

ções Interpessoais" (10 unidades), reportam-se as referências a relações professor-aluno e aluno-pesquisador, quase sempre introduzidas no diálogo por iniciativa do aluno.

O conjunto das informações merece algumas considerações. A primeira delas diz respeito à relação que guardam com a aplicação do questionário - situação de que o pesquisador se serviu para induzir as entrevistas, e que, para os clientes, valera já como uma espécie de cartão de visita ou de apresentação da pesquisa. A maioria dos entrevistados parecia sentir-se valorizada com o aprofundamento, apesar dos casos de evidente inibição (sobretudo de entrevistados muito jovens). Como o pesquisador estudara os questionários de antemão, podia comentar os tópicos revelando interesse, o que parece ter facilitado a comunicação.

O predomínio dos temas ligados a estudo, escola anterior, situação atual no CESU, decorreu em parte da falta de condições para aprofundamento, em parte da falta de experiência do entrevistador, em parte da própria visão previamente transmitida ao aluno pelo questionário. Julgou-se que, ainda assim, os registros apresentam elementos para o aprofundamento de aspectos, alguns dos quais não haviam sido previstos, enquanto outros divergiam da expectativa do pesquisador, abrindo perspectivas de indagação. De qualquer forma, não se pretendeu que a amostra de entrevistas fosse exaustiva - mas, antes, preferiu-se a orientação de encará-la como sugestiva, dado o caráter exploratório do trabalho.

Ainda, a título de esclarecimento, arrolam-se a seguir algumas características pessoais dos 17 entrevistados:

1. Sexo - Masculino	12
" Feminino	5
2. Idade - Até 19 anos	8
De 20 a 29 anos	3
De 30 a 39 anos	4
De 40 anos e mais	2

3. Semestre de frequência ao CESU		
Candidato a matrícula		1
Primeiro semestre		9
Segundo semestre		3
Terceiro semestre		2
Quarto semestre		1
Quinto semestre		1
4. Situação ocupacional		
Não trabalha		5
Profissional desempregado		1
Trabalha com o pai ou mãe (setor terciário)		3
Empregado (setor terciário)		4
Autônomo		2
Trabalha, situação não especificada		2

Verifica-se que não houve rigorosa relação com a representatividade - não estavam ainda consolidados os resultados dos questionários para orientar a pesquisa neste sentido. A relação total de alunos que se desejava entrevistar, ou por terem apresentado questionários ricos, ou por tê-los preenchido com falhas que requeriam informações complementares, foi cerca de três vezes maior que a amostra final. Concorreram, para dificultar os contactos, a variedade de esquemas de comparecimento ao CESU (horários variáveis), um nível relativamente alto de absenteísmo (talvez em função da estação das chuvas, muito fortes no período da aplicação), e, ainda, a pouca disponibilidade de tempo dos que trabalham o dia todo. Desta forma, o acesso aos "novatos" mostrou-se o mais fácil; igualmente, ficaram sendo mais numerosos os representantes dos grupos jovens e dos que não trabalham. Entretanto, como o conjunto de condições presentes incluía o assentimento do interessado, não nos foi possível redimensionar a amostra.

Do ponto de vista de relacionamento durante a entrevista, 6 alunos se mantiveram pouco à vontade, arredios, es-

quivando-se a encarar o entrevistador, introduzir temas, falar claramente ou em voz nítida. Todos estes se situavam no grupo de jovens, no qual apenas dois se portaram de modo descontraído, narrando episódios (ex: de sua escolaridade anterior) que de certa forma poderiam ter valor negativo ou auto-desvalorizante. Nos demais casos, houve espontaneidade de postura, de resposta, introdução auto-iniciada de temas, e até questionamento do trabalho (por que se perguntou tanto, o que se pretende fazer dos resultados, a quem serão comunicados).

Ao apresentar os resultados, servimo-nos das categorias gerais de caracterização da clientela para configurar o conjunto das evidências e seus possíveis significados. Em cada tópico, estão presentes as respostas tabuladas e as especificações registradas pelos alunos ao preencher os questionários; esses dados são comparados aos de pesquisas semelhantes e complementados pelos registros feitos em entrevistas e observações.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris, 1977, Presses Universitaires de France, 233p.

BOGDAN, Robert e TAYLOR, Steven J. Introduction to Qualitative Research Methods - A Phenomenological Approach to the Social Sciences. New York, 1975, John Wiley & Sons.

CASTRO, Cláudio de M. et alii. O enigma do supletivo. Rio de Janeiro, 1977. 223p. mimeogr.

_____. & GUARANY, Lucia R. O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil. Rio de Janeiro, 1977. 167p. mimeogr. (Programa ECIEL-Projeto Educação).

COELHO, Edmundo Campos. Da ignorância específica (ou da estética sociológica). In: A aventura sociológica, Edson de Oliveira Nunes (organizador), Rio, Zahar, 1978, 331p.

COELHO, Eny Maria Barbosa. Características dos candidatos e rendimento nos exames de suplência de segundo grau. Brasília, 1977. 167p. mimeogr. /Tese de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília/

INSUMOS e rendimentos no ensino supletivo na função de suplência. Brasília, Faculdade de Educação da UnB, 1975, 17p. mimeogr. (Convênio FUB/MEC-DSU. Subprojeto, 4).

ISAMBERT-JAMATI, V. Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 400p.

LINDZEY, Gardner e ARONSON, E. Content analysis. The Handbook of Social Psychology, 2nd.ed. Reading, Massachussets. Addison Wesley, 1968. vol 2, p.596-692.

SERRE, Fernand. L'importance d'apprendre seul ou les objets et les processus éducatifs et autodidactes de la classe dite défavorisée. Montréal, 1977. 307p. /Tese de doutoramento apresentada à Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montreal/

Um SISTEMA de informações para o ensino supletivo; proposta apresentada ao DSU pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, Faculdade de Educação da UnB, 1975, 30p. mimeogr. (Convênio FUB/MEC-DSU).

TOUGH, Allen M. The Adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1971. 199p. (Research in Education Series, 1).

UNRUG, Marie Christine. Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation. Paris, Éditions Universitaires, 1974. 269p.

VELLOSO, Jacques Rocha. Exames de suplência: candidatos e rendimento em cinco capitais. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE, João Pessoa, 20 a 22 julho 1977. 70p. mimeogr.

CAPÍTULO - 6

LOS RESULTADOS

OS RESULTADOS

I - QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Os dados sócio-pessoais da clientela inscrita no CESU de Contagem no primeiro semestre de 1979 foram levantados a fim de permitir seu cotejo com grupos comparáveis já pesquisados.

No tocante à distribuição dos clientes segundo o sexo, foram obtidos os seguintes resultados:

Q U A D R O - 10

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O SEXO

	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
MASCULINO	123	59,7
FEMININO	83	40,3
T O T A L	206	100,0

Verifica-se uma predominância sensível do sexo masculino, que não seria de esperar-se face à composição da população brasileira por sexos. Com efeito, estimativa feita para 1975 estabelece um total de 52.945.988 ou 49,76% de homens e 35.460.578 ou 50,24% de mulheres. Mesmo sem levar em conta o grupo de idade específico para o caso, a participação feminina poderia ser maior. O dado encontrado confirma,

no entanto, as tendências encontradas por Barroso e Oliveira (Barroso e Oliveira, 1971) que acharam 61% e 68% de homens nos exames de 1º e 2º graus, respectivamente, em São Paulo, e por Coelho (Coelho, 1977) nas inscrições ao exame de 2º grau, em Belo Horizonte, em 1975 (69% do sexo masculino). O dado não discrepa também da tendência registrada na procura de exames vestibulares da UFMG na década de 1970 a 1979: embora crescente, a demanda feminina alcançava 48,71% em 1979, conforme dados colhidos junto à Comissão Permanente de Exames Vestibulares em outubro de 1979.

Quanto ao estado civil, encontrou-se a seguinte situação:

Q U A D R O - 11

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O ESTADO CIVIL

ESTADO CIVIL	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
Solteiro	160	77,7
Casado ou outra forma de união	46	22,3
T O T A L	206	100,0

A grande predominância de solteiros parece ser um correlato da composição etária do grupo, em que os jovens têm maior representatividade. O quesito, na forma adotada, não discriminou formas de união, deixando aos alunos a liberdade de informação genérica, no caso. Convém assinalar que ocorreu um caso de viuvez, sendo o aluno instruído a incluir-se na categoria de "casados". A porcentagem encontrada situa-se abaixo da registrada por Coelho (Coelho, 1977) entre candidatos a supletivo do 2º grau, em Belo Horizonte, em 1975;

(32% de casados) mas a média de idade daquele grupo era mais elevada. O cruzamento dos dados de estado civil e sexo assim se apresenta:

Q U A D R O - 12

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS POR SEXO E ESTADO CIVIL

S E X O	S O L T E I R O S		C A S A D O S	
	ABSOLUTA	%	ABSOLUTA	%
MASCULINO	97	78,9	26	21,1
FEMININO	63	75,9	20	24,1
T O T A L %	160 77,7		46 22,3	

A incidência de casados, em ambos os sexos, é aproximadamente a mesma, com ligeira predominância do sexo feminino (24,1%) sobre os homens na mesma condição (21,1%), e difere consideravelmente da proporção masculino/feminino no total do grupo. As razões desta inversão de tendência não puderam ser pesquisadas, mas sugerem indagações: ao passar da condição de submissas à autoridade do pai, e possivelmente, de contribuintes para a economia familiar (dado o grupo social a que pertencem), para a de sustentadas pelos maridos, encontrariam as mulheres novas motivações para estudar? Ou trata-se de ocorrência casual, dada a pequena abrangência do universo?

Segundo a idade, os alunos inquiridos distribuíram-se da seguinte forma:

Q U A D R O - 13

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO A IDADE

I D A D E S	P O P U L A Ç Ã O	
	ABSOLUTA	%
De 12 a 14	3	1,5
De 15 a 17	59	28,7
De 18 a 20	53	25,7
De 21 a 23	25	12,2
De 24 a 26	21	10,2
De 27 a 29	12	5,8
De 30 e mais	33	15,9
T O T A L	206	100,0

A maior concentração ocorre na classe de 15 a 17 anos (28,7%) seguida da faixa de 18 a 20 anos (25,7%); somadas, essas duas classes respondem por 54,4% da matrícula total, o que indica a alta incidência de grupos mais jovens. Esse fato parece relacionar-se ao estrangulamento da oferta das séries terminais do primeiro grau, que vem caracterizando a periferia metropolitana de Belo Horizonte. A composição da rede estadual de ensino de 1º grau na Capital, para 1977, serve como indicador exemplar:

Q U A D R O - 14

ENSINO DE 1º GRAU: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA REDE ESTADUAL, NA
REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE, SEGUNDO AS SÉRIES E A LOCALIZAÇÃO - 1977

DELEGACIAS DE ENSINO	Nº DE ESTABELECIMENTOS POR SÉRIE E LOCALIZAÇÃO														
	1a. a 4a.			1a. a 6a.			1a. a 8a.			5a. a 8a.			TOTAIS		
	U	R	TOT	U	R	TOT	U	R	TOT	U	R	TOT	U	R	TOT
1a. de Belo Horizonte (município da Capital)	198	-	198	7	-	7	16	-	16	15	-	15	236	-	236
2a. de Belo Horizonte (demais municípios da Grande BH)	104	73	177	21	-	21	10	2	12	13	3	16	148	78	226
T O T A L - RMBH	302	73	375	128	-	28	26	2	28	28	3	31	384	78	462

Fonte: CEDINE/SEE-MG - Boletim Informativo nº1 - Jan/Mar 1978

Como se depreende do Quadro 14, a oferta de 5a. e 6a. séries ocorre em três tipos de estabelecimentos, totalizando 87 escolas, e a de 7a. e 8a. séries, em apenas 59 unidades. Embora não se tenha o universo da rede escolar (pois ainda não há divulgação de dados abrangendo também as redes municipal e particular), é evidente a retração da oferta de vagas gratuitas a partir da 5a. série. O indicador corrobora os dados colhidos por Fausto Neto (Fausto Neto, 1977) e o depoimento da coordenação do CESU.

Mais um elemento indicativo deve ser acrescentado, ao considerar-se a demanda por 1º grau na região: é o índice de assincronia série/idade no ensino regular. Os percentuais de alunos matriculados na rede estadual, em cada série, fora da idade cronológica correspondente, em 1977, eram os seguintes:

Q U A D R O - 15

ENSINO DE 1º GRAU: PERCENTUAL DE ALUNOS MATRICULADOS FORA DA IDADE PRÓPRIA NA REDE ESTADUAL - REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE - 1977

S É R I E S	P E R C E N T U A I S	
	1a. DRE	2a. DRE
1a.	61	63
2a.	66	73
3a.	57	76
4a.	66	75
5a.	73	78
6a.	73	77
7a.	73	88
8a.	80	81

Fonte: SEE/CEDINE. Op.cit.p.38.

Se, como tudo leva a crer, a situação na rede estadual é indicativa do universo das escolas oficiais, a conclusão do 1º grau na idade "própria" ou prevista em lei, constitui exceção: só 20% dos matriculados no ensino regular a alcançam. Portanto, para os alunos com 2 ou 3 anos de defasagem, o próprio ensino regular deveria cogitar de soluções mais adaptadas ao que já se reconhece como tendência à "evasão" - seja pela necessidade econômica, seja pela rejeição dos estudos pelo jovem. Enquanto tal não ocorre, o CESU aparece como "oportunidade a mais", e cumpre a função de suprir a carência de oportunidades no ensino regular.

Algumas observações devem ser feitas sobre a distribuição. A primeira é que foram encontrados casos abaixo do limite permitido em lei para o supletivo. Embora poucos, esses clientes (1,5%) estavam entre os encaminhados ao CESU pela administração municipal, por falta de vaga nas escolas regulares. Para eles, cogitou-se logo de obter matrícula no ensino seriado. Em segundo lugar, para a classe modal (15 a 17 anos), a metodologia prevista pelo CESU, segundo observação da coordenadora, parece pouco adequada: ela presume um grau de capacidade para o estudo independente para o qual se acham despreparados, seja por terem sido habituados a um tipo de ensino muito dirigido na escola regular, seja por atravessarem etapa da vida em que ainda não têm objetivos pessoalmente significativos no tocante aos estudos. Dado que as oportunidades de continuação do 1º grau são tão poucas para essa faixa de idade, parece conveniente dar o devido reconhecimento ao problema para equacioná-lo, adaptando recursos didáticos a essa clientela, ou por outros meios.

