanciais entre a proporção de indivíduos de nível sócio-econômico baixo no 2º grau do ensino regular e entre os candidatos à suplência neste grau.

Estes resultados dariam à suplência um papel de redistribuição de oportunidades educacionais. Para aqueles que se evadiram da escola regular, entre os quais predominariam os indivíduos de baixo nível sócio-econômico, os exames de suplência representariam de fato uma oportunidade de obter o grau desejado. Esta capacidade redistributiva, entretanto, aparentemente é limitada para escolaridade regular. Ao contrário do que se poderia esperar a priori, dada a flexibilidade e permeabilidade pretendida pela suplência, que não exigiria qualquer experiência educacional formal, a demanda pelos exames é constituída quase que exclusivamente por candidatos com boa dose de experiência no sistema regular de ensino.

Em suma, os exames de suplência representam um potencial de redistribuição de oportunidades educacionais. Na prática, seu potencial é inicialmente confirmado pela predominância de candidatos de famílias

pobres e limitado pelo nível relativamente elevado de escolaridade formal dos candidatos. Resta continuar a investigar o porquê desta limitação e verificar se aquele potencial também se confirmaria através das oportunidades que se oferecem aos egressos do ensino regular e da suplência no mercado de trabalho, na continuação dos estudos (como na universidade), e se o nível sócio-econômico de origem seria uma variável relevante para o desempenho (aprovação) nos exames. A continuação desta análise, embora importante, foge ao âmbito da pesquisa que estamos conduzindo, mas alguns desses aspectos serão abordados na continuação do trabalho.

Suplência, Universidade e Ocupação

Os candidatos à suplência de 2º grau pretendem, em sua maioria, alcançar a universidade (quadro 5). Quando perguntados se pretendiam prestar exame vestibular, cerca de quatro quintos respondeu que sim e foi mínima a fração dos que forneceram resposta negativa. Aproximadamente 15% indicaram que gostariam de fazer vestibular, mas que julgavam difícil fazê-lo dadas as condições de tempo, recursos financeiros, etc. Para este último grupo a universidade é uma perspectiva almejada porém distante. Para o grupo dos que pretendem prestar vestibular, o ensino superior parece-lhes, ao contrário, uma perspectiva bastante próxima e real.

Os dados que coletamos mostram também que cerca de dois terços dos candidatos deste último grupo

15) Amostra coletada na primeira metade da década de 1960.

QUADRO 5

INTENÇÕES DE PRESTAR VESTIBULAR (EM %)

Intenções	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	P. Alegre	Brasília
Sim	86	81	76	84	85
Gostaria, mas difícil	12	17	19	13	13
Não	2	3	5	3	2
Totais	100	100	100	100	100
n	728	794	817	884	800
n/N	97	99	99	94	98

julgam que serão aprovados no exame vestibular que pretendem prestar. Caberia então indagar do realismo desta perspectiva. Sabe-se que são elevadas as taxas de reprovação nos exames de suplência. Como se verá adiante, em disciplinas como Matemática e Português varia entre 70% e mais de 90% o percentual de candidatos reprovados. Ora, a aprovação em todas as disciplinas e a conseqüente obtenção do certificado de equivalência ao 2º grau é condição para inscrição no vestibular. Restaria então saber se o percentual de concluintes dos exames de suplência, ao longo de alguns anos de sucessivas tentativas, equivale ou não ao percentual médio de aprovados em cada ano nesses exames.

Por outras palavras, a informação sobre a taxa média de aprovação nos exames de suplência não é suficiente para julgarmos da probabilidade real do candidato poder inscrever-se no exame vestibular. Na suplência, assim como na escola regular, podem ocorrer «evasões» devido a sucessivas reprovações em algumas disciplinas. Os candidatos evadidos seriam aqueles que, após sofrerem uma ou mais reprovações em alguma (ou algumas) disciplina, decidem-se por abandonar seu objetivo de obter o certificado de equivalência ao 2º grau.

O número de concluintes da suplência em cada ano depende, portanto, do número de inscritos neste ano e nos anos anteriores, das taxas de reprovação nesse ano e em anos anteriores, bem como da taxa de evasão que seria, supõe-se, uma função direta das taxas de reprovação. Se as taxas de abandono são baixas, supondo-se uma taxa constante de novos inscritos, taxas de reprovação elevadas poderiam ter como resultado: (a) um aumento crescente das filas de candidatos, supondo-se que sucessivos períodos de preparação não levassem os candidatos anteriormente reprovados a obterem aprovação no futuro; (b) um aumento inicial das filas, alcançando um patamar após certo período de tempo (a partir do primeiro exame de suplência oferecido), supondo-se que sucessivos pe-

ríodos de preparo levassem os candidatos anteriormente reprovados a finalmente obterem aprovação em exames futuros. Esta última alternativa supõe que virtualmente todos os candidatos são «aprováveis», e sua aprovação depende apenas de tempo, que seria variável de um indivíduo para outro (16). A primeira alternativa supõe que alguns candidatos não são «aprováveis». Neste caso, na inexistência de abandono as filas cresceriam *ad infinitum*, dada uma taxa constante de reprovação e de novas inscrições.

Ambos são casos polares e a realidade provavelmente se situa a meio caminho entre esses extremos. Os casos hipotéticos descritos têm finalidade precipuamente analítica e chamam a atenção para o fato de que a taxa de reprovação é apenas uma das variáveis — embora importante — a determinar o acesso ao certificado de 2º grau e, conseqüentemente, a uma eventual inscrição no vestibular.

No estágio de análise dos dados em que nos encontramos ainda não foi possível tomar na devida conta as variáveis acima referidas, mas em breve disporemos de informações suficientes para analisar adequadamente o problema. No momento, e considerando-se apenas as elevadas taxas de reprovação observadas, seríamos levados a concluir que os candidatos aparentemente são otimistas quanto à perspectiva de acesso ao ensino superior (17).

16) Esta hipótese é defendida por Bloom (1976), embora se refira especificamente ao ensino regular: «... cada estudante (e qualquer estudante) pode ser ajudado a aprender um determinado assunto no mesmo grau e nível de competência e mesmo dentro de um período de tempo aproximadamente igual...» (pág. 208), caso as variáveis consideradas em sua teoria sejam adequadamente manipuladas no processo de ensino-aprendizagem.

17) Haveria também otimismo quanto à perspectiva de aprovação. Nossos dados mostram ainda que cerca de dois terços dos candidatos julgam serão aprovados no vestibular que pretendem prestar.

Esse aparente otimismo revela-se coerente nas aspirações ocupacionais dos candidatos à suplência. A maioria das ocupações por eles pretendidas exige nível superior e, dentre estas, predominam as carreiras usualmente consideradas de elevado prestígio social e

tradicionalmente aspiradas pelo estudante secundário (2º grau) brasileiro. Um resumo das aspirações dos candidatos é apresentado no quadro 6, onde verifica-se grande concentração de suas preferências em torno dessas carreiras.

QUADRO 6
PRINCIPAIS OCUPAÇÕES ASPIRADAS (EM %)

Ocupações	Capitais				
	Belém	Recife	B. Horizonte	P. Alegre	Brasília
Engenheiro	17	15	25	14	12
Economista	16	15	12	10	18
Médico	20	15	9	10	9
Advogado	10	12	9	10	14
Outras	37	43	45	56	47
Totais	100	100	100	100	100
n	614	683	690	762	644
n/N	82	85	83	81	81

Profissões como medicina, engenharia e direito absorvem um terço ou quase metade das várias aspirações declaradas. Neste sentido, e considerando-se ainda que na categoria «outras» predominam as profissões de nível superior, as pretensões dos candidatos à suplência são bastante semelhantes às dos estudantes de 2º grau em várias capitais do país, a julgar pelos resultados de Gouveia e Havighurst (1969, cap. 7). Nos resultados desses autores, entretanto, a carreira de economista não aparecia na desagregação apresentada, possivelmente devido à sua importância relativamente pequena nas preferências dos alunos da escola regular. Em nossos resultados, ao contrário, ela surge com destaque (um décimo a quase um quinto das preferências dos candidatos). Isto sugere que as transformações por que vem passando a economia do país, ao longo dos anos que transcorreram desde a obtenção da amostra utilizada por Gouveia e Havighurst e a coleta de nossos dados, geraram demanda crescente em relação à oferta de economistas (18).

