

Capítulo 2.

E assim caminha a modernização conservadora em educação: avanços quantitativos e a permanência do déficit qualitativo.

Ao final do capítulo anterior, adiantamos que após a década de 1980, com o processo de redemocratização do país, novas mudanças começaram a ser sentidas tanto no campo político-social e econômico quanto no próprio campo educacional. No que se refere às mudanças na dinâmica societária, trataremos no próximo capítulo. Neste capítulo, nosso intento é, mais especificamente, buscar traçar um panorama da evolução do sistema educacional público no país, assim como das desigualdades que o acompanha, a partir do final da década de 1980 até a atualidade. Para tal, apresentaremos a questão educacional no país segundo duas perspectivas: uma quantitativa – usando dados da PNAD (IBGE, 2005), dos Censos Escolares (INEP, 2000 e 2005) e do Censo Populacional (IBGE, 2000) – e outra qualitativa – recorrendo à avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio realizada pelo SAEB (INEP, 2003 e 2005).

A perspectiva quantitativa diz respeito às mudanças sentidas ao longo das últimas décadas na taxa de analfabetismo, de analfabetismo funcional, de matrícula, além do movimento e rendimento escolares – taxas de aprovação, reprovação, conclusão e defasagem série/idade dos alunos – buscando através desses indicadores vislumbrar quais têm sido os nossos progressos e retrocessos no campo educacional e, sobretudo, que impacto essas mudanças vêm tendo sobre o déficit educacional verificado até a década de 1980.

A perspectiva qualitativa, por sua vez, diz respeito à competência dessa educação ofertada para capacitar os educandos em igualdade de condições em todos os níveis e redes de ensino, em todas as regiões sem discriminá-los por renda, gênero, cor, etnia ou cultura. Dessa forma, estaria contribuindo ao mesmo tempo para minorar as desigualdades de oportunidades no mercado de trabalho e para fortalecer a participação democrática no país. É a esta perspectiva qualitativa que se liga a luta dos cidadãos na sociedade civil pela realização de direitos, uma vez que uma educação efetivamente de qualidade – democrática e inclusiva – além de formar o sujeito pedagógico (habilitado a uma série de competências que veremos mais detidamente no próximo capítulo), favoreceria o fortalecimento dos grupos desfavorecidos na sociedade civil, tornando-os potenciais sujeitos políticos

conscientes de seus direitos e deveres de cidadania, mais aptos à participação política e à luta por realização de direitos.

Será importante também destacar as relações existentes entre as desigualdades sociais que assolam o país e as desigualdades existentes dentro do próprio sistema escolar. A hipótese deste trabalho é a de que as desigualdades de renda, gênero, cor e região se refletem tanto no interior do ciclo escolar, naturalizando-se, e fora dele, reproduzindo ainda mais as desigualdades já existentes. Em outras palavras, parte-se da premissa de que o ensino público, por sua qualidade deficitária, torna-se incapaz de reverter, ou pelo menos minorar, o quadro das desigualdades sociais existentes, fazendo com que os mais acometidos por essas desigualdades tenham os piores desempenhos no sistema escolar, as maiores dificuldades para conclusão do ensino básico e, como consequência, se tornem menos habilitados a competir em igualdade de condições por uma vaga no mercado de trabalho e a exercer seus direitos de cidadania.

Por fim, chamaremos a atenção também para os possíveis mecanismos seletivos utilizados por esse sistema de ensino que, velada ou explicitamente, acabam por resultar em naturalização das desigualdades dentro do próprio ciclo escolar e reprodução das mesmas fora dele. No capítulo anterior, destacamos três prováveis mecanismos de seletividade, a saber, a insuficiência na oferta de vagas, a discriminação social implementada pelo sistema e o baixo rendimento do sistema escolar. Mediante as análises da evolução quantitativa e qualitativa da educação, a serem desenvolvidas neste capítulo, poderemos averiguar em que medida esses mecanismos se *conservaram* ou se *transformaram*. A partir da assunção desses prováveis mecanismos é que teremos condições de sugerir alternativas viáveis para a construção de uma educação verdadeiramente de qualidade, inclusiva, culturalmente diversa e democrática.