Quanto aos estudantes de mais de 21 anos, representam 44,1% do total de inscritos. Legalmente, esses alunos poderiam fazer diretamente o exame de 2º grau, sem o pré-requisito relativo ao primeiro grau. Sua presença no CESU parece confirmar nosso comentário de que a dispensa de sequência de grau por via supletiva não chega a beneficiar a grande maioria dos adultos cuja escolarização foi interrompida. Possivelmente, parece-lhes demasiado grande o salto do escasso ní-

vel de escolarização obtido, até os desempenhos e conhecimentos requeridos para a conclusão do 2º grau. Passam, assim, a constituir clientela legítima para o primeiro grau por via supletiva. É de notar-se, ainda, que o detalhamento da classe terminal do grau, "30 anos e mais" evidenciou os seguintes pormenores: dos 33 casos abrangidos, 23 se concentram entre as idades de 30 e 35 anos. Os restantes 10 casos estão entre 37 e 61 anos, sugerindo que a procura de estudos perdura até além do ponto médio da vida, e que seria interessante pesquisar as motivações reais dos mais velhos que buscam o ensino supletivo de 1º grau.

As variáveis idade e estado civil podem ainda ser relacionadas a um terceiro dado: o número de filhos. Neste particular, as informações colhidas foram as seguintes:

Q U A D R O - 16

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O NÚMERO DE FILHOS

ESPECIFICAÇÃO	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
Não têm filhos	166	80,6
Têm filhos	40	19,4
Dos quais		
1 filho	17	-
2 filhos	7	-
3 filhos	7	-
4 filhos	5	-
5 filhos	2	-
6 filhos	1	-
11 filhos	1	-
T O T A L	206	100,0

O total dos que têm filhos (40 sujeitos) segue de perto o total de casados (46); a classe modal, no tocante ao número de filhos, é a de 1 filho (17 casos), sem concentração expressiva nas demais e havendo a registrar um caso de 11 filhos (confirmado: tratava-se do aluno de 61 anos, já aposentado).

A origem urbana ou rural dos matriculados foi objeto de duas perguntas, com vistas à caracterização da trajetória de vida dos clientes. Considerou-se que o local de nascimento pode ser casual, e que a informação mais relevante seria "onde passou a maior parte de sua vida". Foram preferidas as designações "cidade" e "roça", mais correntes no vocabulário da clientela inquirida. A segunda pergunta referiu-se ao tempo de residência no atual município de domicílio. Dado que o CESU se situa na confluência de Belo Horizonte e Contagem, e é servido por transporte coletivo para municípios vizinhos, havia a possibilidade de haver inscrições de mais de uma dessas localidades.

A primeira pergunta levou ao seguinte quadro:

Q U A D R O - 17

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO MAIOR TEMPO DE VIDA NA CIDADE OU NA ROÇA

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
Em cidade	153	74,3
Na roça	53	25,7
T O T A L	206	100,0

Os dados demonstram a concentração maciça de pessoas com experiência de vida predominantemente urbana (74,3%),

o que significa que os que migraram recentemente para a região metropolitana são menos atingidos pela oportunidade oferecida pelo CESU. Possivelmente, há um dado subjacente: a localização do Centro, embora na periferia da Capital, é um bairro antigo, como o sugerem os dados colhidos por Fausto Neto (Fausto Neto, 1977) em região vizinha, o bairro do Cardoso. Os migrantes mais recentes, ou têm que ter maior poder aquisitivo para pagar aluguéis em bairro mais dotado de infraestrutura urbana, (como é o caso, no tocante à localização do CESU), ou devem acomodar-se em vilas e extensões urbanas onde a moradia é mais barata. De qualquer forma, a intenção de investigar grupos representativos de migração campo/cidade não foi alcançada. A clientela é tipicamente urbana. O quadro a seguir oferece mais elementos indicativos para essa conclusão:

Q U A D R O - 18

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO TEMPO DE RESIDÊNCIA NA CIDADE EM QUE VIVEM ATUALMENTE

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
Até 5 anos	63	30,6
De 6 a 10 anos	50	24,3
De 11 a 15 anos	41	19,9
De 16 anos e mais	49	23,7
Não informaram	3	1,5
T O T A L	206	100,0

A distribuição encontrada apresenta maior acúmulo de ocorrências na classe inicial (30,6%), seguida pela classe imediata (24,3%), mas sem obedecer rigidamente a uma

tendência à curva gaussiana. Na verdade, não se poderia traçar linha divisória entre "residente" e "morador temporário" a partir do tempo de moradia. O que se buscava, era um elemento a mais para sondar se os sujeitos já seriam radicados na vida urbana, e parece oportuno lembrar a observação de Rodrigues (Rodrigues, 1978) de que os bem-sucedidos em São Paulo registravam, em sua trajetória de vida, uma aproximação gradual da grande cidade. Parece que parte da observação se confirma também em nosso caso, pois a grande maioria declara ter passado a maior parte da vida em cidade, havendo um número expressivo de aluno que têm até 10 anos de residência na localidade em que estão morando agora (54,9%). Por outro lado, quase a metade da população mora na área metropolitana há mais de 10 anos - o que, para muitos, constitui mais da metade da idade cronológica atual.

Indagados sobre o município de residência, os inscritos deram as seguintes informações.

Q U A D R O - 19
DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO
O MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
Belo Horizonte	85	41,2
Contagem	119	57,8
Ibirité	1	0,5
Não informaram	1	0,5
T O T A L	206	100,0

A distribuição encontrada demonstra que a matrícula se distribui entre Contagem (57,8%) e Belo Horizonte (41,2%), com apenas um morador de Ibiritê. A oportunidade oferecida pelo Centro parece só atingir pessoas já radicadas em uma região metropolitana que não é acessível a recém-migrados.

A informação sobre as pessoas com as quais o aluno reside foi colhida para sondar o grau de emancipação e tendência à migração por parte dos jovens. Deu os seguintes resultados:

Q U A D R O - 20

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO
AS PESSOAS COM QUEM RESIDEM

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
Com os pais	132	64,1
Com cônjuge e filhos	45	21,8
Com parentes	23	11,2
Com outros	6	2,9
T O T A L	206	100,0

Confirma-se, com a preponderância da residência "com os pais", tendência que provavelmente reflete dois tipos de casos: os alunos muito jovens, e o grupo feminino (mesmo depois dos 30 anos, as solteiras declaram continuar vivendo com os pais). A grande maioria (64,1%) mora com a família de origem. Residir "com parentes" (11,2%), além de outras situações, incluiu 4 casos de alunos bastante jovens que estão trazendo irmãos para Belo Horizonte. "Morar com outros" sig-

nificou, em 3 casos, morar com os patrões, e nos demais, morar em pensão ou sozinho. Os padrões dominantes são pois de estreita ligação com a família de origem.

Em resumo, com relação ao primeiro grupo de características pesquisadas - idade, sexo, estado civil, origem rural/urbana, tempo de residência no município de domicílio atual, e com que pessoas reside - os dados indicaram: predominância da participação masculina (confirmando pesquisas semelhantes); maior participação das faixas mais jovens (um correlato da carência de vagas no ensino regular); pequena incidência de casados (fruto, em parte, da maior participação de muitos jovens); e o predomínio do número de alunos com mais tempo de vida na cidade. As informações sobre moradia atual mostraram que a maioria reside com os pais e é domiciliada em Belo Horizonte ou Contagem.

2 - QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA DE ORIGEM

A sondagem do contexto sócio-cultural em que os alunos se desenvolveram foi feita através do levantamento de dois fatores: o nível de instrução alcançado pelos pais e a ocupação que exercem.

O grau de escolarização obtido pelos pais influi sobre inúmeros aspectos do ambiente familiar que são de importância para os estudos. Esses aspectos incluem não só elementos materiais (disponibilidade de bens culturais) como também hábitos e valores que concorrem para formar, ao longo da vida, um acervo dinâmico na geração jovem. Já é reconhecido como dado fundamental entre os determinantes de desigualdades educacionais encontrados por Schmidt e Miranda (Schmidt e Miranda, 1977) em estudo intergeracional de famílias na Região Metropolitana de Belo Horizonte: "a variável EDUCAÇÃO PAI apresentou os coeficientes mais altos e positivos. Inde-

pendente da idade dos chefes, o efeito relativo da variável mostrou-se constante. Isso revela que a origem educacional continua sendo um dos determinantes mais importantes de anos de escolarização, funcionando como mecanismo de manutenção de status" (op.cit.p.41).

Por outro lado, sabe-se que com a tendência à expansão dos sistemas de ensino e a extensão da escolaridade básica de 4 para 8 anos, aumentam as exigências de escolarização no mercado de trabalho, deslocando para cima as aspirações e expectativas em relação à escolaridade das novas gerações. O peso de tais fatores deve refletir-se sobre o grupo familiar, criando um contraste entre o modelo representado pelos pais, frequentemente de escassa ou mesmo de nenhuma escolarização, e o projeto de vida que formulam para os filhos. Estes, por sua vez, podem ser movidos pela aspiração de emular e superar o modelo parental. Assim, o nível de instrução dos pais não pode ser interpretado de forma simplista, especialmente quando a escolarização buscada pelos filhos ultrapassa o nível conseguido pela geração anterior.

Para caracterizar a escolaridade dos pais, adotaram-se as categorias: sem instrução, primária, ginásial, colegial, universitária, que correspondem ao regime de ensino vigente até 1971, radicado no vocabulário corrente entre os inquiridos. Os dados obtidos foram os seguintes:

Q U A D R O - 21 -
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS MATRICULADOS SEGUNDO O
NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEUS PAIS

ESCOLARIDADE DOS PAIS	P E R C E N T U A L	
	P A I	M ã E
Sem instrução	18,9	27,7
Primária	59,2	58,7
Ginásial	3,9	5,3
Colegial	1,5	0,5
Universitária	1,0	-
Não sabe	15,5	7,8
T O T A L	100,0	100,0
n =	206	206

Observa-se que a concentração expressiva ocorre ao nível da instrução primária (59,2% para o pai, 58,7% para a mãe). O grupo de pais sem instrução é ligeiramente menor que o de mães na mesma condição (18,9% de pais, contra 27,7% de mães) e há pais ao longo das demais categorias, inclusive a universitária, enquanto, para as mães, instrução acima da primária constitui exceção. A ocorrência de respostas na categoria "não sabe" maior no caso da informação sobre o pai (15,5% do total) foi objeto de reinquirição aos alunos e reflete os casos em que, realmente, nada se pode acrescentar à resposta já fornecida. Em cinco questionários, o aluno aditou "não conheço meu pai", "só tenho mãe", e expressões semelhantes, indicando a ausência da figura paterna no grupo familiar.

O confronto de nosso universo com o identificado em pesquisas semelhantes pode ser feito com o auxílio do quadro 22, no qual estão reproduzidos dados sobre o nível de instrução do pai em levantamentos recentes.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA CLIENTELA DE ENSINO SUPLETIVO, SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI, NO CESU E EM CINCO CAPITALS

ESCOLARIDADE DO PAI	CESU CONTAGEM	C A P I T A I S					RIO(2)
		BELO (1) HORIZONTE	RECIFE(1)	PORTO ALEGRE(1)	BRASÍLIA (J)		
ANALFABETO	18,9	16,7	20,2	11,6	20,4	10	
PRIMÁRIO	59,2	65,2	51,2	55,2	61,1	51	
GINASIAL	3,9	12,1	18,8	19,8	12,2	19	
COLEGIAL	1,5	3,5	6,6	7,0	2,9	12	
UNIVERSITÁRIO	1,0	2,5	3,2	6,5	3,4	8	
NÃO SABE	15,5	-	-	-	-	-	

Fonte: (1) Dados do Desu/MEC sobre candidatos a exames supletivos do 1º Grau - 1975 (Tabela 3.6)

(2) Dados de Castro et alii sobre supletivo do 2º grau - 1975 (op.cit.p.66)

Em quatro capitais (Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e Brasília) o dado foi colhido junto a candidatos aos exames de primeiro grau; no Rio de Janeiro, a nível de exames do 2º grau. As duas categorias de nível mais baixo (analfabeto e instrução primária) congregam entre 66,8% (em Porto Alegre) e 81,9% (em Belo Horizonte), dos casos. Belo Horizonte se apresenta como o detentor do índice mais baixo de instrução parental, entre as capitais citadas, confirmando comentário de Coelho que, ao comparar seu universo de candidatos de 2º grau também em Belo Horizonte (Coelho, 1977, p.50) aos encontrados por Gouveia e Havighurst em São Paulo junto à clientela do ensino regular de 2º grau (Gouveia e Havighurst, 1969, apud Coelho, p.51) conclui que parece haver menor tradição escolar nas famílias da população de suplência em Belo Horizonte. A magnitude da diferença entre os dados referentes a alunos ou candidatos a exames de 1º grau nas várias capitais, no entanto, é pequena. O maior desnível encontrado no Quadro registra-se em relação à população demandatária dos exames de 2º grau no Rio de Janeiro. Esse dado parece sugerir que a suplência de primeiro grau alcança população de estratos sociais mais baixos que a de 2º grau. O cotejo permite ainda tornar mais patente a concentração do grupo que observamos nas categorias de menor instrução. A ocorrência de casos nas demais é muito reduzida, o que significa que nossos alunos estão procurando um nível de escolaridade superior ao conseguido por seus pais.

Não se poderia omitir, no comentário ao dado, a significação de fatores socioculturais e econômicos subjacentes. O contraste entre Porto Alegre e Belo Horizonte, por exemplo, sugere que esta última capital dispõe de rede escolar mais precária para os desfavorecidos, e, conseqüentemente, de menor penetração na tradição familiar de estudos.

Parece, no entanto, que a oferta de oportunidades não é o fator exclusivo, e nem mesmo talvez o predominante no caso. Seriam necessários dados sobre a evolução econômica recente e seu impacto sobre os estratos sociais considerados, que, infelizmente, não conseguimos obter. Tentar-se-á suprir

sua falta pela apresentação de evidências sobre a economia familiar do grupo estudado, e pelos fatos e atitudes referentes à participação dos pais na vida escolar de seus filhos, colhidos por via das observações e entrevistas. Face ao grande número de nossos inquiridos que ainda residem com os pais e deles dependem, essas evidências se tornam expressivas para se dimensionar as influências do grupo familiar sobre a procura de estudos supletivos.

Certo é, desde logo, que a procura desses estudos, para o nosso grupo, representa uma busca de nível de escolaridade mais alto que o conseguido pela maioria dos pais. A sondagem dos motivos para essa busca é que permanece em aberto: ela pode significar a procura de uma mobilidade social para cima, amparada pela família; ou uma forma de superar os pais; ou o resultado do surgimento de oportunidade que faltou a eles; ou, ainda, de uma pressão maior por parte do mercado de trabalho. Seria ingênuo, no caso, supor a procura de um "facilitário", tão temido pelas autoridades educacionais, quando há tantos fatores adversos na história econômica, social e educacional desses grupos.