A elevada percentagem de candidatos que pretendem prestar exame vestibular, corroborada por suas aspirações ocupacionais, sugere uma vocação eminentemente propedêutica para a suplência de 2º grau — pelo menos ao nível das intenções dos que a ele se

candidatam. A suplência de 2º grau, como vimos anteriormente, parece vir desempenhando um papel de prolongamento da escola regular; os que a ela se candidatam são oriundos do sistema formal de ensino, e na maioria já freqüentaram o ginásio ou o colegial. Os resultados relativos às aspirações dos candidatos mostram também que, à semelhança do ensino regular, a suplência também é buscada sobretudo por aqueles que desejam chegar à universidade.

A vocação propedêutica de suplência pode, contudo, ser de grau bastante diverso daquele observado no ensino regular. Alguns dados preliminares (19) (relativos à Universidade de Brasília) de que dispomos sugerem que a probabilidade do egresso do supletivo lograr boa classificação no vestibular é bastante inferior à probabilidade do egresso da escola regular. Por outro lado, no vestibular de 1975 no Rio de Janeiro (Castro e outros, 1976, pág. 12 e segs.), a taxa de ingresso dos graduados no ensino regular é cerca de 36% mais elevada do que o dos egressos do supletivo. Assim, o caráter propedêutico da suplência pode configurar-se sobretudo ao nível das aspirações dos candidatos, caso o perfil de acesso às demais instituições de nível superior seja semelhante ao observado na Universidade de Brasília, ou pode ser apenas algo inferior ao do 2º grau na escola regular, caso o perfil se aproxime do observado no Rio de Janeiro.

18) Supondo-se que os candidatos têm uma percepção aproximadamente correta da rentabilidade relativa dos investimentos em educação nas carreiras de nível superior.

19) Trabalhos realizados por alunos do Curso de Mestrado em Educação.

Exames de Suplência: Questões e Hipóteses

As elevadas taxas de reprovação nos exames de suplência vêm suscitando controvérsias, e é conhecida a divulgação que a imprensa dá a este problema, por ocasião dos exames nas principais cidades do país. Aí, onde é grande o número de inscritos, também é grande o número de reprovados. Poder-se-ia argumentar, como explicação do fenômeno, que no ensino regular são também elevadas as perdas relativas ao longo da vida escolar. No sistema formal, de cada 1.000 alunos que ingressam no 1º grau, apenas 111 atingem a última série deste nível, ou seja, apenas 11,1% alcançam concluir o 1º grau (20). Esta fração é bastante inferior ao percentual de aprovações dos exames de suplência no país como um todo. Em 1975, por exemplo, foi de 34% a taxa média de aprovação nos exames de suplência (incluindo 1º e 2º graus) e portanto o comportamento do ensino supletivo, neste aspecto, seria superior ao do regular (21).

Nesse tipo de argumentação está implícita uma suposição importante, cujos desdobramentos merecem ser discutidos. A suposição subjacente é a de que a relação entre o número de concluintes e o número de matriculados na 1ª série do ensino regular tem significado equivalente ao da relação entre o número de aprovados e o número de inscritos nos exames supletivos. Isto significa que a reprovação num dado momento no tempo, por ocasião do(s) exame(s) supletivo(s), é equivalente ao processo de evasão que ocorre ao longo dos anos na escola regular. Esta equivalência é sem dúvida discutível. Na verdade, de um lado temos o que se supõe ser sobretudo a avaliação objetiva e instantânea de habilidades cognitivas do candidato e, de outro, um processo de evasão que é o resultado da interação de variáveis sócio-econômicas e escolares ao longo do tempo, onde a repetência de uma ou mais séries escolares pode desempenhar um papel que, contudo, não é único nem exclusivo.

A pergunta fundamental, entretanto, não está em saber se os resultados destes dois processos — os quais nos parecem bastante diversos — são comparáveis entre si. A pergunta que antecede a esta, e que é a importante, é saber o que se está avaliando através dos exames de suplência e como esta avaliação está sendo feita.

Para responder à primeira parte desta questão é necessário definir quais são os objetivos da suplência.

20) Departamento de Ensino Supletivo (1975, pág. 1). Estes dados aparentemente são de corte transversal e portanto servem apenas para ilustrar o fenômeno, supondo-se que ao longo de oito anos permaneçam constantes as relações observadas entre as diversas séries, num mesmo ano.

21) Esta argumentação é desenvolvida em documento do Departamento de Ensino Supletivo (cit.).

cia. Notando que um destes é o de «suprir a falta de escolarização regular» (22), a suplência perseguiria então os mesmos objetivos cognitivos que a escola regular. Poder-se-ia então dizer que os exames de suplência se destinariam a avaliar o resultado de um processo de aprendizagem no qual os objetivos buscados seriam idênticos aos da escola regular. A segunda parte de nossa questão diz respeito à forma pela qual estaria sendo realizada a avaliação deste processo. Deseja-se saber aqui quais são os critérios utilizados para verificar se os candidatos atingiram ou não os objetivos que deveriam ser alcançados para lograrem aprovação em uma determinada disciplina.

A resposta às duas partes daquela pergunta fundamental exige uma investigação de natureza diversa da que estamos conduzindo. Entretanto, é possível levantarmos algumas hipóteses a respeito de como estaria sendo realizada essa avaliação, a partir dos escassos dados disponíveis. Os dados relativos aos limites superiores e inferiores das taxas de aprovação por disciplina nas diversas unidades da federação, em 1975, exibem variações extremas. No 2º grau, em Matemática, houve um mínimo de 0,4% de candidatos aprovados (no Paraná) e um máximo de 78% de aprovados (no Amazonas), ou seja, uma variação da ordem de 1 para 195. Já em Educação Moral e Cívica a relação foi da ordem de 1 para 2,5 (41% no Rio Grande do Sul e 91% em Rondônia) (23).

Os resultados dos exames que prestaram os candidatos incluídos em nossa pesquisa também oferecem variações consideráveis embora não tão extremas quanto aquelas observadas entre todas as unidades federadas, no ano anterior. As variações mais acentuadas nas taxas de aprovação entre capitais são observadas em Matemática, onde a relação é de 1 para 6, entre Recife e Belo Horizonte. A maior variação entre disciplinas é observada em Belém, onde a relação é de 1 para 12, entre Matemática e Moral e Cívica (veja-se quadro 7).

As séries históricas disponíveis também apresentam, ao longo dos anos e para uma mesma unidade da federação, panorama semelhante ao observado num mesmo ano entre diferentes unidades da Federação. O número de anos para os quais se dispõe de dados é relativamente pequeno, dada a curta história da suplência no Brasil, e portanto é difícil detetar alguma tendência com precisão adequada. Entretanto, mesmo estes dados escassos sugerem como que uma tendência oscilatória dos resultados dos exames. Num período t inicia-se a série com uma taxa de aprovação que vai aumentando nos períodos seguintes até que, em determinado período $t+k$, inicia-se uma queda

22) Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação. D.O. de 28/7/72.

23) Dados do Departamento de Ensino Supletivo (1975, cit.).