2.1. Sobre a evolução educacional no Brasil: avanços quantitativos.

No capítulo anterior, a título de exemplo, citamos algumas mudanças ocorridas da década de 1970 para a década de 1980, e concluímos que a taxa de analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais de idade, apesar de ainda alta, decresceu 8,2%; e que a taxa de escolarização referente aos quatro primeiros anos

de estudo – não obstante tenha sido aumentado de quatro para oito anos o ensino obrigatório a partir do estabelecimento da LDB de 1971 – sofreu uma queda relativa tanto no meio urbano quanto no rural, o que representou a exclusão, ao final de uma década, de 1 milhão a mais de crianças entre 7 e 10 anos fora da escola (em 1970, 5,5 milhões foram excluídas do sistema escolar, ao passo que em 1980 foram 6,5 milhões de crianças). Chamamos atenção também para a taxa média nacional de repetência e evasão de cerca de 40,0%, uma média bastante alarmante¹. Mas, o que nos importa agora é dar continuidade a essas análises e tentar ver que progressos fizemos, se o fizemos, e onde ainda ficamos desejosos por melhorias.

Também no capítulo anterior examinamos brevemente a evolução do sistema educacional no Brasil desde a década de 1930 até o início da década de 1980. Nesta seção, o que pretendemos fazer é traçar um panorama da evolução das desigualdades educacionais que perduraram apesar de todos os avanços quantitativos verificados até então, e buscar averiguar, recorrendo a dados da PNAD de 2005, dos Censos Escolares de 2000 e 2005 e do Censo Populacional de 2000, alguns avanços e retrocessos nesse campo. Vale salientar que, para além dos dados coletados através do site do IBGE (PNAD e Censo Populacional) e do INEP (Censos Escolares), nos valeremos também das análises de dados coletados, em pesquisas nessa área, coordenadas por autores como Nelson do Valle Silva (2000, 2003), Carlos Hasenbalg (2000, 2003), e Simon Schwartzman (2004, 2006), mais especificamente.

Deter-nos-emos aqui mais precisamente, para efeito de estreitar o foco de análise, à evolução das desigualdades educacionais no ensino fundamental e médio, visando entender melhor, mediante a evolução das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, da taxa de matrícula, e das taxas de aprovação, reprovação, conclusão e defasagem série/idade dos alunos, as melhorias ou retrocessos nesse campo.

A despeito da crise econômica que acometeu o país nas décadas de 1970 e 1980, o acesso à educação nas décadas de 1990 e 2000 prosseguiu em seu lento, mas ininterrupto, processo de expansão. E foi a partir da década de 1980 que, segundo Nelson do Valle (SILVA, 2003), começou a haver uma “*evolução*

¹ Dados da PNAD, *apud* CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 11^o ed. 2002.

positiva nos indicadores de desempenho do sistema educacional” (SILVA, 2003, p. 107), que pode ser traduzida na melhoria dos resultados finais – isto é, do fluxo – e numa diminuição das desigualdades educacionais brutas – ou seja, desigualdades educacionais relativas à cor, gênero, região e renda das famílias.

Não obstante a sensível e gradativa diminuição nas últimas três décadas do grau de desigualdades educacionais, Silva (2003) aponta que essa melhoria não se deve somente (e tampouco em maior peso) à expansão e melhorias no sistema escolar, mas está relacionada à melhoria nas condições sociais das famílias.

Entretanto, muito embora estes dois fatores sejam importantes, com base numa pesquisa feita por Silva e Hasenbalg (*in* SILVA, 2003), a qual buscou analisar o nível médio de escolaridade de grupos de jovens com idade entre 15 e 18 anos, eles detectaram que a melhoria nas condições sociais gerais das famílias teve um impacto maior sobre o decréscimo das desigualdades educacionais do que a própria melhoria do desempenho escolar. Os autores puderam auferir da pesquisa alguns efeitos positivos da expansão escolar a partir de 1980, efeitos que se traduziram num aumento do nível geral de instrução da população e numa diminuição das desigualdades educacionais relacionadas às variáveis cor, gênero, região e renda das famílias. No que diz respeito à melhoria das condições sociais, elas podem estar associadas, segundo os autores, ao aumento da urbanização, à maior mobilidade demográfica, à estabilização monetária, à diminuição da taxa de fecundidade com a conseqüente diminuição do tamanho médio das famílias, entre outros fatores.

2.1.1. Taxas de Analfabetismo e Analfabetismo Funcional: aspectos gerais.

Essa expansão contínua, que vem implicando num aumento progressivo do nível de instrução da população, e em parte da diminuição das desigualdades educacionais no país (HASENBALG & SILVA, 2000)², pode ser sentida mediante alguns indicadores como, por exemplo, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade que diminuiu de 33,6% em 1970, para 25,4% em 1980, e decresceu ainda mais em 1996, chegando a 14,7% dessa população de

² Os dados mencionados por esses autores foram retirados de PNADs, por isso é possível compará-los com a PNAD de 2005, como será feito.