No tocante à ocupação exercida pelos pais, foi utilizada a escala de classificação ocupacional proposta por Guidi e Duarte (Guidi e Duarte, 1969), adotada pela Universidade Federal de Minas Gerais para o estudo sistemático dos candidatos aos exames vestibulares em 1979 (ver Anexo 2). Nesta escala, que é descendente, o Grupo 1 corresponde às ocupações de status e remuneração mais elevados; o Grupo 2, a profissionais liberais e postos que exigem nível de instrução superior; o Grupo 3 a burocracia, serviços de escritório, pequeno industrial, comerciante médio e proprietário rural de médio porte. O Grupo 4 abrange funções manuais que requerem alguma especialização e prestação de serviços que não exigem formação a nível de 2º grau completo, pequenos proprietários rurais e assemelhados. O Grupo 5 abrange funções manuais não especializadas nos setores primário, secundário e terciário. A indagação exigiu três perguntas distintas, a fim de proporcionar elementos esclarecedores em caso de dúvida. Além de

indicar a ocupação principal do pai (mesmo que falecido, aposentado ou desempregado no momento), pediu-se a descrição das tarefas que ele executa e seu regime de remuneração. O Quadro a seguir indica os dados referentes à primeira questão:

Q U A D R O - 23

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O
NÍVEL OCUPACIONAL DO PAI (*)

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
GRUPO 1	-	-
GRUPO 2	1	0,5
GRUPO 3	2	1,0
GRUPO 4	98	47,5
GRUPO 5	97	47,1
SEM PROFISSÃO	1	0,5
NÃO SABE	7	3,4
T O T A L	206	100,0

(*) O Grupo 1 corresponde a altos postos políticos, administrativos, militares, direção de empresas de grande porte, grandes proprietários. O Grupo 2, a profissionais liberais de nível superior, postos militares médios, grandes comerciantes, fazendeiros, empresários médios. O Grupo 3 a postos de administração, ocupações que requerem nível de 2º grau, militares sub-oficiais, pequeno industrial e comerciante médio, pequeno fazendeiro. O Grupo 4 abrange serviços burocráticos e ocupações manuais especializadas, pequeno comerciante, pequeno proprietário rural. O Grupo 5, as ocupações manuais não especializadas e empregados em pequeno comércio.

Como se pode verificar, os níveis 4 (47,5%) e 5

(47,1%) respondem por 94,6% dos casos. A resposta "sem profissão" foi confirmada com o aluno. A ocorrência de respostas "não sabe" (3,4%) esteve aliada à ausência da figura paterna no grupo familiar.

Deste ponto de vista, a população é pois bastante homogênea. Esse característico difere do encontrado por Coelho (Coelho, 1977, p.53) para os candidatos aos exames de 2º grau em Belo Horizonte, que encontrou distribuição bem mais simétrica, trabalhando com 6 níveis ou categorias. O que indica que a demanda para os estudos supletivos de 1º grau, tende a abranger, preferencialmente, grupos menos favorecidos.

No tocante à ocupação exercida pelas mães, utilizou-se a mesma classificação do Quadro anterior e a distribuição encontrada foi a seguinte:

Q U A D R O - 24

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O NÍVEL OCUPACIONAL DA MÃE (*)

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
GRUPO 1	-	-
GRUPO 2	-	-
GRUPO 3	-	-
GRUPO 4	16	7,8
GRUPO 5	25	12,1
PRENDAS DOMÉSTICAS	164	79,6
NÃO SABE	1	0,5
T O T A L	206	100,0

(*) Ver critérios de classificação no Quadro 23.

A grande concentração recai na categoria "prendas domésticas", que, no questionário, aparecia sob a forma "são cuida do trabalho de casa". Esta categoria concentrou 79,6% dos resultados, indicando um padrão social bastante rígido em relação ao papel da mulher. É de notar-se que entre as que ganham dinheiro regularmente para suplementar o orçamento doméstico, um número expressivo é de costureiras autônomas trabalhando no próprio domicílio; houve apenas 1 caso de comerciante e um de funcionária pública no Grupo 4. As que compõem o Grupo 5 são remuneradas por tarefas semelhantes às de casa (faxina, cozinha, serviços domésticos). Também aqui se revela grande homogeneidade da população pesquisada. O único caso de "não sabe" ocorreu em uma família desfeita, ficando o filho na companhia do pai.

O regime de remuneração do trabalho é mais um indicador expressivo do tipo de organização socioeconômica do grupo. Neste particular, registraram-se as seguintes respostas em relação ao pai:

Q U A D R O - 25

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O
REGIME DE REMUNERAÇÃO DO PAI

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
OPERÁRIO	44	21,4
EMPREGADO	52	25,2
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	7	3,4
PATRÃO OU CHEFE	3	1,5
POR CONTA PRÓPRIA	86	41,7
OUTRO	5	2,4
NÃO-SABE	9	4,4
T O T A L	206	100,0

Como se pode observar no Quadro 25, a categoria que apresenta maior concentração é a de pais que trabalha "por conta própria" (41,7%); as duas mais expressivas, a seguir, são os regimes de trabalho como "empregado" (25,2% e "operário" (21,4%) que, somadas, representam 46,6%. As demais não chegam a ser significativas. O grupo parece representar, à vista desses dados, um universo que ilustra a combinação de situações conhecidas como indicativas da coexistência do modo de trabalho industrial e da pequena empresa, semi-doméstica ou artesanal, característica da etapa de pré-industrialização. As atividades indicadas como predominantes neste último tipo de produção foram de prestação de serviços (oficinas de mecânica, marcenaria, bombeiros hidráulicos, eletricitistas) ou pequena indústria (capotaria, padaria, estofamento de móveis) e pequeno comércio.

Em relação às mães, verificou-se:

Q U A D R O - 26

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O
REGIME DE REMUNERAÇÃO DA MÃE

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	ABSOLUTA	%
TRABALHO DE CASA	161	78,2
OPERÁRIA	2	1,0
EMPREGADA	21	10,2
FUNCIÓNÁRIA PÚBLICA	1	0,5
POR CONTA PRÓPRIA	15	7,3
EMPRESA FAMILIAR	3	1,5
NÃO SABE	3	1,5
T O T A L	206	100,0

Cerca de 80% não trabalham fora de casa. Das restantes, a maioria se concentra em tarefas assemelhadas às dos afazeres domésticos, trabalhando como costureiras autônomas no próprio domicílio, encarregadas de faxina, empregadas, participando de empresa familiar (em geral, loja ou banca de jornais). Escassa minoria se apresenta em ocupações de tipo industrial (apenas duas operárias) ou burocráticas (uma funcionária pública). Os padrões de ocupação feminina, ao que parece, permanecem tradicionais.

Em resumo, a caracterização da família de origem dos matriculados revela um grupo altamente homogêneo quanto aos indicadores de instrução e ocupação dos pais.

A grande concentração de ocupações dos pais verifi-

ca-se nos dois grupos inferiores da escala ocupacional, enquanto a maioria esmagadora das mães fica no âmbito dos trabalhos domésticos.

Quanto ao grau de instrução, o grupo de homens é ligeiramente superior ao de mulheres, ficando ambos (grupos de pais e de mães) concentrados ao nível do primário - o que confirma o encontrado em pesquisas semelhantes. Confrontado com os dados do contexto sócioeconômico, esse nível de instrução mostra que a família funciona como um indicador de característica sócio-culturais mais amplas. Com efeito, a oferta discriminatória de vagas, que na região se concentram nas classes superiores, parece constituir característica comprovada pelo conjunto de estimativas, pesquisas e indicadores empíricos. Os diferenciais de escolarização terão que ser relacionados a esses fatores amplos, tanto quanto a influências intra-familiares, o que torna importante verificar porque esses jovens e adultos se empenham em buscar um nível de estudos superior ao obtido por seus pais.

Ao mesmo tempo em que se procedia à aplicação dos questionários, as entrevistas foram realizadas, utilizando-se o estudo prévio das respostas do entrevistado como meio de estabelecer pontos de referência e contacto. Não se dispunha, ao longo desse trabalho, dos indicadores que vieram a emergir da apuração dos questionários. As reações dos entrevistados foram exploradas de modo a permitir que externassem suas idéias, pontos de vista ou as experiências que desejassem apresentar, sem rigidez quanto à exploração dos tópicos previamente estabelecidos para indagação.

Os padrões de coesão familiar emergiram sob várias formas. Poucos dos entrevistados residiam fora da casa dos pais ou da família conjugal. Em alguns casos, a ausência total da figura paterna foi assinalada, como nos seguintes:

.....

"Sujeito - Não conheci meu pai. Como é que eu boto aqui no trabalho dele?

Pesquisador - Você se lembra de alguma coisa?

S - ... quando eu era muito pequena... não sei... mas ele trabalhava numa metalúrgica... um negócio de fazer painéis...

P - então...

S - Ele lixava painéis, é isso. Ele lixava painéis na fábrica. Posso botar isso?

P - Claro."

.....

"S - Aqui (indica ocupação do pai) vou botar sem profissão... Minha mãe que me criou.

P - É seu pai?

S - Não sei, não. Minha mãe que me criou.

P - (aponta ocupação da mãe, registrada como "cuida de casa") ... e aqui, tá certo?

S - É. É isso mesmo."

.....

Referências aos irmãos e outras figuras do grupo familiar foram frequentes, mostrando que os modelos familiares influem sobre a trajetória e projetos dos alunos, como nos seguintes trechos:

.....

"S - Meu cunhado tinha 12 anos quando largou dos pais dele. Ele estudou... estudou no SENAI, fez curso de torneiro, de fresador, de ferramenteiro, de modelador. Ele tem o curso primário, curso de primeiro grau e tem outras coisas...

P - ... uma porção de cursos...

S - Ele é bom mesmo. É chefe de turma na FIAT, quando eu fizer 18 anos ele me põe lá. Só que tem que passar no teste..."

.....

.....

"S - Meus irmãos... tem um que não gosta de escola não. E tem um que já é formado.

P - Ele formou em quê?

S - Ele está estudando na (cita escola particular)

P - Ele está fazendo o quê?

S - Está fazendo segundo grau."

.....

"P - Vocês são muitos em casa?

S - Oito.

P - Você é dos mais velhos?

S - Não, sou do meio.

P - Hum...

S - Tem um irmão mais velho meu que é assim... muito pirado, sabe?... Então ele cismou que não queria ficar em Ouro Branco, a gente teve que vim atrás dele prá cá... Nos já moramos em Ipatinga também, tivemos que vim prá cá por causa dele... de vez em quando ele dá umas crises..."

.....

"P - Você mora com quem?

S - Com meu irmão mais novo, eu que trouxe ele da roça. A gente mora num quarto alugado.

P - E quem paga o aluguel?

S - Ah, isso é comigo. Ele não tem idade, só me ajuda na oficina... assim também lava carro... atende quem chega...

P - Que tipo de serviço você faz na oficina?

S - Lanternagem. Desamassador. Nas folgas eu estudo. Sábado e domingo dá muito tempo, e a gente não tem outra coisa prá fazer. Estou querendo trazer ele prá cá, logo que tiver dinheiro."

.....

Os exemplos citados mostram que os modelos próximos são variáveis: tanto há os que servem de incentivo, como os que pesam em sentido contrário. Eles acentuam também a solidariedade do grupo familiar face às dificuldades e vicissitudes.

Quanto à família conjugal, um dos entrevistados, casado, contou que viera para o CESU por informação da esposa:

.....

"P - E como é que você soube do CESU?

S - Minha esposa foi levar a menina no... no negócio do médico, e viu a plaquinha lá e pensou que é mais perto pra mim. Lá no (cita um curso supletivo) eu já tinha inscrição pronta, tinha pago a inscrição e tudo... mas achei mais vantagem..." Mais adiante, informou espontaneamente:

"S - Minha dona é muito inteligente. Ela não pode vir aqui por causa da menina, mas tem vezes que ela me ajuda em casa quando não tou sabendo um negócio... a fazer uma continha... umas coisas assim."

.....

Já a influência dos pais parece ser predominantemente, no sentido de fazer com que os filhos estudem.

Um dos entrevistados (35 anos, já aprovado em um conteúdo específico), conta assim a sua história:

.....

"P - E quando era menino, o Sr. não estudou não?

S - Não estudei porque... não tinha facilidade. Meu velho pôs a gente logo pra trabaiá. Trabaiá sim, a gente aprendeu logo... lá na minha terra...

P - Onde é sua terra?

S - Pompéu.

P - ... tinha escola perto de sua casa? Ou seu pai é fazendeiro?

S - Fazendeiro não. Tinha um sitiozinho. Ficava muito longe. Teve uma vez que ele arranjou um professor e botou lá, prá mim e meus irmãos. Esse professor teve com a gente uns quatro meses. Depois... um mucado dos meninos fez quarto ano, outro ficou em casa. Em vim praqui exatamente com quatro meses de estudo... Não deu prá mais escola..."

.....

Esse aluno, depois de um longo período sem estudar, frequentou 2 anos de primário noturno em uma escola pública de Contagem, onde conseguiu chegar até o nível de 4a. série em final de 1977. Seu caso parece mostrar a importância de ter tido alguma oportunidade em criança, apesar da precariedade das circunstâncias, pois os quatro meses de ensino em casa lhe permitiram continuar, já depois dos 30 anos, os estudos básicos. Tinha obtido sua primeira aprovação em OSPB e se organizava para concluir o primeiro grau.