QUADRO 7

TAXAS DE APROVAÇÃO POR DISCIPLINA NOS EXAMES DE SUPLÊNCIA EM 1976 (EM %) ^a

Disciplinas	Capitais									
	Belém		Recife		Belo Horizonte		Porto Alegre		Brasília	
	taxa	n	taxa	n	taxa	n	taxa	n	taxa	n
Português	36	293	18	444	33	435	22	479	30	483
Matemática	6	288	6	444	34	556	1	520	18	576
História ^b	12	403	31	342	56	391	56	492	31	482
Geografia	15	366	42	327	53	467	33	323	62	359
Ciências	14	337	40	532	22	531	12	527	9	496
Moral e Cívica ^c	12	290	—	—	—	—	81	263	65	326
O.S.P.B.	28	335	41	264	—	—	30	357	64	333

Notas: a. O número de candidatos que prestaram exame em cada disciplina, em cada capital, na amostra, é denotado por n. Estes valores excluem os candidatos amostrados mas que não compareceram aos exames.

b. Em Belo Horizonte a disciplina é História e OSPB.

c. Em Recife a disciplina é Moral e Cívica e OSPB.

QUADRO 8

TAXAS DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DE SUPLÊNCIA DE 2º GRAU EM BRASÍLIA, DE 1971 A 1976 (EM %) ^a

Anos/Semestres	Disciplinas									
	Português		Matemática		Ciências		História		Geografia	
	taxa	N	taxa	N	taxa	N	taxa	N	taxa	N
1971										
1º semestre ^b	25	1051	9	390	27	750	31	1088	61	562
2º semestre ^b	46	1460	13	599	26	1100	40	1540	51	1560
1972										
1º semestre ^b	41	488	23	350	17	486	46	412	33	303
2º semestre	30	1719	4	1669	24	389	47	41	41	54
1973										
1º semestre	47	1329	15	1235	3	1377	42	1275	72	1343
2º semestre	36	1376	14	1758	15	1851	24	1482	37	1131
1974										
1º semestre	2	3109	9	3406	15	3336	37	3166	55	2717
2º semestre	11	3140	14	3241	14	3048	11	2450	23	1979
1975										
1º semestre ^c	25	4415	14	4659	22	4536	56	3237	31	4126
1976										
1º semestre	21	5477	18	6206	8	5365	30	5491	59	4285

Notas: a. O número de candidatos inscritos (população) é denotado por N.

b. Exames de Madureza.

c. Dados não disponíveis para o 2º semestre do ano.

Fonte: Tabulações especiais da Seção de Exames Supletivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

gradual ou abrupta, seguindo-se nova subida mais tarde. O quadro 8 apresenta algumas destas séries históricas para Brasília.

A tendência sugerida é observável, por exemplo, em Matemática. De uma taxa de aprovação de 9% no 1º semestre de 1971 alcança-se um percentual 2,5 vezes maior no 1º semestre de 1972; no período seguinte a taxa de aprovação cai para a metade da taxa do período base. Nos dois períodos ulteriores (1973) sobe para quase quatro vezes seu menor valor, voltando em seguida a seu valor no ano base para novamente subir mais tarde.

Estas oscilações não são comuns a todas as disciplinas nem ocorrem nos mesmos períodos. As variações são maiores em Português, Matemática e Ciências, que apresentam menores taxas de aprovação ao longo dos anos. Em Português, depois de atingir seu ápice no 1º semestre de 1973 (47% de aprovados), a taxa cai para 1/23 de seu maior valor um ano depois (apenas 2% de aprovados), reiniciando então uma gradual subida. Em Ciências também observa-se uma queda abrupta do final de 1972 para o 1º semestre de 1973, seguindo-se um aumento da taxa que só vai sofrer nova e pronunciada queda em 1976.

Duas explicações são possíveis para estes ciclos. Primeiro, a de que os exames têm objetivos explicitamente definidos e que os padrões de avaliação são constantes de ano para ano, mas que os grupos de candidatos diferem consideravelmente, de um período para outro, quanto a seu preparo numa determinada (ou nas várias) disciplina(s). Isto significa que seu desempenho de um período para outro é extremamente variável em relação a um padrão constante. A segunda hipótese é o inverso da primeira. Neste caso, os diversos grupos de candidatos que se apresentam a cada período não diferem consideravelmente entre si mas os padrões de avaliação são substancialmente diferentes entre os períodos. Isto significa um desempenho com pequenas variações em relação a grandes variações no padrão de avaliação⁽²⁴⁾. Estas hipóteses, levantadas em relação às variações nas taxas de reprovação ao longo dos anos, também são aplicáveis, *mutatis mutandis*, às variações entre as capitais (ou unidades federadas) num dado período.

Examinados os dados de que dispomos a respeito dos candidatos à suplência de cada grau de ensino nas capitais consideradas, a evidência sugere preliminar-

24) Seria possível pensar também numa terceira situação, onde ocorressem grandes variações no desempenho dos candidatos e nos padrões de avaliação. Este caso, que a priori seria tão plausível quanto os demais, representa um desafio à análise de uma situação onde os dados são escassos. Entretanto, para os fins a que nos propomos, e como se verá adiante, bastam-nos as duas possíveis alternativas mencionadas.

mente que a segunda hipótese é provavelmente verdadeira. Se os candidatos a um determinado grau apresentam-se bastante semelhantes quanto às variáveis anteriormente analisadas, então é provável que seu desempenho em relação a um mesmo parâmetro não apresente considerável variação entre as capitais incluídas em nosso estudo. Caso isto seja verdadeiro, as variações das taxas de aprovação entre as capitais (ou entre as unidades federadas)⁽²⁵⁾, numa mesma disciplina, seriam explicáveis pela diversidade de padrões de avaliação.

O mesmo raciocínio é aplicável às variações observadas ao longo dos anos, numa mesma disciplina. Não há motivos para supormos que, num dado momento no tempo, a totalidade de candidatos inscritos em uma disciplina, numa determinada cidade ou estado, apresente-se para os exames com preparo muitas vezes inferior ao grupo que lhe antecedeu em período anterior, nem que o grupo do ano seguinte venha a ter um preparo várias vezes superior.

É claro que diferenças no nível de preparo dos candidatos ao longo dos anos poderiam ocorrer aleatoriamente, mas a dimensão da variabilidade nas taxas de reprovação sugere que o fenômeno não é devido apenas ao acaso. No caso de variações entre as localidades diversas, também não há motivos que nos permitam supor que 0,4% dos candidatos ao 2º grau em 1975, inscritos em Matemática, no Paraná, tivessem exibido desempenho igualmente satisfatório a 78% dos candidatos inscritos na mesma disciplina e época, no Amazonas.

A evidência acima apresentada é sem dúvida tênue e, portanto a interpretação dos dados é preliminar. Nosso objetivo, nesta discussão, foi sobretudo o de frisar a importância de que se reveste o problema de avaliação em larga escala, onde estão anualmente envolvidos centenas de milhares de indivíduos (2,5 milhões de inscrições em 1975)⁽²⁶⁾ no país, e onde se desconhece a objetividade e a coerência dos critérios usados para esta avaliação. O problema, embora importante, demanda maiores informações para sua análise adequada, e aqui ficam apenas as hipóteses e as indagações para estudos ulteriores.

25) É provável que os candidatos do Acre e, por exemplo de Brasília, sejam menos semelhantes do que os candidatos de, digamos, Brasília e de Porto Alegre. Seria então de esperar que, mesmo com um único padrão hipotético de avaliação, fossem observadas algumas variações moderadas entre as taxas de aprovação. Entretanto, as variações entre as unidades federadas são extremas, provavelmente mais que proporcionalmente maiores do que aquela diversidade de características.

26) Os dados que levantamos indicam que, nas capitais analisadas, um candidato inscreve-se numa média de quatro disciplinas. Assim, os 2,5 milhões de inscrições em 1975 corresponderiam a cerca de 600.000 candidatos.

O Desempenho nos Exames

Nesta seção apresentamos e discutimos alguns resultados preliminares acerca das relações entre características dos candidatos e seu desempenho nos exames de suplência de 2º grau. Nesta análise escolheram-se duas variáveis dependentes: rendimento nos exames de Português e nos exames de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Interessa analisar estas disciplinas como variáveis dependentes porque aí se observam grandes diferenças nas taxas de aprovação em 1976. No conjunto das capitais, estas taxas variaram de 20% a 40% para Português e de 30% a 60% para OSPB.