15 anos ou mais anos de idade (*idem*). Com base na PNAD de 2005, percebemos que houve uma diminuição de 3,7% nessa taxa, chegando, portanto a 11,0% a percentagem de analfabetos nessa faixa, uma taxa ainda alta. A situação é ainda mais alarmante se atentarmos para a taxa de analfabetismo funcional, também em 2005, que ficou em 23,5% das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Ou seja, além de termos no Brasil 11,0% de pessoas dessa faixa de idade incapazes de ler e escrever, 23,5% das pessoas nessa mesma faixa etária, a despeito de saberem ler, não conseguem compreender um texto simples (IBGE-PNAD-2005).

Se fizermos um corte por região, apesar da diminuição das desigualdades educacionais verificadas por Silva e Hasenbalg (*in* SILVA, 2003), o Nordeste ainda apresenta as maiores taxas de analfabetismo (21,9%) e de analfabetismo funcional (36,6%) entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, ao passo que as melhores taxas (ou menos piores) se encontram no Sul e no Sudeste, com 5,9% e 6,5% de analfabetos, e 18,0% e 17,5% de analfabetos funcionais, respectivamente (IBGE-PNAD-2005).

Tabela 1
Analfabetismo e Analfabetismo Funcional de Pessoas de 15 anos ou mais

Pessoas de 15 anos ou mais:	Total	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Taxa de analfabetismo	11,0%	11,5%	21,9%	6,5%	5,9%	8,9%
Taxa de analfabetismo Funcional	23,5%	27,1%	36,6%	17,5%	18,0%	21,4%

Fonte: PNAD 2005.

Quanto às desigualdades educacionais relativas ao gênero, Silva e Hasenbalg (2000) apontam que a partir da década de 1980 as mulheres começaram a ultrapassar os homens no seu desempenho educacional. Uma das maneiras de se verificar essa melhoria – ainda tímida – é mediante a variação das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional entre homens e mulheres de 15 anos ou mais de idade que, de acordo com a PNAD de 2005, era de 11,3% e 10,8% de analfabetos e 24,1% e 23,0% de analfabetos funcionais, respectivamente (IBGE-PNAD-2005).

Com base nas desigualdades educacionais por cor, o Censo Populacional de 2000 nos diz que, em 1991, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 11,9% para os brancos, 31,5% para os pretos, 27,8% para os

pardos, 5,4% para os amarelos e 50,8% para os índios³. De 1991 para 2000 (ver tabela 2, abaixo), portanto, as taxas decresceram para todos os grupos de cor, entretanto a diminuição não ocorreu na mesma proporção. Ela foi mais acentuada entre os índios, pretos e pardos, cujas taxas baixaram em 24,7%, 10,0% e 9,6%, respectivamente. Esses dados nos indicam uma significativa – ainda que insuficiente – redução das desigualdades para os grupos de cor com as taxas mais elevadas de analfabetismo. Entre os brancos e amarelos, que já apresentavam as menores taxas, a redução foi de apenas 3,6% para os primeiros (baixando de 11,9% para 8,3%) e de 0,5% para os amarelos (caindo de 5,4% para 4,9%) (IBGE-CENSO POPULACIONAL, 2000).

Tabela 2
Taxa de Analfabetismo de Pessoas de 15 anos ou mais

Cor/Raça	1991	2000
Branco	11,9%	8,3%
Pretos	31,5%	21,5%
Pardos	27,8%	18,2%
Amarelos	5,4%	4,9%
Indígenas	50,8%	26,1%

FONTE: Censo Populacional-2000.

De acordo com os dados mostrados até então, podemos concluir que a despeito da redução gradativa das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, tanto ao nível nacional, quanto quando desagregadas por regiões e grupos de cor (ver tabelas 1 e 2 acima), elas ainda são muito altas e revelam claramente o impacto das desigualdades regionais e raciais sobre o grau de instrução dos indivíduos. Tivemos nesse campo, portanto, uma melhoria que se mostra ainda muito distante daquilo que se espera de um direito, como o é a educação: sua universalização. Neste caso, a universalização do direito a ser alfabetizado, a despeito do local de residência ou cor da pele.

³ Com relação cor dos indivíduos, a pesquisa do Censo Populacional foi feita com base na auto-declaração dos próprios entrevistados como brancos, pretos, pardos, amarelos ou índios.