Para os mais jovens, a insistência dos pais é provavelmente a maior razão pela qual estão estudando. Assim, uma das mocinhas entrevistadas (16 anos) filha de operária de indústria têxtil, contou que quando a mãe chega do trabalho, "abre a porta e deixa eu vir prá aula. É só pra vir aqui que eu tenho licença de sair. Venho com uma colega que mora perto." O restante de seu dia se passa em casa. Ela "faz as coisas, arruma cozinha, ajuda em tudo", "vê uma novelinha, escuta rádio." Parece que seu único contacto social durante a semana é o que tem no CESU com os colegas. Um outro caso é o de um rapaz, de 15 anos, a quem havíamos acabado de entrevistar. Magro, pálido, pareceu pouco à vontade durante a entrevista. Declarou trabalhar como ajudante do pai em "serviço de máquina pesada", desde os 12 anos de idade, quando deixou de ir à escola. Pouco depois de sua saída, apareceu um senhor corpulento, pedindo para ver se seu filho estava no Centro, e explicando: "Ele diz que vem prá cá toda noite, mas acho que está me passando prá trás." Acrescentou que é sozinho "para dar conta de três meninos" quer que eles estudem mas acha que eles se aproveitam da licença para sair de casa e o "pas-

sam prá trás". Identifiquei que se tratava de um dos entrevistados quando deu o nome do filho à coordenadora, e disse-lhe que o rapaz tinha estado conversando comigo ainda há pouco. Contou-me que a esposa o deixou e que, para os meninos não ficarem "andando por aí", ele os leva para ajudá-lo num serviço de terraplenagem de que é dono. Queria o telefone do Centro para acompanhar a frequência do filho. Como o CESU não dispõe de telefone, deu-me o número de seu escritório, e fiquei de pedir à professora (o rapaz estava inscrito somente em Comunicação e Expressão) para dar-lhe notícias. Quando o rapaz desceu, ele prontamente o viu e saiu para levá-lo. Ao receber o pedido do pai, a professora prontificou-se imediatamente a atendê-lo, dizendo-me: "Não é o primeiro caso. Tem outro pai que sempre pede para a gente dar notícias."

O nível de instrução desses pais não ia além do primário completo. Parece pois que não teriam condições para orientação aos filhos, além da vigilância que exercem até o limite do possível. Este é um fator que deve ser levado em conta em relação a desistências dos mais jovens: não se trata de um projeto pessoal, significativo e motivador para eles, mas de uma submissão à disciplina imposta pela mãe ou pelo pai, numa etapa da vida em que a emancipação pessoal assume importância crescente.

Um dos entrevistados, já casado e pai, assim o exprime:

.....

"P - O Sr. acha que a cabeça da gente ajuda mais depois de grande?

S - Acho que estudar em pequeno é melhor... mas num ponto é melhor depois de grande. Às vezes criança é até melhor da idéia... mas a gente esforça mais depois de grande. Leva mais a sério..

P - Criança não leva a sério?

S - Agora, a gente que é grande, de perder tempo não tem jeito, depois que sou um adulto. Trabalhando o dia inteiro,

tem que planejar tudo muito certinho."

.....

Este aluno, com pouco mais de 30 anos, tem três filhos. Só o mais velho está em idade escolar e frequenta, perto de casa, a mesma escola em que o pai fez o curso noturno. Parece que o pai já conseguiu conquistar para os filhos uma condição que lhe faltou na infância.

Que sentido tem essa valorização dos estudos? Qual o seu alcance, na prática?

Entramos em um terreno no qual as contradições e ambiguidades sociais se refletem sobre a educação.

Como fatores positivos e motivadores de prosseguimento dos estudos, teríamos a extensão do período de escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, posta na formulação da Lei nº 5 692/71 como um equalizador social, que deveria romper a barreira entre "primário" (para todos) e "ginásio" (só para os abastados). A organização social e econômica endossa e legitima essa extensão passando a exigir o primeiro grau completo como requisito para ingresso e ascensão na força de trabalho. A família adota e reforça o padrão, usando dos meios a seu alcance para dar aos filhos condição melhor que a obtida pelos pais.

Entretanto, a tradição familiar quanto a estudos é representada, para os filhos, pelo nível atingido por seus pais. Estes não têm condições de proporcionar aos jovens o chamado "currículo oculto" em termos de experiências e modelos culturalmente próximos do das classes dominantes, ou de orientar os filhos nos estudos, quando estes enfrentam dificuldades escolares. Cria-se, no grupo familiar, uma dissonância agravada pela nova legislação de ensino. No tempo em que os pais foram escolarizados, "tirar o diploma do primário" representava completar a escolaridade básica. Hoje, a instrução primária já não concorre na competição por emprego. Os pais, se bem sucedidos sem maiores estudos, funcionam como modelos demonstrativos de que "mais estudo" não é condição

necessária. Se não obtiveram êxito, não podem oferecer a seus filhos condições e acompanhamento para uma faixa de escolarização que excede seu próprio preparo.

Uma segunda fonte de frustrações se evidencia em nosso grupo, a reforçar este efeito intergeracional contrário à integralização do primeiro grau. As famílias de nossos entrevistados são exatamente as que responderam ao novo nível de exigência escolar, internalizaram o primeiro grau completo como objetivo e projeto para seus filhos, ou para a geração ainda jovem. Entretanto, na região da periferia metropolitana, a oferta de escolas públicas discrimina contra as micro-regiões de baixa renda. A inexistência de oportunidades se alia à dificuldade de sobrevivência para criar um impasse social. Segundo depoimento de um pai (6 filhos, de 10 a 18 anos), "para entrar na escola, não tem grilo. Todos vão no Grupo. Saiu do Grupo, é aquela luta. Os dois com idade de ginásio, um tá na escola de noite, o outro não arranjei nada". Já não se encontra entre os pais entrevistados, o tipo de satisfação que Fausto Neto (Fausto Neto, 1976) reportou entre os seus (pois realizou sua pesquisa há mais tempo, quando a divulgação da nova legislação de ensino possivelmente não repercutia ainda na força de trabalho). Também não encontramos os questionamentos colocados pelo grupo entrevistado por Pinto (Pinto, 1979). A atitude corrente, ao que nos parece, foi a de uma valorização dos estudos sem colocar em dúvida seu conteúdo significativo, ou o aporte que possam trazer ao estudante: a legitimação social do título ou certificado faz dele um objetivo, em contraste com os modelos e com o nível de viabilidade de sua obtenção.

3 - QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS DA ESCOLARIDADE ANTERIOR

Ao planejar as questões referentes à escolaridade anterior dos matriculados, procurou-se apresentá-las de for-

ma a evitar obstáculos à compreensão dos itens ou à evocação dos fatos.

Presumia-se que o grupo pesquisado tivesse representantes de várias situações: os que estudaram antes da Lei nº 5 692/71, e conhecem a nomenclatura "primário" e "ginásio"; os que foram colhidos pelo novo regime a meio caminho, e se situam com relativa facilidade diante das designações antigas ou da nova seriação única, de 1a. a 8a. série; e os nascidos por volta de 1965 (hoje com o mínimo de 14 anos, previsto para ingresso no supletivo) que teriam iniciado já no novo regime. Além disso, considerou-se que a adoção generalizada de nova designação demora a ocorrer, convivendo por algum tempo com a antiga, mormente porque a rede escolar continua, na prática, a organizar-se em segmentos correspondentes ao "primário" e "ginásio". Assim, as questões foram formuladas de maneira a invocar os dois tipos de referência.

Em segundo lugar, pretendeu-se ancorar a evocação na vivência do sujeito, não em datas. A idade cronológica foi solicitada para os fatos presumivelmente mais marcantes: ingresso na primeira série, saída do primário, ingresso na 5a. série. Associando entre si estas respostas, e a referente à última série concluída, ter-se-ia o suficiente para sondar as alterações e obstáculos na trajetória escolar, que deveriam evidenciar-se nas perguntas sobre a ocorrência ou não de repetência e de interrupção dos estudos. Quanto a estas, procurou-se apresentá-las sob forma que parecesse tão natural ou isenta quanto possível. Julgou-se que, desta forma, o encobrimento propositado de fatos reais poderia ser reduzido - ou, pelo menos, que o exame da consistência entre as respostas permitiria identificar casos para maior aprofundamento, por meio de entrevistas.

Colocou-se, ainda, como quesito de verificação, pergunta a ser preenchida pela coordenação do CESU ou pelos professores, referente ao nível de ingresso dos clientes (designação que substitui a de "aluno", na linguagem corrente no CESU). Esse dado é registrado, segundo declaração do mesmo, em seus assentamentos escolares. Quando, no teste de ingres-

so, seu nível de desempenho é considerado aquém do de 4a. série (mínimo suposto pelo CESU), a informação do aluno é substituída pela expressão "nível básico", sendo ele encaminhado a estudos (especialmente de leitura e expressão escrita), para poder, depois, inscrever-se em conteúdos correspondentes às séries terminais do 1º grau. Previam-se, desde logo, que em muitos casos poderia ter ocorrido uma perda por desuso e outras razões, mas que, de um modo geral, excetuados os casos agrupados em "nível básico", as demais declarações deveriam coincidir; pois o mesmo cliente as teria feito em duas ocasiões: ao ingressar no CESU e ao preencher o questionário.

Muitos fatores podem ter concorrido para as dificuldades com que nos deparamos, desde o exame dos primeiros questionários (feito logo após a coleta, e antes da sessão subsequente, para permitir a eliminação de omissões e imprecisões nas respostas). Em parte, incorremos na falha de utilizar perguntas encadeadas (interlocking items), que sempre acarretam problemas de consistência interna nas situações de pesquisa. Em parte, a lógica subjacente era do pesquisador, não da clientela inquirida, como se evidenciou nas entrevistas (cujo resultado será comentado mais adiante). E, finalmente, pode ter ocorrido que os clientes não mais se recordassem de informações prestadas por ocasião de seu ingresso no CESU.

Ainda assim, acredita-se que o quadro global do grupo, apesar da margem de imprecisão ou desfiguramento (que só poderia ser adequadamente verificada mediante confronto com registros escolares, impraticável no caso) apresenta um panorama geral capaz de fornecer indicadores úteis - por exemplo, quanto a ingresso tardio ou não na escola, tempo de permanência na escola, obstáculos ao progresso ou trajetória do aluno, e outros.

Quanto à idade de ingresso na primeira série do primeiro grau, obteve-se a seguinte distribuição:

Q U A D R O - 27

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO A IDADE DE INGRESSO NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO DE 1º GRAU

I D A D E	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
Menos de 7 anos	12	5,9
7 anos	101	49,0
8 anos	46	22,3
9 anos	11	5,3
10 a 11 anos	9	4,4
12 a 14 anos	6	2,9
15 anos	1	0,5
Não sabe	8	3,9
Não entrou em escola	12	5,8
T O T A L	206	100,0

Verifica-se que, no grupo estudado, o ingresso na escola regular foi, predominantemente, na faixa de 7 a 8 anos (69,3% dos casos), à qual se pode agregar o ingresso antecipado, antes dos 7 anos, perfazendo 77,2% do total - praticamente 4 em cada 5 casos. Por outro lado, começar tardiamente em escola regular abrange até a faixa de 15 anos, como indicativo de que faltam ao sistema de ensino soluções adequadas para os retardatários. Apenas 5,8% declararam não terem frequentado escola, e 3,9% não souberam precisar sua idade de ingresso na primeira série.

Tentou-se o cruzamento dessa idade com o nível de instrução do pai e com a origem urbana ou rural. Entretanto, não se encontraram resultados expressivos, devido, talvez, à

alta concentração dos casos em situações semelhantes (mais tempo de vida na cidade, pais com instrução primária e ingresso na escola por volta dos sete anos).

Quanto à idade com que saíram da escola primária obtiveram-se os seguintes dados:

Q U A D R O - 28

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO A IDADE
QUE TINHAM AO SAIR DA ESCOLA PRIMÁRIA

I D A D E	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
10 anos	17	8,3
11 anos	28	13,5
12 anos	44	21,4
13 anos	38	18,4
14 anos	33	16,0
15 a 19 anos	25	12,2
Não sabe	9	4,4
Não se aplica	12	5,8
T O T A L	206	100,0

Note-se que o quesito, tal como foi formulado, não significa nem conclusão da 4a. série nem abandono dos estudos: como se acentuou no tocante à formulação dos itens, ele representava uma forma de fazer menção a um marco de referência que se presume significativo para o grupo inquirido.

Em relação a ele, as concentrações se acumulam em torno da classe de 12 anos, que é a modal (21,4%) indo até os 14 anos. Entre 10 e 14 anos estão 77,6% dos casos, cerca

de 4/5 do universo. Sem levar em conta eventuais interrupções ter-se-ia uma permanência média de 4 anos para quase 80% do grupo - o que significa um comportamento bem mais favorável que o indicado pelas estatísticas brasileiras que reportam alta redução dos contingentes escolares da 1a. para a 2a. série, mas pode ser um denominador comum nas zonas urbanas. Apesar de apenas delineado, o fato parece um indicador de que o grupo pesquisado se situa favoravelmente dentro do contexto mineiro do ensino de primeiro grau.

O dado seguinte é indicativo de como prossegue a trajetória desses alunos: trata-se da idade de ingresso no ginásio ou na 5a. série do 1º grau, que assim se apresenta:

Q U A D R O - 29

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO A IDADE
COM QUE INICIARAM A 5.^a SÉRIE DO 1º GRAU

I D A D E	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
Não frequentou	108	52,4
Não sabe	5	2,4
11 anõs	7	3,4
12 anos	16	7,8
13 anos	10	4,9
14 anos	14	6,8
15 a 22 anos	46	22,2
T O T A L	206	100,0

Relacionado ao anterior, esse quadro caracteriza, como marcante para o grupo estudado, o não-prosseguimento de estudos: 108 indivíduos, ou 52,4% do total, não ingressaram

em 5a. série. Dadas as condições de drástica redução da oferta de vagas na rede oficial, parece mais justo chamar o fenômeno de abandono do aluno pelo sistema de ensino que pelo inverso. Deste ponto de vista, cerca de metade de nossa população sobrevive a essa realidade social e retorna aos estudos por via supletiva. Quanto à outra metade, não houve concentração expressiva. A acumulação de idades observada na classe terminal, que abrange as idades de 15 a 22 anos (representando 22,2% do total), visa tão somente a salientar quantos dos nossos matriculados tentaram, ainda, a escola regular, mesmo depois dos 14 anos, idade-limite para a obrigatoriedade de freqüência à escola, pois também ele representa um grupo que se recusou a naufragar. Além disso, indica a inexistência de tratamento especial para os defasados a este nível, o que, de certo modo significa desperdício do sistema, pois, tendo concluído o segmento inicial, estes são os candidatos mais elegíveis à conclusão do primeiro grau.

Quanto ao nível de escolaridade alcançado pelos alunos no ensino regular, o questionário contém dois quesitos, um respondido pelo aluno, outro preenchido pela coordenação do CESU. Procurava-se, desta forma, estabelecer um confronto entre o desempenho atual e o nível de escolaridade declarado pelo aluno.