A função de rendimento a ser analisada, onde Português (ou OSPB) é a variável dependente, pode ser escrita:

$$\text{PORTUG} = f(\text{SEXO}, \text{BEMPAI}, \text{IDADE}, \text{ESCOLA}, \text{REPETP}, \text{REPROV}, \text{PARTIC}, \text{HORASE}, \text{AUTCON}).$$

A função de rendimento utilizada é bastante simples e sofre de limitações semelhantes àquelas empregadas na literatura que procura estimar funções de produção do rendimento ou analisar determinantes do desempenho na escola regular. A literatura na área tem discutido problemas como multicolinearidade e suas conseqüências na variância explicada pelas variáveis independentes (função da ordem de entrada das variáveis na regressão) e na magnitude dos erros padrão (instabilidade dos coeficientes). A discussão também inclui erros de especificação no(s) modelo(s) de análise, resultado, por exemplo, em possíveis vieses nas estimativas dos parâmetros (27). Devido a limitações de espaço não nos deteremos nessa discussão.

Interessa-nos, nesta análise preliminar, identificar algumas variáveis que possam ser relevantes para o desempenho dos candidatos nos exames de suplência e avaliar seus efeitos. A inexistência de uma teoria geral da educação escolar representa uma importante limitação para a especificação dos modelos de análise do rendimento da educação formal. Embora o grande número de pesquisas na área não preencha esta lacuna, certamente vem contribuindo para aprimorar a qualidade das análises que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos. Para a educação não-formal, entretanto, não se conta com esta tradição, muito menos com alguma teoria geral. Nossa análise tem, portanto, um caráter provisório, e os resultados obtidos devem

ser interpretados com a cautela de quem caminha em terreno bastante desconhecido.

Definição das Variáveis

A variável SEXO é do tipo dummy, onde os candidatos do sexo masculino recebem código 0 (zero) e os do sexo feminino recebem código 1 (um). REPROV também é uma variável dicotômica, onde os candidatos que já foram reprovados anteriormente em exame de suplência de Português (ou de OSPB, quando esta é a variável dependente) recebem código 1 e, caso contrário, código 0. Codificação análoga é utilizada para a variável PARTIC: 1, caso o candidato tenha se preparado em curso particular, e 0, caso contrário (28). A escolaridade regular do candidato é representada pela variável ESCOLA (3 = primário incompleto; 5 = primário completo; 7 = ginásial incompleto; 9 = ginásial completo; 11 = colegial incompleto) (29) e a repetência na escola primária é denotada por REPETP (1 = uma vez; 2 = duas vezes; 3 = três vezes ou mais; 0 = nunca repetiu série no primário) (30).

O número de horas de estudo semanais, exclusive as horas gastas em sala de aula, é denotado por HORASE e a idade do candidato, medida em anos, por IDADE.

A variável nível sócio-econômico da família de origem do candidato é aproximada pelo indicador BEMPAI, definido pelos bens de consumo duráveis

28) Como é sabido, o candidato pode inscrever-se e preparar-se (em curso particular ou através de outra forma) em apenas uma disciplina. A identificação da forma de preparação para OSPB não tem a mesma precisão que para Português. É grande o número de disciplinas em que o candidato pode inscrever-se e as disciplinas variam de capital para capital. Com a finalidade de abreviar a extensão do questionário, identificou-se separadamente a forma de preparação apenas para português, matemática e ciências, disciplinas que tradicionalmente vêm tendo maiores taxas de reprovação. Para as demais disciplinas, tais como história, geografia, OSPB e educação moral e cívica, perguntou-se ao candidato qual a forma de preparação para as «outras disciplinas» (seguindo-se, entre parêntesis, o enunciado das outras disciplinas constantes dos exames em cada capital).

29) Obteve-se informação quanto ao nível mais elevado de escolaridade formal alcançado pelo candidato e se este havia sido concluído ou não. Atribuíram-se valores médios para cada um destes níveis, calculados a partir de dados do Censo de 1970.

30) A inclusão da variável REPETP no modelo de análise exclui os indivíduos sem escolaridade formal. Estes representam menos de 1% da amostra em cada capital (vide quadro 2).

27) Para uma breve resenha veja-se, por exemplo, Velloso (1976, pp. 171-175), onde se encontram também referências à literatura pertinente.

QUADRO 9
COEFICIENTES PADRONIZADOS^a DAS REGRESSÕES COM PORTUGUÊS
COMO VARIÁVEL DEPENDENTE^b

Variáveis Independentes	Cidades				
	Belém	Recife	Belo Horizonte	Porto Alegre	Brasília
SEXO	- 0,012 (- 0,23)	0,003 (0,06)	0,160 ** (2,75)	- 0,008 (- 0,14)	0,035 (0,65)
BEMPAI	0,111 ** (2,13)	0,054 (1,00)	0,069 (1,18)	- 0,002 (- 0,03)	0,085 * (1,58)
IDADE	0,221 ** (4,08)	0,108 ** (1,87)	0,090 * (1,51)	0,072 (1,21)	0,040 (0,73)
ESCOLA	0,103 ** (1,97)	0,005 (0,10)	0,071 (1,18)	0,106 ** (1,72)	0,109 ** (1,99)
REPETP	0,058 (- 1,14)	- 0,155 ** (- 2,92)	- 0,190 ** (- 3,33)	- 0,186 ** (- 3,18)	- 0,054 (- 1,01)
REPROV	0,094 ** (1,85)	- 0,054 (- 1,03)	- 0,116 ** (- 2,01)	- 0,140 ** (- 2,41)	0,039 (0,75)
PARTIC	- 0,100 ** (- 1,99)	0,096 ** (1,80)	0,109 ** (1,89)	0,116 ** (2,02)	0,166 ** (3,16)
HORASE	0,071 * (1,41)	0,164 ** (3,12)	- 0,082 * (- 1,42)	0,000 (0,01)	- 0,010 (- 0,18)
AUTCON	0,152 ** (3,01)	0,142 ** (2,71)	0,089 * (1,56)	0,102 ** (1,79)	0,156 ** (3,01)
R ²	0,120	0,109	0,117	0,105	0,073
n	368	343	289	293	365
F	5,413 **	4,504 **	4,111 **	3,695 **	3,101 **

Notas: a) Valores da razão t de Student (dos coeficientes não padronizados) entre parênteses.

b) * $p \leq 0,10$

** $p \leq 0,05$

existentes na residência dos pais do candidato⁽³¹⁾. Este é um indicador bastante grosseiro da variável em apreço — como geralmente se observa em ciências sociais — sobretudo se considerarmos as diferenças de oferta e de demanda de bens de consumo duráveis nas regiões estudadas, num mesmo momento no tempo, aumentadas pela grande amplitude da idade dos candidatos, que varia entre 20 e 60 anos. A variável FUTURO é um indicador da auto-confiança que possui

31) Nesta análise preliminar, devido a restrições de tempo, não se construiu um índice sócio-econômico que incluisse mais de uma variável sócio-econômica. A escolha da variável BEMPAI foi empírica, após análise das matrizes de correlação que incluíam também a escolaridade e a ocupação dos pais, entre outras variáveis. BEMPAI compreende os seguintes bens de consumo duráveis: filtro de água, rádio, TV, geladeira, radiola, automóvel, telefone, ventilador, máquina de lavar, aspirador de pó, ar condicionado. A posse de bem atribuiu-se valor 1 e valor 0 caso contrário. A variável é obtida pela soma dos valores para cada indivíduo.

o candidato, medida numa escala simples tipo Likert, com amplitude de 1 a 5⁽³²⁾.

As variáveis dependentes PORTUG e OSPB consistem nos escores obtidos pelos candidatos nos exames de suplência de 2º grau em português e em organização social e política brasileira, respectivamente. A escala de mensuração destas variáveis originalmente divergia entre as capitais analisadas. Em Brasília, por exemplo, ela variava entre 0 e 50; em Belo Horizonte, entre 0 e 10; em Porto Alegre, entre 0 e 100. Os valores originais foram transformados numa escala de 0 a 100 e portanto, neste aspecto, os resultados são comparáveis entre capitais.