2.1.2. Sobre a variação nas taxas de matrículas no ensino fundamental e médio:

No que tange à evolução no número de matrículas – um bom indicador para verificar a expansão do sistema educacional, segundo Silva e Hasenbalg (2000) – dados dos Censos Escolares de 2000 e 2005 nos dizem que o número total de matrículas na educação básica em 2000 aumentou de 52,7 milhões para 56,5 milhões em 2005. Desse total de matrículas em 2000, 67,4% estavam no ensino fundamental e 15,5% no ensino médio. Ao passo que em 2005 essa percentagem caiu para 59,4% dos matriculados no ensino fundamental e aumentou para 16,0% no ensino médio (ver tabela 3, abaixo). Essa diminuição na taxa de matrícula no ensino fundamental e o aumento da mesma no ensino médio, de 2000 para 2005, pode estar relacionada a alguns fatores como, por exemplo, uma queda na taxa de natalidade, transformações na transição demográfica do país, ou uma melhoria no fluxo de alunos do ensino fundamental para o médio (HASENBALG & SILVA, 2000). Entretanto, esse possível aumento no fluxo não pode ser considerado, de imediato, um indicador positivo, dado que não é sabido se os alunos estão passando de um nível ao outro porque estão sendo melhor capacitados, estando, portanto, mais aptos a seguir de um nível a outro. Esse indicador pode estar apenas refletindo a incipiente “*política de promoção social ou automática*” (SCHWARTZMAN, 2006, p.14). Esta, segundo Schwartzman (*idem*), resultou da tentativa de resolver o problema da evasão, das repetências e reprovações, e acabou criando um outro problema, qual seja, a melhora nos fluxos acabou mascarando, de certa forma, a importância de se avaliar o que os estudantes estavam aprendendo na escola e se estavam adquirindo as habilidades requeridas por suas séries. Para fazer uma análise mais detida dessa questão, precisamos analisar as taxas de rendimento e movimento escolar (aprovação, reprovação, afastamento/evasão e conclusão) nesses níveis de ensino, que trataremos mais adiante.

Tabela 3
Taxa de Matrícula na Educação Básica

	2000	2005
Total	52,7 milhões	56,5 milhões
Ensino Fundamental	35,7 milhões	33,5 milhões
homens	18,2 milhões	17,1 milhões
mulheres	17,5 milhões	16,4 milhões
Ensino Médio	8,2 milhões	9,0 milhões
homens	3,7 milhões	4,1 milhões
mulheres	4,5 milhões	4,9 milhões

Fonte: Censo Escolar 2000 e 2005.

Como se pode ver na tabela 3, em ambos os Censos Escolares os homens representam a maioria nesse nível de ensino. Entretanto, a razão entre os sexos permaneceu a mesma, o que significa que a despeito das mulheres ainda estarem em menor número neste nível, a diminuição no número de matrículas ocorreu proporcionalmente para ambos os sexos, não indicando aumento das desigualdades educacionais por gênero. Para o ensino médio, notou-se uma inversão. Em 2000, 4,5 milhões eram mulheres e 3,7 milhões homens. Em 2005, as mulheres permaneceram com uma taxa de matrícula (4,9 milhões) superior a dos homens (4,1 milhões). Esses dados podem estar nos indicando que as mulheres representam a maioria dos concluintes no ensino fundamental que prosseguem os estudos no nível médio, ou que são mais retidas no nível médio que os homens ou ainda, que representam a maior parcela dos estudantes que retornaram à escola, sendo matriculados no ensino médio. De acordo com Silva e Hasenbalg (2000), essa variação é positiva e indica uma tendência das mulheres em ultrapassar os homens no que diz respeito ao desempenho escolar. Neste caso, poderíamos dizer que esta variação estaria refletindo um aumento do número de mulheres concluintes no ensino fundamental que prosseguem os estudos no nível médio.

Se subdividirmos o ensino fundamental em primeiro (1º a 4º série⁴) e segundo segmentos (5º a 8º série), e fizermos uma comparação entre os dois Censos Escolares (ver tabela 4, abaixo), perceberemos que da 1º a 4º série – que segundo o MEC deveria ser cursada por alunos de uma faixa de idade que varia de 7 a 10 anos – houve um aumento, de 2000 para 2005, no número de matriculados

⁴ Nos dados referentes ao Censo de 2005, o primeiro segmento compreende também uma série inicial, antes da 1º série e que, para efeito de comparação, será incorporada à 1º série, no que diz respeito ao número de matrículas.

nas faixas de menores de 7 anos (subindo de 493.132 para 765.809 alunos) e de 7 a 10 anos (subindo de 12,7 para 13,3 milhões). Podemos inferir, desse aumento verificado nas matrículas da faixa dos menores de 7 anos, que as crianças estão entrando mais cedo na escola, em razão de um aumento da oferta de vagas e/ou de um aumento do número de mães trabalhando fora de casa, o que aumentaria a necessidade de deixar o filho na escola. Esse aumento nas duas faixas citadas acima também pode estar relacionado ao programa bolsa escola, mas não nos deteremos nesse assunto para não fugirmos ao escopo deste trabalho.