Convém esclarecer como se estabelece esse nível de desempenho quando o candidato a estudos procura o CESU. Ele é submetido a um teste de língua e matemática, bastante sumário, envolvendo, no tocante à língua, a interpretação de um texto breve e questões básicas de gramática; em matemática, as operações fundamentais. O teste é feito sem estudo preparatório, quando o candidato procura o Centro. A correção, na fase que presenciamos, era, em geral, feita de imediato pela supervisora, levando à classificação do aluno em um de dois grupos. Ou seu desempenho indica que ele não está apto a trabalhar com os módulos de ensino, e é encaminhado a um "nível básico" em que terá um reforço de português e/ou matemática, ou considerado capaz de encaminhamento direto ao estudo com os módulos: neste segundo caso, conversa com a supervisora

sobre os conteúdos que deseja ou pode fazer e é encaminhado à inscrição. Só então se preenche a "ficha do cliente" que será o documento-chave de seus estudos no CESU, no qual se registra, entre outros dados, sua declaração sobre a última série que concluiu no ensino regular.

Esperava-se, pelo confronto entre os dois dados, estabelecer, embora de um modo geral (dada a precariedade do instrumento de classificação para o nível de ingresso) o grau de perda de conhecimentos acarretado pelo desuso.

A distribuição das respostas aos dois quesitos é apresentada no quadro abaixo, em que a coluna A refere a informação dada pelo aluno sobre "última série concluída na escola", e a coluna B indica o "nível de ingresso no CESU". Nesta última, os casos de "nível básico" acham-se agrupados na categoria "até 3a. série", juntamente com os alunos matriculados para Educação Integrada que, por terem sido encaminhados pela administração municipal, foram inscritos sem passar pelo teste.

Q U A D R O - 30

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ALCANÇADO

N Í V E L .	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	
	ÚLTIMA SÉRIE CONCLUÍDA (A)	NÍVEL DE INGRESSO NO CESU (B)
Não frequentou escola	4	-
Até 3a. série	21	40
4a. série	91	73
5a. série	24	30
6a. série	45	43
7a. série	20	19
8a. série	1	1
T O T A L	206	206

Tomados de forma global, os dados são indicativos quanto aos seguintes aspectos:

- a informação sobre "última série concluída", tomada em conjunto, coloca o grupo em situação mais favorável que a de "nível de ingresso", o que pode refletir perda de conhecimentos por desuso, precariedade do teste de ingresso, ou imprecisão das informações prestadas pelo aluno em dois momentos diferentes (ao ingressar no CESU e ao preencher o questionário);

- a concentração mais expressiva, em ambas as distribuições, ocorre entre a 4a. e a 6a. séries, o que concorda com as informações sobre a drástica redução de oferta de vagas a partir da 5a. série no ensino regular, e com as idades de abandono dos estudos por essa via.

Confrontadas, as duas colunas evidenciam incoerências. Por exemplo, o número de informações "não frequentou escola" (4 casos, coluna A), discorda da informação prestada sobre o mesmo aspecto no item "com que idade entrou para a escola" (12 casos registrados, ver Quadro 28); há diferenças entre todas as demais categorias, registrando-se a maior delas ao nível de 4a. série (91 casos na coluna A, 73 na coluna B); a única coincidência, no caso de 8a. série, reflete o caso de um aluno que concluiu o grau por via supletiva e se rematriculou para reforçar estudo de matemática, que registrou essa conclusão de grau no seu quesito sobre "última série concluída", embora não o tenha feito pela via regular.

Essas incoerências foram identificadas desde o exame do primeiro lote de cerca de 40 questionários, levando a perceber que as categorias lógicas utilizadas para formular os quesitos não tinham sido compreendidas com exatidão pelos respondentes. As primeiras entrevistas feitas vieram reforçar essa perspectiva, levando-nos a modificar a preocupação inicial com a consistência interna entre as respostas, em preocupação por perceber que visão está disponível, para o candidato a estudos supletivos, com relação a seu próprio passado escolar. Em outras palavras, em vez de estabelecer para ele

um passado "acertado" pelas categorias previstas no questionário, servimo-nos das respostas dadas para sondar as razões de distorção na percepção das perguntas pelos alunos.

Serve de exemplo o caso de um aluno (35 anos) que informou, como idade de ingresso na escolar regular, "33 anos". Eis um trecho de sua entrevista:

.....

"P - Onde a gente pergunta com que idade o senhor entrou para a escola, o senhor pôs "33 anos". Quer dizer que o senhor começou no supletivo?

S - ...

P - O senhor estudou quando era menino? Frequentou o primário?

S - ... não...

P - O senhor veio diretamente para o CESU?

S - Depois do primário foi, né...

P - O primário, o senhor fez com qual idade?

S - Fiz agora, foi em 1976 e 77...

P - Então o senhor fez o primário noturno...

S - Foi, né...

P - Então, vamos passar a sua resposta para cá (aponta, no questionário, o quesito correspondente. S marca a alternativa no item 3.7).

P - Agora, podemos riscar esse aqui de "escola regular"? (aponta o item 3.1).

S - Aí não, não sei... eu fiz primário no grupo X (cita escola pública do município de Contagem).

P - E o senhor terminou o 4º ano lá?

S - Terminei.

P - O senhor frequentou lá quantos anos?

S - Entrei em agosto de... de 76, e terminei em dezembro de 77.

P - Dois anos, então?

S - Não, não chegou a dois anos.

P - Lá, o senhor entrou direto pro terceiro ano?

S - Não, eu entrei no segundo e fui até o fim do ano. Passei pro terceiro. No terceiro eu fiquei até... parece que junho. Não, foi antes de junho. E passei pro 4º. E completei o 4º ano.

P - Então o senhor foi muito bem...

S - Eu me saí muito bem. Queria fazer o 5º ano lá, mas não tem. Aliás, até que tem, mas é um horário que não dá prá mim, é das 15 às 19, então não dá. Então eu pensei: vou pegar uma aula de noite."

.....

Para o entrevistado seu "primário noturno" identifica-se com "escolaridade regular" - ele frequentou aulas numa escola pública, seguiu um regime seriado, foi promovido de uma para outra série. Aceitou a idéia de transferir sua informação do quesito voltado para "ensino regular" para o que traz a rubrica de "supletivo", mas indicando, por sua hesitação, que, para ele, o curso feito foi o "primário" com características de regular.

Em outra entrevista, cujo registro em fita ficou prejudicado por falha mecânica, obtivemos um ponto de vista mais distante da lógica prevista no questionário. Citamos entre aspas as expressões que ficaram gravadas, junto à reconstrução narrativa da conversa. O aluno, de 24 anos, havia informado que ingressou na escola aos 7 anos e saiu aos 13, concluída a 4a. série, com interrupção de "dois anos ou mais" e sem repetência. Não respondera às perguntas sobre seu tempo semanal de estudos e trabalho, e achava-se inscrito em Educação Integrada.

Ele confirmou as idades de ingresso e saída na escola, contando que teve que passar para a aula da noite para poder trabalhar de dia por muitas dificuldades vividas por sua

família em Salvador. Esse estudo à noite, segundo ele, foi feito "na Educação Integrada, que é uma espécie de continuação do Mobral", frequentando "a escola primária, onde tirou diploma de 4º ano para poder entrar no supletivo". Soube informar seu horário diário de trabalho na oficina mecânica onde é empregado, e disse que estuda "umas três vezes por semana", mas não foi capaz de fazer uma estimativa quanto ao tempo semanal dedicado aos estudos, registrando finalmente "não sei" neste ítem do questionário.

Sua informação sobre trajetória escolar, que parecia congruente à primeira vista, mostra-se bastante fantasista depois desse depoimento. Ele não poderia ter cursado Educação Integrada há 17 anos passados (hoje tem 24, e confirmou ter iniciado estudos aos 7 anos) porque, simplesmente, nem se cogitava em 1962, do Mobral, que só veio a existir, com essa denominação, a partir de 1968. Parece, pois, que ou ele fantasiou as idades ao informar, ou projetou sobre uma experiência de curso noturno as características recentes desse ensino. Em segundo lugar, registre-se sua insistência em assimilar os estudos que fez ao ensino regular: frequentou escola primária, tirou o diploma de 4º ano. E acrescenta: "para poder entrar no supletivo". Parece que, para ele, o "supletivo" é algo que só pode começar depois desse nível básico de 4a. série.

Três outros casos do grupo de Educação Integrada confirmaram pelo menos um aspecto dessa entrevista: o de não estabelecerem distinção entre "escola regular" e ensino para adultos. Uma aluna registrou "estudo regular" feito dos 19 aos 22 anos. Acabou-se esclarecendo que se tratava de aulas à noite (atualmente rotuladas como Educação Integrada). Nos dois outros casos, reinquiridos pela professora, houvera uma combinação de início no primário regular e continuação em aulas à noite, mas com tão fraco desempenho que, de fato, não havia possibilidade de enquadrá-los no nível de ingresso declarado por eles, correspondente à quarta série completa.

Um outro ponto que ficou patente, nos casos de alunos que chegaram ao CESU por via da Educação Integrada, é

que eles tenderam a informar "última série concluída" em função do número de anos de frequência às aulas. Neste caso, o desempenho em tarefas escolares não indicava possibilidade de prosseguimento dos estudos ao nível da declaração feita, e leva a questionar, mais que em quaisquer outros, o significado de "anos de escolarização", especialmente fora da faixa de idade própria.

O que ficou estabelecido, a partir desses casos, é que a diferença legal entre "ensino regular, ou seriado" e "ensino supletivo" não tem significado para os alunos, que consideram "regular" o ensino a que tenham concorrido, desde que o tenham feito por alguns anos. Neste sentido, as categorias estabelecidas pelo pesquisador estiveram fora de alcance para os respondentes. Parecem ter concorrido para tanto o fato de frequentarem aulas em escolas públicas, identificadas como "grupos escolares" e organizadas de modo seriado. Poucos foram, entre os nossos entrevistados, os que galgaram séries sucessivas, chegando a um nível de habilidade que os tornou aptos a trabalharem de modo mais independente, utilizando módulos impressos. Entre os alunos inscritos sem o teste de triagem (por terem sido encaminhados pela administração municipal para inscrição em Educação Integrada), o desnível entre o desempenho e a informação sobre "última série concluída" foi evidente, sugerindo que identificam "série" com anos de frequência às aulas, e que é questionável o significado do esforço que despendem, anos a fio, neste tipo de ensino.

Uma das perguntas formuladas com o objetivo de sondar aspectos da trajetória dos alunos no ensino regular foi a referente à interrupção de estudos, na qual se obteve a seguinte distribuição:

Q U A D R O - 31

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO A
OCORRÊNCIA E DURAÇÃO DE INTERRUPÇÃO DE ESTUDOS

ESPECIFICAÇÃO	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
Sim, 1 ano	29	14,1
Sim, 2 anos	28	13,6
Sim, mais de 2 anos	94	45,6
Não interrompeu	51	24,8
Não fez escola	4	1,9
T O T A L	206	100,0

A interrupção, como fator de interferência na carreira escolar, aparece como muito frequente (151 casos ou 73,3% do total), concentrada expressivamente na classe "mais de 2 anos" (94 ou 45,6% dos casos). As categorias "não interrompi" e "não frequentei escola regular" parecem ter sido usadas como sinônimas por alguns respondentes, ocorrendo por isto uma discrepância entre o número de alunos que responderam não ter frequentado escola (4 casos) e as respostas registradas no Quadro 28. (12 casos), a pergunta sobre o mesmo assunto.

Uma observação deve ser feita, ainda, com relação às interrupções registradas: elas provavelmente abrangem não só as que se verificaram no decorrer dos estudos, como também os hiatos entre a escola primária e o ingresso na 5a. série. Previra-se a possibilidade de detectar esse hiato pela conjugação entre os itens "idade em que saiu da escola primária" e "idade de ingresso na 5a. série", mas foram numerosas as respostas imprecisas (alternativa "não sei") nesses dois

casos. As motivações para interrupção podem ser muito diferentes, conforme se trate de dificuldade em achar vaga ou de razões antes ligadas ao próprio aluno e à sua família, que à disponibilidade de escola.

As entrevistas evidenciaram uma imprecisão na evocação dos fatos sobre a própria trajetória escolar, indicativa de que ou os alunos se sentem pouco à vontade em falar sobre eles, ou de fato não há, para eles, memória nítida dos eventos. Eis alguns exemplos:

.....

"P - Aqui você pôs que parou de estudar durante dois anos quando estava no grupo. Você parou por que?

S - ...

P - Foi alguma dificuldade... foí na escola...

S - Eu... tive que parar... porque estava trabalhando...

P - Você estava trabalhando... Em que?

S - Serviço de máquina pesada...

P - Máquina pesada?

S - É, de abrir estrada, serviço de terra...

P - E quantos anos você tinha?

S - Eu tava com 12 anos... comecei a falhar no segundo semestre. Foi só meio ano.

P - Mas assim você perdeu o ano inteiro, não é?

S - É...

P - Vamos marcar aqui um ano?

S - É..."

.....

"P - Com quantos anos você entrou pro primário?

S - Ahn?...

P - Você lembra quantos anos você tinha quando entrou pra escola?

- S - Ahn...
- P - Você era pequeno?
- S - Não...
- P - Você tinha uns... 14 anos (dado registrado no questionário)?
- S - 14 anos.
- P - E porque você demorou tanto pra entrar?
- S - Eu vim da roça.
- P - Onde é sua terra?
- S - Coroaci.
- P - Lã não tinha escola?
- S - Tinha, mas eu não gostava de ir na escola não...
- P - E seu pai deixava... menino que não queria ir, não ia?... era assim?
- S - É mais ou menos... quando eu vim praqui, eu ia só na porta do grupo mas não ia à aula não. Depois eu entrei e passei direto."
-
- "P - Então foi assim: você entrou com 14 anos: 14, 15, 16, 17: você tirou o 4º ano. E aí é que você passou para a 5a. série?
- S - É, foi...
- P - Mas você pôs aqui que terminou a 4a. série com 17 e entrou com 16 para a 5a....
- S - Eu fui saindo e entrando logo no ano seguinte...
- P - Logo no ano seguinte?
- S - É.
- P - Então foi com 18 anos, né? Com quantos anos você está agora?
- S - Estou com 18.

- P - Então como é que você fez?
- S - Sei não... Só sei que eu tava na roça, depois eu vim prá cá.
- P - Quantos anos tem que você está em BH? Que você veio prá cá?
- S - Tem oito.
- P - Quando você chegou aqui,, você foi logo prá escola?
- S - Não. Demorou...
- P - Demorou quanto?... Um ano?
- S - Demorou um ano.
- P - Então, vamos ver: você está com 18 anos. Tem oito que você veio, chegou aqui com 10 anos. Demorou um ano para entrar na escola: então você tinha 11 anos quando entrou?
- S - Não, mais... acho que foi uns 2 ou 3 anos que eu fiquei antes de ir prá aula...
- P - Dois ou três anos... então você tinha uns 12 ou 13 anos...
- S - Por aí...
- P - Então veja: você entrou com 13 anos, terminou a 4a. série com 16. Com 17 você foi fazer a 5a. série. Este ano, com 18, você veio prá cá.
- S - Certinho.
- P - Mas você marcou aqui prá mim que você interrompeu estudos depois que entrou para a escola. Isso aconteceu mesmo?
- S - Foi, ué.
- P - Mas aqui pela conta que a gente fez, foi tudo seguidinho. Você demorou foi prá entrar...
- S - Ahn...
- P - Em que grupo você estudou?
- S - (Cita o nome da escola)
- P - E você fez todos os anos... seguidinho?
- S - Seguidinho.