Os resultados apresentados nos quadros 9 e 10 referem-se aos coeficientes padronizados das regres-

32) Pediu-se ao candidato que manifestasse seu grau de concordância ou discordância com a seguinte afirmativa: «O homem que planeja para o futuro perde seu tempo, pois todo seu futuro já está traçado».

QUADRO 10
COEFICIENTES PADRONIZADOS^a DAS REGRESSÕES COM O.S.P.B.
COMO VARIÁVEL DEPENDENTE^b

Variáveis Independentes	Cidades				
	Belém	Recife	Belo Horizonte ^c	Porto Alegre	Brasília
SEXO	- 0,010 (- 0,16)	- 0,241 ** (- 3,56)	- 0,179 ** (- 3,00)	- 0,214 ** (- 3,58)	- 0,175 ** (- 2,93)
BEMPAI	0,087 * (1,49)	0,102 * (1,46)	0,055 (0,93)	- 0,175 ** (- 2,83)	0,142 ** (2,33)
IDADE	0,254 ** (4,20)	0,281 ** (4,01)	0,235 ** (3,83)	0,185 ** (3,00)	0,236 ** (4,00)
ESCOLA	0,119 ** (2,01)	- 0,089 * (- 1,30)	0,110 ** (1,77)	0,072 (1,14)	- 0,040 (- 0,65)
REPETP	0,042 (0,73)	- 0,130 ** (- 1,98)	- 0,116 ** (- 1,97)	- 0,161 ** (- 2,73)	- 0,126 ** (- 2,14)
REPROV ^d	- 0,075 * (- 1,28)	- 0,051 (- 0,79)	- 0,198 ** (- 3,42)	- 0,132 ** (- 2,22)	- 0,087 * (- 1,46)
PARTIC	- 0,034 (- 0,59)	0,071 (1,09)	0,120 ** (2,04)	0,166 ** (2,79)	0,016 (0,27)
HORASE	0,116 ** (2,01)	0,030 (0,46)	- 0,104 ** (- 1,78)	- 0,084 * (- 1,41)	0,046 (0,77)
AUTCON	0,210 ** (3,62)	0,094 * (1,45)	0,191 ** (3,43)	0,100 ** (1,68)	0,210 ** (3,52)
R ²	0,131	0,173	0,184	0,197	0,208
n	278	210	259	248	245
F	4,480 **	4,648 **	6,254 **	6,502 **	6,843 **

Notas: a) Valores da razão t de Student (dos coeficientes não padronizados) entre parênteses.

b) * $p \leq 0,10$

** $p \leq 0,05$

c) Em Belo Horizonte a disciplina é História e OSPB

d) Em Belo Horizonte a variável é Reprovação em História e OSPB.

sões. A importância relativa de cada variável pode então ser avaliada através da magnitude desses coeficientes. O conjunto das nove variáveis é sempre significativo em todas as regressões, conforme nos indicam os valores das razões F encontradas. O comportamento de cada uma das variáveis, entretanto, pode variar em cada caso.

Idade, Sexo e Rendimento

A idade dos candidatos é uma variável significativa e importante para o rendimento nos exames de português em Belém e em Recife, embora em Belo Horizonte alcance apenas o nível de significância de 10% e não seja significativa nas demais capitais. Para o desempenho em OSPB, contudo, esta é a variável

mais importante dentre todas as variáveis analisadas. Seus efeitos são significativos nas regressões para todas as capitais e a magnitude destes efeitos é maior do que a dos efeitos de qualquer outra variável.

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 provável 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 sociais/familiares, tendam a demonstrar maior seriedade e perseverança em seus estudos. Isto

resultaria num melhor desempenho nos exames⁽³³⁾. Por outro lado, a experiência de vida das pessoas pode representar um aprendizado informal com efeitos positivos sobre o rendimento nos exames.

Os resultados dos quadros 9 e 10 mostram que os coeficientes de IDADE nas regressões com OSPB são significativos em todas as capitais, enquanto que isto não ocorre nas regressões com PORTUG. Se ambos os possíveis efeitos da idade (atitude quanto ao estudo e experiência de vida) tivessem igual relevância para PORTUG e OSPB, e se observamos coeficientes significativos em todas as regressões para OSPB, deveríamos igualmente observar coeficientes significativos em todas as regressões para PORTUG. Contudo, as diferenças encontradas sugerem que a natureza do efeito da idade sobre o rendimento varia em função da natureza da habilidade cognitiva medida.

É natural que os conhecimentos de um indivíduo acerca da sociedade onde vive aumentem com sua experiência de vida e que a sistematização destes conhecimentos através do estudo seja mais facilmente obtida por quem já os possui em maior quantidade, justamente em função desta experiência. Estes conhecimentos são, é claro, de maior importância para o desempenho em OSPB do que em PORTUG. Portanto, os resultados sugerem que a variável idade estaria captando apenas uma pequena parte das variações nas atitudes quanto ao estudo⁽³⁴⁾ e que esta variável seria um bom indicador das habilidades cognitivas adquiridas através da experiência de vida dos indivíduos.

O sexo dos alunos tem efeitos substanciais e significativos sobre o rendimento dos candidatos em OSPB mas em apenas um caso a variável SEXO é significativa para Português. Observa-se que em todas as capitais (exceto Belém) as mulheres têm desempenho significativamente inferior ao dos homens. Estes efeitos são reveladores dos papéis sociais assumidos pelos sexos nas sociedades industriais do ocidente, em virtude de uma cultura que espera do homem e da mulher interesses e comportamentos diversos. Assim, espera-se (e estimula-se) que os homens se interessem por assuntos ditos masculinos como política, o que naturalmente leva a desenvolver conhecimentos relacionados à organização social e política do país. Trata-se aqui, assim como no caso dos efeitos de IDADE sobre o rendimento em OSPB, dos resultados de um processo de aprendizagem informal, agora como consequência do desempenho de diferentes papéis sociais.

33) Interpretação semelhante é dada por Barroso e Oliveira (1971, pág. 41) ao melhor desempenho dos indivíduos mais velhos nos exames de Madureza em São Paulo.

34) Ou que estas atitudes não seriam muito importantes para o desempenho.

Efeitos da Família de Origem

O nível sócio-econômico de origem do indivíduo é uma variável cujos efeitos positivos sobre o rendimento escolar ao nível cognitivo têm sido consistentemente observados em pesquisas sobre determinantes do rendimento escolar, realizadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento, incluindo-se o Brasil⁽³⁵⁾. São vários os processos pelos quais jovens e crianças de classes sociais mais elevadas tendem a obter um melhor desempenho na escola. Os efeitos da classe social de origem perduram durante a vida escolar e a importância desta variável no desenvolvimento de habilidades cognitivas tende a aumentar⁽³⁶⁾ ou pelo menos manter-se estacionária durante o período de escolaridade regular. A população em estudo, entretanto, tem características bastante diversas daquelas usualmente analisadas nos estudos de determinantes do rendimento escolar. Estas características poderiam explicar as influências pequenas ou não significativas da variável BEMPAI sobre o rendimento nos exames de português e OSPB.