Tabela 4
Matrículas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série por Faixa Etária

Brasil	Total	Menos de 7 anos	De 7 a 10 anos	De 11 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
2000	20.211.506	493.132	12.682.237	5.286.087	973.700	244.336	201.112	98.039	232.863
2005	18.465.505	765.809	13.282.559	3.699.560	380.898	70.253	64.182	47.989	154.255

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Nas demais faixas de idade – de 11 a 14, 15 a 17, 18 a 19, 20 a 24, 25 a 29 e maiores de 29 anos – a taxa de matrícula diminuiu substancialmente, caindo praticamente à metade em todas as faixas. Entretanto, apesar da redução positiva (positiva porque reflete um aumento do fluxo e diminuição da defasagem série/idade) de 1,6 milhões de alunos, ainda é alto o número de matriculados no 1º segmento na faixa de 11 a 14 (3,7 milhões) – quando deveriam estar cursando o 2º segmento do nível fundamental. Pode-se deduzir, portanto, que do total de matriculados no 1º segmento do ensino fundamental em 2005 (18,5 milhões), cerca de 4,4 milhões estão seguramente defasados. E não estamos considerando aqui a possível defasagem existente dentro da própria faixa que vai de menores de 7 a 10 anos.

Temos, portanto, de um lado, um positivo aumento no número de crianças matriculadas de 1º a 4º série dentro da idade recomendada, o que reflete a expansão do acesso ao ensino no Brasil e provavelmente o resultado de algumas políticas sociais que visam exatamente incentivar a entrada de crianças na escola. Nesse sentido, avançamos. Avançamos também quando verificamos a queda, de 2000 para 2005, no número de matrículas nesse segmento, de pessoas com idade defasada para cursar este nível, nos apontando que houve uma melhoria do fluxo desses alunos. Por outro lado, ainda é alto o número de alunos defasados,

especialmente na faixa de 11 a 14 anos quando deveriam estar cursando o 2º e não o 1º segmento do ensino fundamental. Mais uma vez avançamos, mas de forma limitada. Ou, como talvez dissesse Anísio Teixeira, se estivesse diante deste quadro, tivemos mais “*uma meia vitória... mas uma vitória*” (TEIXEIRA in GÓES, 2002, p. 14). Outro problema também é que a possível melhora no fluxo, assim como o aumento das matrículas nas primeiras faixas de idade, não nos diz nada sobre a qualidade desse ensino, se melhorou ou piorou.

Segundo a PNAD de 2005⁵ (ver tabela 5, abaixo), 16,5% dos estudantes matriculados na 1ª série, 20,7% dos matriculados na 2ª, 24,3% matriculados na 3ª e 28,7% dos estudantes matriculados na 4ª série do ensino fundamental têm idade superior à recomendada em até dois anos. Esses dados nos mostram que o número de alunos matriculados com defasagem de até dois anos aumenta significativamente conforme o aumento da série. Num corte por região, verifica-se que na 1ª série a defasagem é maior no Norte (24,7%) e menor no Sudeste (9,1%). Na 2ª, 3ª e 4ª séries, ela é maior no Nordeste, com 32,4%, 35,7% e 44,4%, respectivamente. As menores taxas verificadas nessas últimas três séries são, respectivamente, 10,9% no Sudeste, 13,1% e 15,0% no Sul. Podemos extrair desses dados que a defasagem série/idade – um bom indicador do desempenho dos alunos e que também revela um pouco da própria qualidade do ensino – apesar de aumentar conforme o aumento das séries em todas as regiões, ela é maior percentualmente nas regiões menos desenvolvidas, nos levando a inferir que um dos indicadores externos responsáveis por essa grande percentagem de alunos defasados, é a desigualdade de renda, maior nessas regiões. Um fator interno estaria ligado à própria qualidade deste ensino (medida através da média de desempenho dos alunos avaliados pelo SAEB) que, como veremos mais adiante, também é pior nessas regiões. Ambos os indicadores interno e externo nos apontam para a reprodução das desigualdades sociais para dentro dos muros escolares, como sugere nossa hipótese.