P - Então, como vamos marcar aqui?

S - (aponta a alternativa "não interrompi os estudos")."

.....

"P - Você parou de estudar uns tempos quando estava no primário?

S - É... parei. Eu sempre tive uma dificuldade imensa em estudar matemática. Por exemplo, conta de multiplicar com dois números eu nunca entendi.

P - Você acha agora tão difícil como no primário? Ou você gosta mais daqui?

S - Gosto.

P - Por quê?

S - Não sei... aqui é mais legal. Tem mais liberdade.

P - Mas lá você tinha mais coleguismo, não tinha? Meninos da mesma turma, o tempo todo...

S - Tinha não.

P - Você lembra em que série você repetiu ano?

S - No começo. Depois no quarto ano.

P - Mas você tirou o quarto ano, não foi?

S - Tirei diploma em 68."

.....

Mais adiante, o entrevistado retomou sua experiência de escola regular:

.....

"S - Inclusive, é... eu tirei diploma do grupo, mas conta de três números nunca me ensinaram. Se você passa um número aí e manda dividir por dois ou multiplicar por dois... nunca aprendi. O grupo era muito atrasado. Cê sabe, Divinópolis é uma cidadezinha até boa, tem muito grupo, muito colégio, mas no grupo que eu fui...

.....

O primeiro entrevistado é o mesmo cujo pai esteve no CESU. Pelas informações do pai, houve problemas familiares e ele passou a levar o filho consigo para o trabalho para não deixá-lo vagueando sem orientação. O entrevistado dá outra versão: deixou os estudos para poder trabalhar. O segundo, do qual reproduzimos dois trechos bastante longos parece ter gravados em sua percepção apenas alguns eventos: a vinda para Belo Horizonte, o fato de ter ficado tempos indo só até a porta do grupo sem frequentá-lo, e finalmente o de ter "passado direto", sem repetir série depois que entrou para a escola. Tudo o que lhe foi sugerido, para concatenar fatos e datas parece-nos, a posteriori, até mesmo agressivo ao aluno. Ele parece ter-se sentido forçado a concordar para ficar livre, acabando por cancelar a informação que havia dado sobre interrupção dos estudos. O terceiro é o mais rico em sugestões: a interrupção de estudos aparece relacionada à dificuldade em matemática. Entretanto, embora reconhecendo sua própria incapacidade até hoje, ele já agora critica a escola em que não conseguiu aprender.

O teor dessas entrevistas leva-nos a crer que informações precisas sobre uma trajetória irregular, seja por interrupções ou por outros fatores, dificilmente retratam com fidedignidade os fatos, e que o intuito, no caso do ensino supletivo, não deve ser tanto o de estabelecer uma espécie de "verdade histórica verificável", mas o de compreender o que se passa, do ponto de vista dos alunos, a fim de poder ajudá-los no que possível for.

O segundo tipo de acontecimento relacionado à trajetória escolar que se procurou caracterizar foi a repetência. À pergunta "Você repetiu série durante os estudos?", foram dadas 128 respostas positivas, que representam 62,1% do total, com a seguinte distribuição:

Q U A D R O - 32

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS QUE REPETIRAM
SÉRIE NO ENSINO REGULAR, SEGUNDO
O NÚMERO DE REPETÊNCIAS

NÚMERO DE VEZES	FREQÜÊNCIA ABSOLUTA
1 vez	63
2 vezes	43
3 vezes	13
Mais de 3 vezes	9
T O T A L	128

Se tomados sem crítica, os dados situariam o grupo em posição bastante favorável, face aos índices de assincronia série/idade registrados para as escolas estaduais de Minas Gerais. Entretanto, acreditamos necessária alguma cautela, face à comprovada distorção nas respostas a situações em que o sujeito inquirido foge às normas estabelecidas para o grupo. Por exemplo, Phillips (Phillips, 1971), em capítulo sobre os problemas de validade e viés na pesquisa social, cita conclusões de vários pesquisadores que verificaram declarações de seus informantes à luz de registros oficiais. Ele reporta, entre outras, as experiências de Green e Weiss. Green realizou um levantamento sobre o uso de contraceptivos no Paquistão Oriental, em que 1/5 dos homens e 1/4 das mulheres deram respostas contrárias aos registros de centros clínicos que frequentavam. Weiss, em investigação sobre atitudes das famílias face a problemas escolares, registrou que 37% das mães inquiridas deram resposta contrária às evidências sobre notas abaixo da média, obtidas por seus filhos. Phillips conclui que os "erros" deste tipo, em respostas a questionários estão diretamente associados a discrepâncias entre o que ocor-

re com o indivíduo e as normas do grupo social. Representam uma tentativa de apresentar-se favoravelmente na situação de pesquisa, tornar a própria imagem compatível com o que se considera aceitável. Muitas vezes a inexatidão da memória ou a tendência a responder "para ficar livre" concorrem para esse tipo de imprecisão, e não tanto a intenção consciente de mentir ou de torcer os fatos.

Essas observações parecem relevantes para o tipo de distribuição obtida no caso, que não inclui 78 dos respondentes: a resposta negativa foi a de maior incidência. Dentre os que registraram repetência, observam-se mais ocorrências nas classes "1 ano" (63 casos) e "2 anos" (43 casos) com uma nítida redução progressiva nos demais.

Hesitamos, assim, em considerar que a declaração possa ser usada como indicador para prever-se a persistência ou o sucesso no supletivo. Parece-nos, antes, um indicador da aceitabilidade dos fatos pelos declarantes, ou da disponibilidade individual para reportar aspectos desfavoráveis de sua própria vida.

Alguns trechos de entrevistas evidenciaram de que forma os alunos encaram reprovações e repetência. Ei-los:

.....

"P - Agora, vamos ver uma coisa: você entrou para a escola com 7 anos, saiu com 14, falhou um ano. Então falta ver aqui (aponta a pergunta: você repetiu alguma série?).

S - É que... eu tomei bomba.

P - Foi na primeira série?

S - É... eu repeti o primeiro ano duas vez...

P - Você lembra por que foi?

S - ...

P - Você ajudava muito em casa... foi alguma dificuldade...

S - Foi matemática. Eu tomei essas duas bombas só por causa de matemática.

P - A professora explicava direito?

S - Ela até que dava as coisas, eu que não entendia...

P - E agora, aqui no CESU, você está entendendo?

S - Tou.

P - Você está estudando matemática?

S - Não, eu tou só em Ciências. Ciências é bom."

.....

"P - Agora, aqui está a outra pergunta. Você tomou bomba só na 5a. série?

S - Só na quinta série.

P - Por causa de que?

S - Só por causa do inglês.

P - Em tudo mais você passou?

S - Passei.

P - E como foi o caso?

S - Foi a professora... ela era... (final inaudível)

P - ... era muito chata?

S - (Sorri. Levanta a voz) É, chata. Era por causa do trabalho que a gente fazia e ela não aceitava.

P - Como era?

S - Ela falava que se a gente fizesse o trabalho para outro dia, tudo bom. Aí a gente fazia e ela não aceitava não.

P - Ela tinha falado que podia entregar no outro dia...

S - Tinha, tinha falado com a gente, mas depois não aceitava. Ela era enjoada mesmo. Não aceitava não.

P - E você tinha outros professores que você gostava deles... que eram bons?

S - Tinha.

P - Fala um aí prá eu ver... Como é que ele era...

S - Tinha o X, professor de geografia...

P - O que é que você achava legal nele?

S - Ele conversava com a gente... aceitava o trabalho da gente no dia que ele tinha marcado, tudo certo.

P - Quer dizer que você não tinha dificuldades não...

S - ... o negócio foi só com essa professora."

.....

"P - Tem muito tempo que você parou de estudar?

S - Não tem não. Mais ou menos um ano.

P - Você fez até qual série?

S - Até a quinta só.

P - A quinta?...

S - É, eu tomei bomba...

P - Por que?

S - Porque a gente pintava muito na sala. Foi com a professora de inglês.

P - E ela deu bomba em muita gente?

S - Uns três.

P - Então não foi muita gente não...

S - Muitos tomou ni outras matérias.

P - E você desistiu só por causa disso?

S - Não foi só isso... tou trabalhando numa farmácia.

.....

A reprovação em algum conteúdo específico aparece relacionada com o abandono dos estudos - só que com tónicas bem-diferentes. Um dos entrevistados isenta a escola ou a professora de responsabilidade, e parece atribui-la a si próprio. Os outros dois não se acham responsáveis pela reprovação, e externam crítica ao professor, que não cumpre o que

tratou com os alunos, ou que se vingava de indisciplina em sala pela nota baixa.

A pequena incidência de casos, e o nível da entrevista, não permitem aprofundar devidamente o problema de ajustamento dos sujeitos ao clima social da escola regular. Esse tema só aparece em uma fase de uma das entrevistas, quando o candidato recusa a sugestão de que o grupo de colegas seria mais coeso por permanecer convivendo durante todo o dia escolar. E reaparece, veladamente, quando os entrevistados criticam a escola regular porque não lhes permitiu aprender o que precisavam, ou eram ruins. É de notar-se, no entanto, que nenhum demonstrou lamentar a interrupção de estudos - trata-se, aparentemente, de uma eventualidade, algo não interpretado, nem mesmo pelos alunos mais velhos e menos ainda, lastimado. A experiência parece ter-lhes deixado marcas de rejeição ou fracasso - não revelados claramente, mas conotados pelo embaraço com que aludiram à reprovação, ou ao fato de encobrir o afastamento da escola com outros motivos - geralmente o de trabalho, que aparece como alternativa de vida para o reduzido nível de satisfação com o esforço feito na escola.

Além da experiência no ensino regular, procurou-se verificar se os inscritos no CESU teriam vindo de outras modalidades de ensino supletivo, e de que forma o grupo se situa face a aprovações já obtidas em exames. Em relação à experiência anterior em outras formas de supletivo, obteve-se a seguinte distribuição:

Q U A D R O - 33

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO
EXPERIÊNCIA ANTERIOR EM ENSINO SUPLETIVO

ESPECIFICAÇÃO	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
MOBRAL	3	1,5
EDUCAÇÃO INTEGRADA	5	2,4
PRIMÁRIO NOTURNO	15	7,3
SUPLETIVO 1º GRAU	25	12,1
OUTROS CURSOS	9	4,4
NÃO SE APLICA	149	72,3
T O T A L	206	100,00

Verifica-se que o CESU representa a primeira tentativa de retomar estudos para a expressiva maioria de seus clientes (149 ou 72%). Dos 57 que tiveram outras experiências, os cursos de preparação a exames concentram a maioria (25 casos). É escasso o número de alunos provenientes de alfabetização por via supletiva, sugerindo que o tipo de ensino previsto para o Centro - que, aliás, em sua divulgação de oferta estipula o nível de 4a. série do primeiro grau como pré-requisito - é conotado com o prosseguimento de estudos iniciados por via regular. No nosso caso, com a medida adotada pela administração municipal de encaminhar classes de Educação Integrada ao Centro de Estudos Supletivos, aparecem candidatos vindos do Mobral (3 casos), Educação Integrada (5 casos) e Primário Noturno (15 casos), que compõem o contingente dos inscritos sem a triagem do teste de seleção. Em "outros cursos", segundo as especificações fornecidas pelos alunos, incluem-se algumas experiências de sentido profissiona-

lizante (cursos de datilografia, treinamento para serviço de almoxarifado, curso de pilotagem iniciado e não concluído) e um único caso de aluno que fez o Projeto Minerva, a quem faltavam apenas 2 conteúdos para terminar os exames de primeiro grau. Um caso de "supletivo em casa" foi esclarecido em entrevista: tratava-se de um filho de sitiante, que estudou alguns meses com professor particular para, muitos anos depois, prosseguir estudos no CESU.

Embora caibam, na interpretação do Quadro 33, os reparos já feitos sobre a confiabilidade dos dados, que dependem de que o aluno possa discernir com clareza entre ensino "regular" e "supletivo", a distribuição pode ser tomada como sugestiva de que os CESUS estão acolhendo, preferentemente, clientela proveniente de estudos regulares interrompidos. O grande contingente de baixa idade, em nosso grupo deve ter pesado na concentração de casos que não passaram por outra modalidade de supletivo anteriormente. Dos que passaram, foi geral a resposta favorável à organização do CESU como mais adaptada às suas necessidades, quer de horário, quer de orientação dos estudos.

O outro quesito sobre experiência anterior em supletivo refere-se a aprovações já obtidas em exames supletivos do primeiro grau.

Para formulá-lo, teve-se que levar em conta a possibilidade de encontrar candidatos que, estando a meio caminho do processo de "eliminar conteúdos" ou obter aprovações parceladas, pudessem ter feito as combinações mais variadas, em termos dos conteúdos a cujos exames se submeteram. Optou-se por especificar um elenco de sete conteúdos ou aprovações a obter: Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Em relação a aprovações já obtidas, as informações foram as seguintes:

Q U A D R O - 34

DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRICULADOS APROVADOS
EM EXAMES SUPLETIVOS DO 1º GRAU, SEGUNDO O
NÚMERO DE APROVAÇÕES OBTIDAS

ESPECIFICAÇÃO	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
NUNCA FOI APROVADO	162	78,6
1 APROVAÇÃO	14	6,8
2 APROVAÇÕES	12	5,8
3 APROVAÇÕES	2	1,0
4 APROVAÇÕES	4	1,9
5 APROVAÇÕES	6	2,9
6 APROVAÇÕES	5	2,4
7 APROVAÇÕES	1	0,5
T O T A L	206	100,0

O dado global de "nunca aprovados" concentra a grande maioria (78,6%) dos casos. A pergunta foi formulada de maneira a captar apenas a aprovação, de modo que não ficaram evidenciadas tentativas infrutíferas nos exames. Mesmo assim, a resposta negativa significa que o aluno do CESU é predominantemente alguém que começa o processo de obter o certificado por via supletiva. Apenas 44 matriculados (ou 21,4% do total) indicam já ter iniciado o processo de "eliminação de conteúdos" - maneira corrente de designar a aprovação obtida, e bem indicativa da percepção dos exames como barreira a superar. Registrou-se o caso de um candidato aprovado em todos os conteúdos: trata-se de aluno que, depois de obter o certificado, re-inscreveu-se para "reforçar matemática", ao mesmo

tempo que prossegue estudos no supletivo de segundo grau.