Os candidatos aos exames de suplência de 2º grau, com uma idade média de aproximadamente 28 anos, em sua maioria já se encontram há alguns anos residindo fora da casa dos pais. Portanto, determinados efeitos das variáveis de tipo sócio-econômico estariam algo ou bastante atenuados, dependendo da idade do candidato. Por um lado, é provável que as atitudes e os valores desenvolvidos no seio da família resultem em traços de personalidade relativamente duradouros, e que portanto no domínio afetivo a influência do nível sócio-econômico de origem tenha permanência relativamente elevada. Por outro lado, é provável que o desenvolvimento cognitivo exigido na escola tenha duas dimensões básicas: aquela que possui um caráter de maior permanência na vida do indivíduo, uma vez que as habilidades cognitivas que a compõem são exercitadas com certa frequência, e aquela cujas habilidades não se exercitam com frequência ou virão a ser exercitadas por pessoas em

35) Veja-se, por exemplo, Costa (1977, cap. 6) para resultados relativos a São Paulo e Ferrari (1975, esp. pp. 42-50) para resultados no Rio Grande do Sul; na América Latina vejam-se os estudos de Castro e Sanguinetti (1977, pp. 138-142), Schiefelbein e Farrel (1974, pág. 68) e Velloso (1976, pp. 184-192); para uma resenha de estudos em países da Ásia e da África veja-se Alexander e Simmons (1974, pp. 19, 27-29, 51-52, 59, *passim*). Os resultados citados por Glass (1976, pág. 7) indicam uma correlação média de 0,25 entre o desempenho escolar, medido por testes padronizados, e várias medidas de nível sócio-econômico nos Estados Unidos, tomando por base a análise de cerca de 600 correlações.

36) Nossos resultados para a Argentina indicam que os efeitos do nível sócio-econômico da família de origem sobre o desempenho em testes padronizados tendem a aumentar do primário para o secundário (Velloso, 1976, cit.).

certas ocupações e não em outras⁽³⁷⁾. Como exemplo da primeira dimensão temos as habilidades de ler, escrever e realizar as quatro operações. Como ilustrações do segundo componente teríamos, entre outras, a habilidade de extrair uma raiz quadrada ou de calcular juros compostos, ou ainda de identificar as características do parnasianismo.

Durante a vida escolar, o desenvolvimento das habilidades cognitivas de ambos os tipos ocorreria de modo mais eficaz e/ou eficiente entre os jovens de nível sócio-econômico mais elevado. O jovem em idade escolar integra uma cultura onde o desenvolvimento destas habilidades é exigido pela escola e pela família, na medida em que esta aceita — ou reforça — as exigências da escola. O jovem é estimulado a desenvolvê-las e geralmente recompensado por estas instituições ao atingir este objetivo. É através desta interação família-escola-jovem que surgiriam os diferenciais de rendimento escolar por nível sócio-econômico⁽³⁸⁾. As famílias de nível sócio-econômico mais elevado teriam condições de fornecer melhores estímulos ao progresso escolar dos jovens (recursos materiais e cognitivos), de propiciar-lhes experiências de aprendizagem mais ricas e variadas, além de, provavelmente, manifestarem um maior interesse por sua educação.

Afastados da escola e do convívio diário com a família de origem, integrados no mundo do trabalho ou da criação de sua família, os indivíduos já não contam com aqueles estímulos — cognitivos ou afetivos — do tempo de escola. Dependendo das atividades que venham a desenvolver, as habilidades cognitivas do primeiro tipo serão geralmente exercitadas mas apenas algumas — talvez nenhuma — do segundo tipo encontrará aplicação prática. Dar-se-ia, portanto, um processo de regressão cognitiva em algumas áreas, com intensidade variável em áreas distintas, diluindo-se no tempo os efeitos da classe social de origem no desempenho cognitivo, observáveis na escola regular. Este processo de regressão não significa que inexistam qualquer associação entre classe social de origem e habilidades cognitivas (e/ou capacidade de seu desenvolvimento). Significa apenas que em avaliações do desempenho cognitivo realizadas anos após o período de escolaridade regular, como é o caso dos exames de suplência, esta associação não terá a constância nem a intensidade observável na escola regular. Nossos resultados para a variável BEMPAI efetivamente sugerem que em geral é pequena a influência da classe social de origem no rendimento dos candidatos,

embora se observem influências significativas em alguns casos.

Escolaridade e Desempenho nos Exames

Nas regressões para português como variável dependente, as variáveis relativas à escolaridade regular do candidato (ESCOLA e REPETP) em geral têm o sinal esperado e são significativas ao nível de 5% em mais da metade dos casos. A escolaridade regular dos candidatos, medida em anos de estudo, e que poderia ser interpretada como um indicador do estoque de suas habilidades cognitivas, tem um efeito positivo e é significativa em Belém, Porto Alegre e Brasília. A tendência é de que candidatos com maior escolaridade regular tenham melhores probabilidades de aprovação nos exames, embora a magnitude do efeito desta variável seja relativamente pequena.

A repetência na escola primária poderia ser vista como um reflexo da capacidade de aprendizagem do indivíduo e esta variável tem efeitos significativos em Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre. A magnitude de seus efeitos é bem maior do que os da variável ESCOLA, e o candidato que repetiu ano na escola primária tende a ter um desempenho inferior nos exames de suplência.

No conjunto, as variáveis relativas à educação formal sugerem alguma importância do processo de escolarização regular, mas surpreende-nos que a magnitude de seus efeitos seja frequentemente pequena ou por vezes não significativa. É claro que temos aqui uma população cuja experiência escolar é bastante diversa, quando se considera a grande variação da idade dos candidatos e as possíveis diferenças de subsistemas escolares entre e dentre as capitais analisadas⁽³⁹⁾. Mas, por outro lado, caberia indagar em que medida as habilidades cognitivas que se pretende avaliar nos exames de suplência estão em consonância com os objetivos da escola regular.

Seria de esperar que o desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir da escolaridade formal tivesse efeitos mais importantes para o desempenho em português do que para o desempenho em OSPB. Assim, deveríamos esperar que os efeitos de ESCOLA fossem menores no rendimento em OSPB. Todavia, não há tendência nítida neste sentido. Excluída a hipótese de dissociação entre os objetivos cognitivos

37) Na situação extrema teríamos o analfabeto por regressão, que não exercita sequer as habilidades básicas de ler e escrever.

38) A família deve ser aqui entendida como um indicador de características sócio-culturais do ambiente onde vive o jovem, incluindo-se neste a família propriamente dita.

39) Há pelo menos um estudo realizado com população mais homogênea. Feres e outros (1975, pág. 30) analisaram, através de regressão múltipla com variáveis binárias e contínuas, o desempenho de um grupo de 100 alunos da 7ª fase (1º grau) do Curso Supletivo de um colégio no Rio de Janeiro. A maior parte das categorias da escolaridade regular e da repetência na escola afetam significativamente o rendimento.

da escola regular e dos exames de suplência⁽⁴⁰⁾, estes resultados parecem sugerir que a variável ESCOLA, mais do que o domínio de determinadas habilidades cognitivas, poderia ser um indicador de uma das dimensões da capacidade de aprendizagem, enquanto que REPETP representaria uma outra dimensão desta capacidade. Este seria um fator com alguma importância para o rendimento nos exames de suplência, já que a variável REPETP apresenta efeitos significativos para o rendimento em OSPB em quatro das cinco capitais e na maioria das capitais para o rendimento em PORTUG.

A Reprovação e os Cursos Particulares

A reprovação em exame(s) anterior(es) de português ou de OSPB (variável REPROV) não apresenta um comportamento nítido. Quase todos os coeficientes são negativos, a maioria é de coeficientes significativos, mas há um coeficiente positivo e significativo em Belém. A princípio poder-se-ia pensar que a reprovação anterior indicaria níveis mais baixos de habilidades cognitivas no passado e no presente. Um desempenho insatisfatório no passado poderia estar associado a uma inferior capacidade de aprendizagem e/ou de motivação para o estudo, e portanto indicar níveis mais baixos de habilidades cognitivas também no presente. Esta interpretação sugere um coeficiente negativo para REPROV.

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

Temos, portanto, forças que agem em sentido contrário, níveis inferiores de cognição e adestramento para os exames, além de uma força que tende a anular estes efeitos. Os resultados obtidos para português e OSPB não representam uma confirmação de quaisquer das expectativas, embora pareça predominar o efeito negativo de uma reprovação anterior na disciplina.