⁵ Nota retirada da PNAD-2005: “*De acordo com a adequação série-idade recomendada pelo MEC para o ensino fundamental, considerou-se defasada a criança com 9 anos ou mais de idade freqüentando a 1ª série; com 10 anos ou mais de idade freqüentando a 2ª série; com 11 anos ou mais de idade freqüentando a 3ª série; com 12 anos ou mais de idade freqüentando a 4ª série; com 13 anos ou mais de idade freqüentando a 5ª série; com 14 anos ou mais de idade freqüentando a 6ª série; com 15 anos ou mais de idade freqüentando a 7ª série; e com 16 anos ou mais de idade freqüentando a 8ª série*”.

Tabela 5
Proporção dos estudantes do Ensino Fundamental com idade superior à recomendada para cada série em até 2 anos, por série de ensino freqüentada, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2005

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	16,5%	20,7%	24,3%	28,7%	33,1%	32,9%	30,8%	36,4%
Norte	24,7%	31,0%	35,2%	40,9%	41,0%	42,8%	40,5%	49,7%
Nordeste	24,6%	32,4%	37,5%	44,4%	48,6%	49,8%	48,2%	53,4%
Sudeste	9,1%	10,9%	13,6%	16,4%	22,2%	20,6%	20,7%	26,6%
Sul	9,2%	11,0%	13,1%	15,0%	19,3%	20,2%	19,1%	21,8%
Centro-Oeste	10,2%	14,4%	17,0%	22,6%	28,7%	30,5%	30,6%	34,5%

FONTE: PNAD-2005.

Retornando aos Censos Escolares de 2000 e 2005, e nos atendo ao 2º segmento do ensino fundamental (5º a 8º série), notamos que a variação segue um padrão parecido ao do 1º segmento, tendo aumentado o número de matrículas nas duas primeiras faixas etárias, de 2000 para 2005, e diminuído nas demais. Na faixa dos menores de 11 anos e de 11 a 14 anos – o período recomendado pelo MEC para cursar este 2º segmento – as matrículas aumentaram de 101.608 para 171.761 na primeira faixa, e de 8,7 milhões para 10 milhões na segunda (ver tabela 6, abaixo).

Em todas as demais faixas de 15 a 17, 18 a 19, 20 a 24, 25 a 29 e maiores de 29 anos, verificou-se uma queda no número de matrículas, sendo a diminuição mais drástica na faixa de 20 a 24 anos, que foi reduzida quase à metade, baixando de 707.801 para 355.677.

Esses resultados podem ser considerados positivos dado que, além do aumento sentido nessa faixa de 11 a 14, é esta faixa também que comporta a maior parte dos alunos matriculados neste segmento. Pode-se coligir, portanto, que dos 15 milhões de alunos matriculados de 5º a 8º série, cerca 5 milhões deles estão seguramente defasados com relação à série/idade. No entanto, é preciso salientar que o fato de 10 milhões de alunos estarem matriculados na faixa recomendada para este 2º segmento, que é a de 11 a 14 anos, não significa necessariamente que não exista defasagem dentro dessa faixa.

Tabela 6
Matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série por faixa Etária

		Menos de	De 11 a	De 15 a	De 18 a 19	De 20 a	De 25 a	Mais de
	Total	11 anos	14 anos	17 anos	anos	24 anos	29 anos	29 anos
2000	15.506.442	101.608	8.770.883	4.375.001	1.093.892	707.801	225.564	231.693
2005	15.069.056	171.761	9.909.376	3.716.434	607.574	355.677	135.682	172.552

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Voltando à PNAD de 2005 (ver tabela 5), verifica-se que 33,1% dos estudantes matriculados na 5ª série, 32,9% dos matriculados na 6ª, 30,8% dos matriculados na 7ª, e 36,4% dos estudantes matriculados na 8ª série do ensino fundamental têm idade superior à recomendada em até dois anos. Num corte por região, nota-se que o Nordeste novamente apresenta as piores taxas relativas à defasagem série/idade em todas as séries do 2º segmento, e o Sul as melhores.

Faz-se necessário destacar também as proporções, para todo o Brasil, dos estudantes matriculados de 1ª a 8ª série do ensino fundamental com defasagens de até dois anos em cada série freqüentada. E são elas, respectivamente, 16,5%, 20,7%, 24,3%, 28,7%, 33,1%, 32,9%, 30,8% e 36,4% (ver tabela 5). É importante chamar a atenção para essas proporções totais a fim de que possamos averiguar melhor o tamanho das desigualdades educacionais cortadas por região, no Brasil, e também para chamarmos a atenção para o alto índice de alunos defasados existentes em todas as séries e em todas as regiões.