Foi igualmente levantado o número de aprovações obtidas pelos 44 alunos que deram resposta positiva ao item anterior, segundo os conteúdos em que concorreram. Obteve-se a seguinte distribuição:

Q U A D R O - 35

APROVAÇÕES OBTIDAS EM EXAMES SUPLETIVOS DE 1º GRAU,
POR 44 ALUNOS MATRICULADOS NO CESU,
SEGUNDO AS DISCIPLINAS OU CONTEÚDOS

ESPECIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	24
MATEMÁTICA	13
CIÊNCIAS	17
GEOGRAFIA	17
HISTÓRIA	15
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	24
ORG. SOCIAL E POL. DO BRASIL	17
T O T A L	127

As maiores concentrações verificam-se em Comunicação e Expressão e Educação Moral e Cívica (24 casos cada), seguidas de Ciências e Geografia (ambas com o mesmo número: 17 casos). O número mais baixo de aprovações verifica-se em Matemática (13 casos).

A incidência reduzida de casos não permite, no entanto, qualquer generalização válida sobre padrões ou tendências neste particular, mormente se se tem presentes as conclusões de Coelho (Coelho, 1977) e de Castro e outros (Castro et alii, 1977), sobre aspectos do rendimento em exames de

2º grau: ambos concordam em que esse rendimento se apresenta como um mosaico, para o qual não foram obtidas correlações significativas com as variáveis independentes consideradas.

Tentou-se o cruzamento de aprovações segundo as disciplinas, com o tipo de curso supletivo frequentado antes de ingressar no CESU. Foram encontradas 2 aprovações em Comunicação e Expressão obtidas por ex-alunos de curso primário noturno (sem se poder precisar, no entanto, há quanto tempo estão frequentando o CESU). Todos os demais situam-se entre os casos de pessoas que frequentaram cursos preparatórios para os exames de primeiro grau. A média de aprovações por aluno é de 2,7.

Os dados colhidos sobre experiência anterior em cursos supletivos evidenciam que a população inquirida é, predominantemente, de jovens e adultos que não passaram por outras experiências nessa modalidade de ensino, e que os já iniciados provêm, principalmente, de cursos preparatórios aos exames, sendo que a média de aprovações já obtidas por estes (sem excluir a possibilidade de que as tenham obtido quando já matriculados no CESU) é de menos da metade do requerido para "eliminar todos os conteúdos". Registra-se a curiosa exceção de um portador de certificado de primeiro grau que retornou para "reforçar" estudos, tendo em vista continuá-los no supletivo de 2º grau.

4 - QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS DA EXPERIÊNCIA ATUAL NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS

De que modo os alunos percebem, na realidade, o tipo de oferta de estudos, no CESU? Esta pergunta levou a indagar da clientela qual o seu principal motivo para matricular-se no CESU. As respostas obtidas foram as seguintes, em ordem de incidência decrescente:

Q U A D R O - 36

PRINCIPAL MOTIVO PARA MATRICULAR-SE NO CESU

E S P E C I F I C A Ç Ã O	F R E Q U Ê N C I A	
	Abs.	%
Um amigo ou colega me disse que o CESU é muito bom	62	30,1
O horário pode ser combinado com minhas obrigações	61	29,6
É mais barato que os cursos particulares	28	13,6
O CESU é perto ou fácil para eu frequentar	27	13,1
Estou com horário folgado	15	7,3
Outros motivos	13	6,3
T O T A L	206	100,0

O exame da especificação de "outros" motivos revelou que alguns respondentes sentiram dificuldades em selecionar apenas um, preferindo registrar "vários motivos combinados"; outros, aparentemente, não tiveram razão especial, seu objetivo é concluir o primeiro grau o mais rapidamente possível (5 casos) alguns indicando suas razões com seu próprio modo de dizer. Por exemplo: "Motivo de precisão. Ambição de melhorar na vida", ou "porque tenho que estudar para ajudar em casa". Outros, ainda, indicam ter informação sobre como é o CESU ("as professoras são exelentes" (sic), ou "porque o método me é aceitável" o que, provavelmente, recai em notícia dada por pessoa próxima. Dois casos informaram "porque eu estava fazendo outro curso, supletivo". Esse tipo de explicação pode ser elucidado por depoimentos colhidos nas entrevistas, indicando que a permanência nos outros cursos supletivos convencionais se tornava difícil pela rigidez de horários, como nos trechos a seguir:

...

S - Lá no X (cita o nome do supletivo) eu já tinha inscrição pronta. Tinha pago a inscrição e tudo...mas achei mais

vantagem (vir para o CESU). Aqui eu saio do serviço e vou direto prá casa.

....

S - Ah...eu tô achando bom...Antes eu estudava no X (cita o curso supletivo) mas chegava lá todo dia atrasado. Eu até paguei a taxa, mas tive que largar. Chegava todo dia atrasado. Minha aula começava...Minha aula eu peguei no horário de 6 e meia não dava porque às seis horas eu estava a inda saindo aqui da GE.

P - Era todos os dias?

S - Todos os dias, é. Mesmo que eu pegasse outro horário, pra mim vir embora depois dava galho.

....

P - ...o horário dá...e esse jeito de estudar daqui, trabalhar com módulos, o senhor está gostando?

S - Não acho ruim não. Dá pra levar pra casa e pode resolver muita coisa. Agora, a gente tem que ter paciência, né. Tem que saber arranjar oportunidade. Senão não tem jeito. Mas eu estou gostando.

....

Outro candidato indicou "motivo de saúde", possivelmente relacionado, também, à flexibilidade de compromisso que o CESU favorece.

É interessante notar que, à luz das respostas, a idéia de "universo pedagógico" constituído pelo grupo de convívio do sujeito, explorada por Jolicoeur (Jolicoeur, 1978), parece confirmar-se: a razão mais frequente para entrar para o CESU é ter sabido, ou ter sido estimulado a procurar estudos, por alguém de seu ambiente imediato.

A leitura desse dado pode ser feita à luz de várias das conclusões aventadas pelos autores que consultamos: por exemplo, o caráter imediato da comunicação face-a-face, em que o fiador da credibilidade é visto e ouvido, combina com o nível de operações concretas encontrado por Dauster, (DAUSTER, 1975), muito mais que a divulgação escrita de uma fonte auto-

rizada mas distante. A confiança no "saber" de alguém que se conhece pode ser aproximada da visão sobre o mundo, não totalmente elaborada, mas dirigindo as ações e planos de vida, acentuada por Rodrigues e por Pinto (PINTO, 1979): a pessoa próxima, que vive no mesmo contexto, que tem uma experiência semelhante a palpável, tem muito mais poder de incentivação. Os padrões de relacionamento social na família, e no trabalho, fazendo dos grupos de convívio elementos de mútuo reforço, acentuados por Fausto Neto (FAUSTO NETO, 1978), podem também concorrer para explicar a força da comunicação pessoal como incentivo de retorno aos estudos. É uma hipótese que precisa ser mais estudada e confrontada com as razões de descrédito do ensino formal, também presentes no contexto das pesquisas aludidas, para se chegar a caracterizar adequadamente a percepção que os usuários têm do CESU.

As razões econômicas aparecem em várias das demais respostas: necessidade de combinar os estudos com o cumprimento de obrigações, ser mais barato, ser de fácil acesso (também redutível a outros motivos, mas implicando economia de tempo e de dinheiro). Combinadas, estas três categorias concorrem com 56,3% das respostas, e confirmam a desvantagem educacional dos estratos econômicos mais baixos, que Carvalho (CARVALHO, 1975) caracterizou ao relacionar oferta de escolas e nível de renda em micro-regiões de Belo Horizonte, e Schmidt e Miranda (SCHMIDT e MIRANDA, 1977), apontaram entre os determinantes de escolaridade na mesma região. A resposta do grupo presumivelmente alude apenas às despesas computáveis no orçamento mensal, ou seja, às taxas pagas. O CESU, deste ponto de vista, custava ao aluno Cr\$ 30,00 por conteúdo em que se inscrevia, mais cr\$ 5,00 por módulo adquirido. A taxa de inscrição representava cerca de 0,16% do salário mínimo vigente à época, enquanto os cursos supletivos particulares cobravam por mês, cerca de 10 vezes mais. Entretanto, a este custo se devem acrescentar as despesas de transporte diário e para alguns os de alimentação entre a jornada de trabalho e as atividades de estudo no CESU. O peso dessas despesas pode ser aquilatado pelo fato de se terem registrado desistências por falta

de dinheiro para a condução, apesar de já estarem pagas as inscrições. É preciso ainda considerar que o custo de oportunidade pode afetar o orçamento familiar de modo considerável. São razões que não podem ser esquecidas quando se tenta avaliar a procura e a persistência em relação aos estudos supletivos.

Uma medida da persistência pode ser indiretamente obtida pelo cômputo do tempo de frequência dos clientes ao Centro de Estudos Supletivos. A resposta dada à pergunta "que semestre você está cursando no CESU?" forneceu os seguintes dados:

Q U A D R O - 37

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O SEMESTRE QUE ESTÃO FREQUENTANDO NO CESU

	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
PRIMEIRO SEMESTRE	158	76,7
SEGUNDO SEMESTRE	17	8,3
TERCEIRO SEMESTRE	17	8,3
QUARTO SEMESTRE OU MAIS	14	6,8
T O T A L	206	100,0

Os 14 casos incluídos em "quarto semestre ou mais" assim se especificam: 4º semestre, 2 casos; 5º semestre, 9 casos; 6º semestre, 1 caso; 7º semestre 2 casos. Representam, como se verifica, incidência pouco expressiva. Segundo depoimento da coordenação do CESU, o tempo médio para obtenção do certificado vem oscilando entre 3 e 4 semestres por aluno. Face a essa informação, seria de esperar-se uma distribuição equilibrada entre os três primeiros ou os quatro primeiros semestres.

Entretanto, a distribuição encontrada aponta uma concentração maciça de matrículas no primeiro semestre (158 casos, ou 76,7% da população) e uma frequência baixa e decrescente nos demais, que somam 23,4% do total. Essa distribuição indica uma alta taxa de evasão após o primeiro semestre. Em nosso caso, já estavam excluídos os clientes considerados "desistentes" após um mês de não-comparecimento ininterrupto ao CESU. O efetivo presente no momento da pesquisa representa, portanto, uma pirâmide que se pode presumir representativa da realidade habitual do Centro.

Ao cotejar esse dado com a evasão observada em outros contextos - como no caso do CNTE, na França, e dos cursos por correspondência, no Québec - tem-se, aproximadamente, o mesmo nível de desistência, em torno de 70%. Outro dado que evidencia perdas em nível comparável é o de rendimento nos exames, como se positivou na pesquisa de Castro e outros (CASTRO et alii, 1977) sobre o ensino de 2º grau. O ensino por correspondência, no Brasil, também indicou cerca de 70% de desistências ao longo do curso, na pesquisa de Castro e Guarany (CASTRO e GUARANY, 1977). A magnitude do dado seria suficiente para torná-lo o foco de uma investigação maior. Sua extensão intercultural, abrangendo uma gama variada de situações (ensino direto ou por correspondência, rendimento em exames) torna-o desafio ainda mais insistente. Acreditamos precipitada qualquer conclusão que concentre em fatores exclusivamente institucionais ou exclusivamente socioeconômicos, as variáveis que concorrem para a existência do problema. Poder-se-ia falar aqui de um novo enigma, parodiando a colocação de Castro. Ou, se se preferir outro símile mitológico, trata-se de inventar o fio de Ariana para conduzir à saída desse labirinto.

Um enfoque para exame do problema é sugerido por Jencks (JENCKS, 1972), que decompõe os fatores ambientais em categorias que abrangem o contexto familiar, as escolas e a comunidade e, por via de análise estatística de pesquisa efetuadas nos Estados Unidos, aponta o peso relativo de várias categorias de variáveis. Segundo esse autor, a equalização dos

elementos genéticos reduziria a desigualdade de rendimento escolar numa proporção de 33 a 50%; a do status econômico influiria cerca de 6%; a quantidade de escolarização poderia reduzir as diferenças cognitivas entre adultos entre 5 a 15%; igualar a qualidade das escolas elementares reduziria a desigualdade em 3% ou menos. (Apud Carvalho, 1975, p.48.). A proposta supõe toda uma série de conceitos e técnicas de aferição de desempenhos que, no momento, não caberia discutir. Ela é citada apenas como sugestiva de uma análise menos monolítica da evasão, que constitui um problema universal nas experiências relatadas a que conseguimos acesso.

Efetou-se o cruzamento dos dados contidos nos dois quadros anteriores a fim de evidenciar o possível efeito do fator êxito nos exames sobre a continuação de estudos no grupo pesquisado. Os dados encontrados foram os seguintes:

Q U A D R O - 38

DISTRIBUIÇÃO DE 44 MATRICULADOS QUE OBTIVERAM APROVAÇÕES EM EXAMES SUPLETIVOS, SEGUNDO O SEMESTRE QUE ESTÃO CURSANDO NO CESU

SEMESTRE CURSADO Nº DE APROVAÇÕES	NÚMERO DE ALUNOS				TOTAL
	1º SEM	2º SEM	3º SEM	4º E MAIS	
1 Aprovação	7	3	3	1	14
2 Aprovações	6	1	1	4	12
3 Aprovações	-	1	1	-	2
4 Aprovações	1	1	2	-	4
5 Aprovações	2	-	1	3	6
6 Aprovações	-	1	2	2	5
7 Aprovações	-	1	-	-	1
T O T A L	16	8	10	10	44

Ressalvados dois fatos - a concentração maciça de matrícula no primeiro semestre, e o reduzido número de alunos que já obtiveram aprovações - se relacionados os totais da coluna acima com os do quadro anterior, verifica-se um expressivo aumento percentual na renovação de matrícula no período seguinte. No primeiro semestre, cerca de 10% já tiveram êxito em exames (16 casos sobre 158); no segundo, 47% (8 casos em 17), no terceiro semestre, 58% (10 casos em 17); entretanto, seria necessário acompanhar o fenômeno em universo maior e por mais tempo, para verificar se cabe generalização a partir dessa sugestão. Há ainda que acentuar o fato de que, à época da pesquisa, as avaliações faziam-se fora do processo, em exames supletivos aplicados diretamente pela Secretaria da Educação. Muitos dos alunos se inscrevem para fazê-los antes de terem concluído o que o CESU reputa necessário, e podem sair-se bem; entretanto, como a listagem de resultados só inclui os aprovados, os casos de reprovação não são oficialmente registrados. Assim, não se tem a contrapartida do fator êxito (ou seja, o cômputo de tentativas malogradas) para compor uma visão geral deste aspecto.