A maioria dos candidatos frequenta cursos particulares (cerca de 60% ou mais) e para o desempenho em português a frequência a esses cursos (PARTIC) tem um efeito positivo e significativo em

40) Nosso raciocínio não considera, por simplificação, que os objetivos poderiam ser semelhantes mas que a forma de avaliar se os objetivos foram alcançados poderia diferir bastante num e noutro caso (e mesmo dentro do sistema regular de ensino).

quatro das cinco capitais analisadas. A magnitude dos efeitos de PARTIC é comparável à da variável ESCOLA, embora a primeira apresente um comportamento mais estável. A frequência aos cursos particulares que preparam para os exames de suplência pode resultar num maior adestramento para responder às questões desses exames ou pode resultar num maior desenvolvimento de habilidades cognitivas na língua portuguesa, ou em ambos. É provável que a primeira alternativa tenha peso substancial, de vez que os exames avaliam o domínio dessa disciplina através de múltipla escolha e a habilidade de redigir, por exemplo, não é avaliada. Surpreende, entretanto, que em Belém a frequência a cursos particulares resulte num desempenho significativamente inferior nesses exames.

A frequência a cursos particulares como preparação para os exames de OSPB revela resultados esperados quando comparados com os resultados para PORTUG. Como os exames de português tradicionalmente apresentam maiores taxas de reprovação do que os exames de OSPB, e portanto apresentam maior grau de dificuldade para os candidatos⁽⁴¹⁾, seria de esperar que a frequência a cursos particulares preparatórios tivesse menor importância para o desempenho em OSPB. Estes resultados estão de acordo com a importância relativa da variável IDADE nos exames de português e OSPB, indicando maior relevância da experiência de vida para o desempenho nesta última disciplina, menos dependentes das habilidades cognitivas desenvolvidas na escola ou em cursos preparatórios⁽⁴²⁾.

Horas de Estudo e a Importância da Auto-confiança

A variável horas de estudo semanais fora das aulas⁽⁴³⁾ (HORASE) não apresenta um padrão nítido. Seus efeitos sobre OSPB são significativos (5%) em duas capitais e em uma capital para PORTUG. Há grande variação nas horas de estudos entre os candidatos, mas a média é relativamente baixa nas várias capitais, e a moda é ainda mais baixa⁽⁴⁴⁾. Assim, em geral os candidatos dedicam pouco tempo

41) Isto não implica em que os critérios adotados num ou noutro exame sejam necessariamente adequados ou satisfatórios.

42) Resultados obtidos por Simmons (1976, pág. 29) para candidatos à suplência de 1º grau em Brasília em 1974 mostram que há diferenças significativas no rendimento em português mas não no desempenho em OSPB, tomando como variável independente o estabelecimento frequentado pelo candidato.

43) Para os candidatos que frequentaram algum curso preparatório. Para os demais, que compreendem cerca de 20% da amostra, representam simplesmente horas de estudo.

44) A média em cada capital varia entre 7 e 9 horas por semana, mas a categoria modal é de apenas 1 a 3 horas por semana.

ao estudo, fora da aula, das disciplinas em que prestarão exame. Os efeitos da variável, entretanto, têm o sinal esperado, e apesar do pequeno número de coeficientes significativos ao nível de 5%, isto não implica em que a variável não tenha efeitos importantes sobre o rendimento. É provável que estes efeitos não sejam lineares e que análises ulteriores — onde se experimentem com diferentes formas funcionais ou onde a variável seja categorizada — revelem um padrão mais consistente de seus efeitos (45).

Uma das variáveis mais importantes para o desempenho em português é a percepção que o indivíduo tem de si próprio, medida pelo grau de confiança que a pessoa deposita em sua capacidade para agir sobre o meio em que vive. Utilizou-se, neste trabalho, uma forma extremamente simplificada de mensuração desta variável. Mesmo em formas mais refinadas a mensuração do auto-conceito apresenta problemas de várias naturezas. Dentre estes, sobressai a dificuldade de medir objetivamente a opinião que o indivíduo tem de si próprio, uma vez que ele pode (a) selecionar respostas socialmente desejáveis ou (b) ser incapaz ou não estar disposto a revelar seu «verdadeiro» auto-conceito (46).

A mensuração preliminar desta dimensão, realizada através da variável AUTCON, indica que a auto-confiança é importante para o desempenho nos exames de suplência de português, e que sua relevância é superior à maioria das demais variáveis incluídas na regressão (47). No rendimento em OSPB, o auto-conceito também é importante e significativo em praticamente todas as capitais, e aqui sua importância relativa é, em média, algo maior do que no desempenho em português.

Resumo e Conclusões

Os candidatos à suplência de 2º grau nas cinco capitais analisadas têm pouca ou nenhuma experiência supletiva anterior. Quase todos possuem primário regular completo e quase metade frequentou o 2º grau na escola regular. Assim, a suplência vem desempenhando sobretudo a função de complementar a escolaridade regular não concluída e aparece como um pro-

45) A agregação dos dois grupos — os que frequentaram cursos e os que não o fizeram — pode confundir os efeitos das «horas de estudo fora da aula» sobre o rendimento, eventualmente retirando a significância dos coeficientes.

46) Veja-se Shavelson e outros (1976, pp. 407-441).

47) A literatura na área tem revelado uma associação positiva entre auto-conceito (ou auto-eficácia) e desempenho escolar (Levin, 1970, pp. 55-78); Shavelson e outros (1976, esp. pág. 408) e os resultados que obtivemos estão de acordo com estas investigações anteriores. Embora isto possa representar uma validação a posteriori, considera-se que num estudo de características exploratórias este procedimento é aceitável.

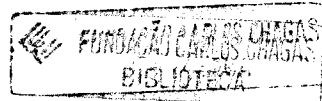
longamento do sistema regular de ensino. A totalidade dos candidatos pretende chegar à universidade, sugerindo uma vocação propedêutica para a suplência, semelhante à do antigo colegial. A maioria tem confiança em sua aprovação no vestibular e aspira a carreiras de elevado prestígio social.

O principal motivo de abandono da escola ao nível ginasial e colegial é de ordem econômica. Para estes, a suplência representa uma oportunidade de continuação dos seus estudos, agora sob novas condições. Mas ao lado dos que se evadiram do sistema formal de ensino há uma pequena fração de indivíduos que abandonaram o sistema para prestar exames de suplência ou que nele permanecem enquanto se candidatam aos exames; esses candidatos aparentemente vêm na suplência uma forma de acelerar o término de sua escolaridade a nível de 2º grau.

Em suma, a suplência vem desempenhando um importante papel de oferecer oportunidade de conclusão de seus estudos àqueles que não a tiveram após o nível primário. Além disso, os exames de suplência possuem um potencial de redistribuição de oportunidades educacionais. Nesses exames, os candidatos de famílias de nível sócio-econômico baixo correspondem a uma fração muito maior do que a de alunos de famílias pobres no ensino regular. Mas por outro lado, e apesar da flexibilidade inerente à suplência, a ela vêm recorrendo quase que exclusivamente os indivíduos com níveis de escolaridade formal relativamente elevados. O porquê desta limitação está a exigir pesquisas adicionais. Da mesma forma, resta saber se há, no mercado de trabalho e na continuação dos estudos, igualdade de oportunidade para os egressos da suplência e do ensino regular. Essa igualdade é crucial para que a suplência tenha um efetivo papel redistribuidor de oportunidades educacionais.

Nos exames de suplência usualmente observam-se elevadas taxas de reprovação, embora também observem-se variações consideráveis nestas taxas ao longo dos anos e entre diferentes regiões do país. As maiores variações são freqüentemente encontradas nas disciplinas de taxas de reprovação mais altas. O fenômeno exige estudos adicionais, mas uma análise preliminar dos dados sugere substanciais variações nos critérios de aprovação ao longo dos anos e/ou entre diferentes localidades.

Analisaram-se os efeitos de características do candidato sobre seu desempenho em português e organização social e política brasileira (OSPB) em cinco capitais. O panorama geral dos resultados indica que a idade dos candidatos é bastante importante para o rendimento em OSPB e tem alguma importância para o desempenho em português, sugerindo a relevância do aprendizado informal, através da experiência de vida dos indivíduos. O sexo dos candidatos tem efeitos nos exames de OSPB, onde os homens obtêm rendi-



mento superior ao das mulheres, indicando a provável relevância dos papéis sociais desempenhados para aquele tipo de aprendizagem.