Estes resultados mostram que as desigualdades regionais que assolam o país continuam a se refletir claramente dentro do sistema escolar, dado que as “melhores” taxas nos indicadores de defasagens – para todas as séries do ensino fundamental – ficam sempre para as regiões mais desenvolvidas – Sul e Sudeste – e as piores para as menos desenvolvidas e mais pobres, o Nordeste e o Norte. No caso do Centro-Oeste as taxas se mostram sempre intermediárias, entre os melhores e piores resultados. No entanto, o cenário continua ruim para todas as regiões, ou não pode ser considerado ainda o ideal.

Passemos, então, ao nível médio. Conforme os Censos Escolares de 2000 e 2005, o aumento no total das matrículas de 8,2 milhões, em 2000, para 9 milhões de matriculados em 2005 também foi sentido em todas as quatro séries do ensino médio (ver tabela 7, abaixo). Se analisarmos por faixa de idade, perceberemos um aumento das taxas de matrícula na faixa dos menores de 15 anos (de 65.710 para 81.887), de 15 a 17 anos (de 3,6 para 4,7 milhões) e dos maiores de 29 anos (de 320.114 para 354.589). Quanto às demais faixas de idade – 18 a 19, 20 a 24 e 25 a 29 – todas tiveram uma diminuição no número de matrículas, baixando de 2000 para 2005, de 2.182.528 para 2.159.570 na faixa de 18 a 19 anos, de 1,7 para 1,4 milhões na faixa de 20 a 24, e de 349.623 para 316.125 na faixa de 20 a 29 anos de idade.

Tabela 7
Matrículas no Ensino Médio por Faixa Etária

		Menos de	De 15 a 17	De 18 a 19	De 20 a 24	De 25 a	Mais de
Brasil	Total	15 anos	anos	anos	anos	29 anos	29 anos
2000	8.192.948	65.710	3.565.240	2.182.528	1.709.733	349.623	320.114
2005	9.031.302	81.887	4.687.574	2.159.570	1.431.557	316.125	354.589

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Esses dados nos dizem que a maior percentagem dos alunos matriculados no ensino médio está na faixa recomendada pelo MEC para freqüência a este nível, a de 15 a 17 anos. Além disso, este nível sofreu um significativo aumento de 2000 para 2005. Se considerarmos que o total de matriculados no ensino médio aumentou em 838.354 alunos em 2005, se comparado a 2000, podemos dizer que o aumento verificado na faixa de 15 a 17 anos – que foi de 1.122.334 – reflete mais do que o aumento total das matrículas, mas uma diminuição na defasagem série/idade nesse nível, que provavelmente está ligada à melhoria do fluxo escolar que, por sua vez, tem ligação com a já mencionada política de promoção automática que diminui a retenção dos alunos nas séries, mesmo que estes não estejam habilitados a ultrapassá-las. Assim, não podemos afirmar com certeza se essa diminuição das defasagens série-idade resulta da melhoria da qualidade da educação ofertada, e é provável que não; mas isso veremos mais adiante quando tratarmos das avaliações qualitativas da educação, recorrendo, para tal, aos resultados do SAEB de 2003 e 2005.

2.1.3. Rendimento e Movimento Escolar no ensino fundamental e médio:

Os Censos Escolares de 2000 e 2005 também nos oferecem dados relativos ao rendimento e movimento escolar dos alunos matriculados no ensino fundamental e médio ao final de 1999 e de 2004. Quanto ao ensino fundamental (ver tabela 8, abaixo), em 1999, 36 milhões de alunos estavam matriculados nesse nível. 28,2 milhões foram aprovados, 3,7 milhões reprovados e 3,3 milhões

afastados por abandono⁶. Dos aprovados, 2,5 milhões concluíram o ensino fundamental. Desses, 1,3 milhões eram mulheres e 1,2 milhões homens. Em 2004, o número de matrículas caiu para 34 milhões e desse total, 26,4 milhões foram aprovados, 4,4 milhões reprovados e 2,6 milhões afastados por abandono⁷. Dos aprovados, 2,5 milhões também concluíram o ensino fundamental. O número de matriculados nesse nível, por gênero, também permaneceu basicamente o mesmo⁸, numa comparação a 1999.