A propósito de evasão, é interessante citar a observação de Jolicoeur (JOLICOEUR, 1978a) sobre os dados registrados no ensino por correspondência no Québec. Trabalhando sobre registros escolares em que se anota a devolução de exercícios, ele encontrou uma taxa de 20% de alunos que, tendo pago as inscrições, nunca remeteram um só trabalho. A essas, denominou "falsas inscrições". Mesmo com a exclusão desses casos, os alunos persistentes, representam cerca de 50% do universo, sendo que a quase totalidade das evasões ou cessação da remessa de trabalhos, ocorre no primeiro mês de curso, o que o leva a concluir, no tocante ao fenômeno: "c'est dans le premier moment que ça se passe, ou rien ne se passe plus".

Essa observação pode ser aproximada da pirâmide que encontramos, tomando o semestre como unidade de observação. Seu significado, no entanto, não vai além de indicar que o período inicial da tentativa de retomar estudos é crucial. Provavelmente requer-se aproximação desse dado e todo um conjunto de fatores de interferência para indicar as medidas

cabíveis para reduzir as desistências.

Um fator geralmente apontado como responsável pela evasão do ensino regular é a distância ou dificuldade de acesso à escola. Esse fator levantado por Feres (FERES, 1975) como indicativo, em seu estudo de alunos de ensino supletivo no Rio de Janeiro. Em nosso caso, foi pesquisado por meio de três indagações: que tempo o aluno leva habitualmente para chegar ao CESU; se toma condução para frequentar o Centro, e de onde vem para as atividades de estudo. À primeira pergunta, 74 alunos (35,9%) responderam dispendir menos de meia hora; 115 (55,8%) gastam de meia a uma hora; 17 precisam de mais de uma hora. As duas primeiras respostas totalizam 91,7% dos casos, indicando que a localização do CESU é acessível com facilidade - ou seja, não parece constituir fator impeditivo. À pergunta sobre condução, 59 (18,9%) deram resposta negativa. A maioria (139 casos, ou 67,5%) toma uma condução. Os demais (28 alunos, ou 13,6%) precisam de mais de uma condução para chegarem ao CESU. Essa última parcela, para a qual a quota de sacrifício é mais elevada, parece corresponder aos alunos provenientes de bairros adjacentes que não têm condução coletiva direta para o local do Centro. Cruzamento feito entre os dados referentes uso de condução e tempo dispendido evidenciou que 64,3% destes alunos (18 sobre 28 casos) não chegam a gastar uma hora a caminho do CESU. Parece, assim, que o objetivo da administração municipal ao eleger o prédio em que instalou o CESU foi atingido, pois, o tempo de percurso é aparentemente razoável para a maioria da clientela. De onde vêm os alunos, quando demandam o CESU? A maior concentração foi a resposta "de casa": 137 alunos. Os restantes 3,4% (7 casos) não tem padrão fixo, vindo de lugares diferentes conforme o dia da semana, ou as atividades que realizam. O dado deve ser correlacionado a dois outros: o percentual dos que trabalham fora é mais baixo do que seria esperado e, geograficamente, o Centro estava em área na qual núcleos residenciais ficam bem próximos da oferta de empregos. Ele sugere deste ponto de vista a maioria dos alunos tem condições relativamente favoráveis para serem assíduos ao Centro.

Hábitos relativos ao estudo - A integração dos estudos à rotina de vida dos clientes foi abordada a partir de várias perguntas: quanto tempo despende, semanalmente, no CESU ou estudando fora dele; quantas vezes por semana costuma reservar tempo para estudar; se tem lugar certo para estudar e qual é este lugar. Essas informações podiam, em cada questionário, ser cotejadas com o tempo semanal de trabalho e de lazer.

Desde o início da crítica dos questionários, o assunto mostrou, a ser um dos focos mais frequentes de dúvidas, o que nos levou a suscitá-lo nas entrevistas. O teor das informações colhidas nestas levou-nos a adotar a seguinte tática no tratamento dos questionários: os casos em que o aluno, com o auxílio de alguém, reformulava seus cálculos, levaram a modificar as respostas após esta reformulação. As respostas "não sei" e as que colidiam com a lógica do pesquisador foram mantidas entre as não-apuráveis. Assim, a confiabilidade da distribuição encontrada é bastante limitada. Ela é apresentada tão somente a título de contribuir para que se possa ajuizar se a flexibilidade resultante da metodologia adotada, que supõe trabalho independente e adaptação ao ritmo de vida e progresso do aluno, favorece expressivamente a adequação do trabalho às circunstâncias de vida da clientela.

Dos 206 alunos inquiridos, apenas 19 (ou 9,2%) declararam só estudar no CESU. Dos que estudam fora do Centro, 172 (83,5% sobre o total inquirido) declaram ter "lugar certo" para estudar, e 182 indicam ter um esquema rotineiro quanto ao fato de reservar tempo para estudar. Este esquema se revela na seguinte distribuição:

Q U A D R O - 39

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O NÚMERO DE DIAS EM QUE COSTUMAM ESTUDAR, FORA DO CESU, POR SEMANA

E S P E C I F I C A Ç Ã O	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
TODOS OS DIAS	71	34,5
QUASE TODOS OS DIAS	80	38,8
TRÊS DIAS	8	3,9
DOIS DIAS	23	11,2
NÃO ESTUDA FORA DO CESU	24	11,7
T O T A L	206	100,0

A grande maioria se concentra nas duas primeiras respostas (73,3% do total). Os professores nos advertiam que as respostas "não estudo fora do CESU" não tem significado unívoco, pois alguns alunos, cujas condições em casa são desfavoráveis, vêm estudar na biblioteca do Centro (de fato, durante nosso tempo de permanência, registramos o fato de um aluno chegar sempre cedo e pedir a chave da biblioteca, ficando responsável pelo uso do local até a chegada do pessoal docente). Os dados apurados neste ítem não nos parecem indicativos de rotina sensivelmente diferente da que se presume corrente no ensino regular.

Maior diferenciação se estabelece ao registrar quantas horas por semana o aluno despense no CESU. Eis o dado obtido:

Q U A D R O - 40

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O NÚMERO DE HORAS QUE PASSAM SEMANALMENTE NO CESU, EM AULAS E OUTRAS ATIVIDADES:

E S P E C I F I C A Ç Ã O	F R E Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	RELATIVA
Até 3 horas	39	18,9
De 4 a 6 horas	57	27,7
De 7 a 9 horas	34	16,5
De 10 a 15 horas	59	28,6
Mais de 16 horas	15	7,4
Não informou	2	1,0
T O T A L	206	100,0

Considerando que o aluno permanece em média de 2 a 3 horas no CESU cada vez que comparece, a informação "até 3 horas" indica um esquema de vir ao CESU uma vez por semana - o que ocorre para quase 20% dos casos. Esquemas presumíveis de 2 e 3 vezes por semana corresponderiam às duas categorias seguintes, que somam 44,2% dos casos - quase a metade da população considerada. Tem-se assim como significativo para a maior parte da população (63,7%) o ritmo permitido pela organização do trabalho docente sem a rigidez de horários e dias pré-fixados. A frequência de casos na categoria "10 a 15 horas" supõe de 4 a 5 comparecimentos por semana, (portanto bem máxima do regime de aulas) e abrange 28,6% dos casos. Maior tempo foi uma exceção. O dado confirma, assim, a importância de conferir flexibilidade aos horários de comparecimento, especialmente se cotejado com os apontados pelos clientes para se matricularem no CESU.

De que forma o aluno completa esse tempo despendi

do no CESU, estudando por sua própria conta, fora do CESU? O quadro configurado foi o seguinte:

Q U A D R O - 41

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O TEMPO QUE PASSAM ESTUDANDO FORA DO CESU, POR SEMANA

E S P E C I F I C A Ç Ã O	F R Q U Ê N C I A	
	ABSOLUTA	%
Até 3 horas	65	31,6
De 4 a 6 horas	45	21,8
De 7 a 9 horas	29	14,1
De 10 a 15 horas	32	15,5
Mais de 16 horas	9	4,4
Não pode ser calculado, não informou	26	12,6
T O T A L	206	100,0

É necessário ponderar, em relação a este quadro, que a informação é de domínio exclusivo do aluno. No caso do item anterior (comparecimento ao CESU), os registros escolares permitem detectar possíveis inexatidões. Neste, o único dado para se ajuizar sobre a resposta era a ocorrência de contraste com a lógica (número excessivo de horas por semana). Em muitos casos, o aluno estava ainda nas semanas iniciais de frequência ao Centro e não tinha firmado uma rotina de vida. Outros indicadores colhidos nos demais itens e nas entrevistas mostram que a interpretação do dado deve ser feita com reservas. Poder-se-ia, ainda assim, acentuar que a maioria (67,5% dos casos) fica aquém de 10 horas semanais de estudo, que devem ser somadas às de permanência no CESU para compor o tempo total de estudos por semana. Foi o que se tentou, soman

do os dados individuais de horas semanais de estudo no CESU e fora dele:

Q U A D R O - 42

DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS SEGUNDO O TEMPO TOTAL DE ESTUDOS POR SEMANA

E S P E C I F I C A Ç Ã O	F R E Q U Ê N C I A	
	A B S O L U T A	%
De 1 a 5 horas	19	9,2
6 a 10 horas	44	21,4
11 a 15 horas	46	22,3
16 a 20 horas	34	16,5
Mais de 20 horas	36	27,5
Não pode ser calculado	27	13,1
T O T A L	206	100,0

A distribuição obtida não indica tendência à concentração e sim uma diversidade de rotinas de vida. Pode-se inclusive presumir que tenha havido tendências a exagerar: o dado pode parecer, ao aluno, uma prova de dedicação aos estudos, que o valoriza perante o pesquisador. As entrevistas levaram a crer que não seria possível tomá-lo como indicativo de maior precisão, pois é contaminado por rotinas de vida (computadas entre as horas de estudo) e pela própria percepção que o candidato tem de "tempo de estudo".

Nas entrevistas, encontram-se padrões bem diversos de comportamento face à categoria ou conceito de tempo.

Uma primeira é representada pelos que têm uma rotina nítida e definida, e foram capazes de esclarecer sua proposta sem hesitação. Por exemplo:

....

P - E o senhor tem tempo para estudar em casa, fora daqui?

S - Bem, eu tenho tempo. Aproveito o sábado de meio dia pra trás, porque largo o serviço às 11 horas. Domingo também, sempre eu aproveito bastante.

P - O senhor botou aqui bastante tempo - umas 7 horas por semana.

S - Eu acho que dá mais. Dá até mais.

P - Então o senhor quer mudar?

S - Não, pode deixar isso mesmo.

....

P - Você põe aqui que está passando 12,30 horas por semana no CESU. Não é muito tempo não?

S - Tou vindo quase todo o dia.

P - Então essas 12 horas e meia são as que você passa aqui, não é? E em casa, você estuda quanto tempo por semana?

S - Ahn?...

P - Fora daqui, você estuda também? Você não disse quanto tempo, mais ou menos...

S - ...Fora daqui...umas seis horas.

P - Seis horas...

S - Uma hora, uma hora e meia, cada vez que eu pego para estudar.

P - Como é que você faz? Você trabalha o dia inteiro e vem para cá às 7 horas...

S - Eu moro aqui pertinho.

P - E que tempo você tem para tomar banho e jantar?

S - Eu tomo banho lá onde eu trabalho. Dez prá 5 tou no banho. Às 5 e 10 já estou em casa.

P - Então podemos botar aqui...umas seis horas por semana?

S - Tá.

....

Uma segunda é representada pelos que não foram capazes de representar, mentalmente, uma rotina que parece exist

tir em sua vida. Revelaram dificuldade em estabelecer o total semanal, que exigia a multiplicação de períodos em cada dia pelo número de dias em que costumam estudar, ou porque não estabelecem distinção entre as atividades de estudo e as de outras rotinas de vida. Esse tipo de organização mental aparece nos casos seguintes:

.....

P - Quantas vezes você vem aqui por semana, é só uma vez?

S - Não, eu venho umas quatro vezes. Tem semana que venho menos.

P - Então você fica aqui mais que duas horas por semana. Aqui você botou duas horas.

S - É duas horas de cada vez.

P - Então dá umas....oito horas, não é isso?

S - Pode por aí oito horas.

.....

P - Você estuda fora do CESU?

S - Em casa?

P - É.

S - (resposta inaudível)

P - Você pôs aqui que estuda quase todo dia...

S - É de vez em quando...

P - Dá para você pensar quantas vezes por semana? Assim, uns 2 dias, três...

S - É todo dia, né. Uma meia hora, assim...

P - Mas é todo dia, mesmo?

S - Não, uns quatro dias, mais ou menos.

P - Você estuda em casa umas quatro vezes por semana, uma meia hora de cada vez?

S - É.

.....

P - Você pôs aqui que estuda, mas não disse quantas horas por semana...

S - Dá assim...umas cinco horas por dia...

P - Como é que você faz?

S - É de tarde, depois que eu arrumei a cozinha...às vezes dá pouco, porque tem roupa prá passar...

P - Assim...depois das duas horas...até que horas?

S - Mais ou menos...até às seis.

P - Você não tem outras coisas para fazer de tarde?

S - Bem, pode tirar uma hora prá eu ver minha novelinha...

P - Sei...e banho, e jantar?

S - Pode tirar pra isso também.

P - E a que horas você sai para vir prá cá?

S - Ali pelas seis e pouco, seis e meia...quando minha colega me chama.

....

Uma terceira categoria, inesperada, foi representada pelos que identificam "tempo de estudo" com o tempo em que pensam sobre os estudos, ou o que precisam aprender - e não tanto com uma atividade específica, envolvendo o sentar-se à mesa, ler ou escrever. Eis um caso:

....

P - Você não preencheu aqui. Quantas horas por semana você passa estudando fora do CESU?

S - Como assim?

P - Você marcou que estuda quase todo dia, tem seu lugar certo para estudar, mas não falou quantas horas por semana.

S - Aí uns quarenta minutos na hora do almoço, mas parece mais porque eu vou deitar e fico pensando na matemática todo dia...

P - A matemática esquenta sua cabeça, não é?

S - (ri)

....