O nível sócio-econômico de origem dos candidatos, ao contrário do que se observa na escola regular, tem influências pequenas e em geral não significativas sobre seu desempenho cognitivo. Estes efeitos aparentemente tendem a diminuir ao longo dos anos, após o indivíduo deixar o lar de origem e a escola regular.

A influência da escolaridade regular nos exames freqüentemente é observável e significativa, porém modesta. Indivíduos com maior escolaridade e/ou com menos repetência na escola regular tendem a exibir um melhor desempenho nos exames. Estas variáveis, em conjunto, parecem ser indicadores do estoque de habilidades cognitivas dos candidatos e de capacidade de aprendizagem, com provável predomínio deste último fator.

Os cursos particulares, freqüentados como preparação para os exames, em geral influem positivamente no desempenho em português, mas praticamente não têm influência no rendimento em OSPB, onde a aprendizagem informal parece ter papel de maior relevo. A reprovação em exame anterior da disciplina não exibe um comportamento suficientemente nítido mas pode detetar-se uma tendência no sentido de que indivíduos já reprovados anteriormente teriam desempenho inferior.

As horas de estudo semanais têm efeitos positivos porém moderados e por vezes não significativos, mas é possível que formas de mensuração mais acuradas revelem resultados mais próximos dos esperados. Por outro lado, o conceito que o candidato tem de si próprio, de sua capacidade de agir sobre o meio ambiente é uma das variáveis mais relevantes para o rendimento nos exames de suplência.

Um importante dado de nossos resultados é a fração diminuta de candidatos com pouca ou nenhuma

escolaridade e a pequena participação de indivíduos provenientes de famílias pobres nos exames de suplência. Se a suplência pretende ter a função de redistribuir oportunidades educacionais, caberia pensar em medidas a serem tomadas neste sentido. Assim, por exemplo, seria desejável fornecer maior assistência aos candidatos incluídos nestas categorias, uma vez que o tratamento igual a desiguais representa a perpetuação de desigualdades.

A grande demanda por cursos particulares aliada aos efeitos positivos que a freqüência a estes cursos em geral tem no desempenho dos candidatos, indica que seria desejável uma expansão da oferta dos cursos públicos ou de outras formas organizadas do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista sobretudo o atendimento aos candidatos de renda mais baixa. Não se pretende com isto sugerir uma transformação da suplência em sistema regular de ensino nem que o tipo de preparo hoje fornecido pelos cursos particulares seja o mais adequado e portanto deva ser adotado como padrão pelas formas de treinamento custeadas pelos órgãos públicos. Trata-se apenas de buscar formas que propiciem atendimento adequado para o aprendizado dos candidatos e que lhes sejam acessíveis.

O tipo de preparo fornecido pelos cursos particulares pode consistir sobretudo em adestramento para os exames. Mas é preciso lembrar que existe uma interação entre tipo de preparo e tipo de avaliação, com predominância do efeito desta variável sobre a primeira. Assim, um possível adestramento fornecido pelos cursos particulares seria sobretudo o resultado da natureza do processo de avaliação da suplência. A natureza do treinamento a ser fornecido pelos órgãos públicos dependerá de uma formulação clara e precisa dos objetivos da suplência e da análise da adequação dos processos de avaliação vigentes a estes objetivos.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, Leigh e SIMMONS, John. «The Determinants of School Achievement in Developing Countries: The Educational Production Function as an Analytical Tool». Bank Staff Working Paper, BIRD, Washington, D. C. 1974 (mimeo).
- BARROSO, Carmem e OLIVEIRA, Lolio. *O Madureza em São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971.
- BLOOM, Benjamin. *Human Characteristics and School Learning*. N. York: McGraw-Hill, 1976.
- CASTRO, Cláudio de M. e SANGUINETTY, Jorge. «Custos e Determinantes da Educação na América Latina: Resultados Preliminares». Programa ECIEL, Rio de Janeiro, 1977 (mimeo).
- CASTRO, Cláudio de M. e outros. «Relação entre a Aprovação nos Exames Supletivos de 2º Grau e a Promoção nos Exames Vestibulares». PUC-RJ/INEP, Rio de Janeiro, 1976 (mimeo).
- CHAGAS, Valnir. «Ensino Supletivo». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 59 (jul/set 1973): 371-409.
- COSTA, Messias. «School Outputs and the Determinants of Scholastic Achievement: An Econometric Study of Urban Schools in São Paulo, Brazil». Tese de Ph.D., Universidade de Stanford, 1977 (mimeo).
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- FRANCO DA CUNHA, Nádia. «Sistema de Ensino no Brasil como Instrumento de Discriminação Econômica e Estratificação Social». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 54 (julho/setembro 1970): 61-71.
- Departamento de Ensino Supletivo. «Resultados dos Exames Supletivos no Brasil: Inscrição por Disciplina — Análise Preliminar». Ministério da Educação e Cultura, Brasília 1975 (mimeo).
- FERES, Nelma e outros. «Influência do Nível de Inteligência, Atitudes para o Estudo e Fatores Socioculturais no Rendimento de Alunos da 7ª Fase, do Curso Supletivo», Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1975 (mimeo).
- FERRARI, Alceu. «Fatores Escolares e Não Escolares do Rendimento no Ensino de 1º Grau». *Estudos Leopoldinenses* nº 33 (1975): 3-64.
- GLASS, Gene. «Secondary and Meta-Analysis of Research». *Educational Research* 5 (Novembro 1976): 3-8.
- GOUVEIA, Aparecida. «Desigualdades de Acesso à Educação de Nível Médio». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 48 (julho/setembro 1967): 32-43.
- GOUVEIA, Aparecida e HAVIGHURST, Robert. *Ensino Médio e Desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Melhoramento, 1969.
- HALLACK, Jacques. *A Qui Profite L'École?* Paris: PUF, 1974.
- KOZOL, Jonathan. *Death at an Early Age*. N. York: Bantam/Houghton Mifflin, 1970.
- LEVIN, Henry. «The Limits of Educational Planning». Apresentado no «Seminar on New Tasks of Educational Planning», IIEP — UNESCO, Arc-et-Senans, França, 1977 (mimeo).
- _____. «A New Model of School Effectiveness». In A. Mood (ed.). *Do Teachers Make a Difference?* Washington, D.C., U.S. Office of Education, 1970.
- MONTEIRO DE CASTRO, Célia e outros. *Caracterização Sócio-econômica do Estudante Universitário*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP-MEC, 1968.
- SHAVELSON, Richard e outros. «Self-Concept: Validation of Construct Interpretations» *Review of Educational Research* 46 (Summer 1976): 407-441.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. «Repeating: An Overlooked Problem of Latin America Education». *Comparative Education Review* 19 (October 1975): 468-487.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto e FARRELL, Joseph. «Factores del Proceso Educativo Chileno y sus Efectos en el Rendimiento de los Alumnos», OEA, Centro Nacional de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1974 (mimeo).
- SCHMIDT, Isaura e MIRANDA, Glaura. «Determinantes da Escolaridade», Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1977 (mimeo).
- SIMMONS, Robert. «Características e Reprovação dos Candidatos a Exames Supletivos no Distrito Federal», Departamento de Ensino Complementar, FEDF, Brasília, 1976 (mimeo).
- TODOROV, M. Silvia. «Origem Sócio-econômica, Experiência Urbana e Sucesso no Vestibular», Tese de Mestrado, Departamento de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 1977 (mimeo).
- VELLOSO, Jacques. «Un Analisis Multivariado de los Determinantes del Rendimiento en las Escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires». In Maria Bianchi e outros. «Los Determinantes de la Educacion en la Argentina», FIEL/ECIEL, Buenos Aires, 1976 (mimeo).

[Recebido para publicação em dezembro de 1977]