Tabela 8
Total de matrículas no Ensino Fundamental

	1999		2004		Variação em Porcentagem
Total	36 milhões		34 milhões		Diminuiu 5,7% de 1999 para 2004
Aprovados	28,2 milhões		26,4 milhões		Diminuiu 6,3%
Reprovados	3,7 milhões		4,4 milhões		Aumentou 16,8%
Afastados por abandono	3,3 milhões		2,6 milhões		Diminuiu 19,8%
Concluintes entre os aprovados	2,5 milhões		2,5 milhões		Diminuiu 0,9 %
	homens	mulheres	homens	mulheres	
	1,3 milhões	1,2 milhões	1,2 milhões	1,3 milhões	
	1.326.879	1.158.093	1.134.469	1.327.850	

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Houve, portanto, de 1999 para 2004, uma diminuição de 2 milhões no total de matriculados no ensino fundamental, uma redução de 1,8 milhões no número de aprovados e de 700 mil no número de afastados por abandono. Entretanto, notou-se um aumento de 700 mil no número de alunos reprovados. A taxa de conclusão, como fora citado acima, se manteve relativamente estável, inclusive num corte por gênero. A diminuição no número de aprovados se deu para todas as séries do ensino fundamental, com exceção da 8ª série que aprovou cerca de 16 mil alunos a mais que em 1999 (ver tabela 9 abaixo), indicando uma diminuição

⁶ Não estão sendo contabilizados aqui os afastados por transferência, dado que não são considerados alunos evadidos.

⁷ Também aqui não estamos considerando os afastados por transferência.

⁸ Digo basicamente porque estou fazendo um arredondamento das casas decimais. Se pegarmos os números absolutos, veremos que a taxa de conclusão no ensino fundamental baixou de 2.484.972 em 1999 para 2.462.319 em 2005, uma diminuição de 22.653 alunos.

da retenção (ou aumento do fluxo) dos alunos na última série do ensino fundamental, mediante, talvez, ao programa de promoção automática.

Tabela 9
Número de Aprovados, Reprovados e Afastados por Abandono no Ensino Fundamental, por série (1999 e 2004)

	Total	Ano Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Aprovados										
1999	28.152.598	x	4.641.484	4.113.508	3.850.336	3.654.779	3.537.409	3.138.994	2.722.774	2.493.314
Aprovados										
2004	26.368.619	673.274	3.699.817	3.527.164	3.566.618	3.444.386	3.209.858	3.021.511	2.715.889	2.510.102
Reprovados										
1999	3.735.880	x	1.023.016	683.056	398.319	343.294	499.037	357.042	248.656	183.460
Reprovados										
2004	4.363.909	29.989	801.411	686.338	464.946	438.943	712.848	522.517	369.638	337.279
Afastados										
1999	3.303.801	x	749.810	403.867	329.715	259.451	577.698	394.987	327.213	261.060
Afastados										
2004	2.648.326	40.907	409.417	240.495	222.454	211.533	504.789	377.162	325.131	316.438

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Com relação aos reprovados, o aumento foi verificado em todas as séries, com exceção da 1ª série⁹ (mais o ano inicial, dado que em 2004 o ensino fundamental obrigatório já havia aumentado de 8 para 9 anos) que reprovou cerca de 191 mil alunos a menos que em 1999. Essa diminuição no número de reprovados na 1ª série, em 2004, pode estar nos indicando que a introdução de uma série inicial está fazendo com que os alunos cheguem mais preparados (ou menos despreparados) à 1ª série, o que acaba culminando numa redução do número de reprovados nesta série. Entretanto, se para a 1ª série a avaliação foi “positiva”, não se pode dizer o mesmo para as demais, dado que o número de reprovados aumentou em todas elas. Sobre a diminuição no número de afastados por abandono, de 1999 para 2004, apenas na 8ª série houve um aumento desse número, sendo este de cerca de 55 mil alunos. A taxa de reprovação é um indicador muito bom para medirmos o desempenho dos alunos dentro do ciclo escolar e a própria qualidade do ensino, e seu aumento percentual, três vezes maior que a queda percentual das matrículas, de 1999 para 2004, para o ensino fundamental, não nos indica bons resultados relativos ao desempenho dos alunos e à qualidade da educação no país. Ao contrário, nos chama a atenção para o fato de

⁹ Em 1999, 1.023.016 alunos foram reprovados na 1ª série. Em 2004, o número de reprovados na série inicial foi de 29.989 alunos e na 1ª série foram 801.411. Mesmo somando os reprovados do ano inicial aos da 1ª série em 2004, o número total (831.400) mostra-se inferior ao de reprovados na 1ª série em 1999.

que, apesar do incipiente programa fluxo, o sistema escolar ainda retém um número bastante preocupante de alunos, mais de 4 milhões, o que representa 12,8% dos alunos matriculados no ensino fundamental.

No que tange à taxa de aprovação, entre 1999 e 2004, as matrículas diminuíram em 5,7%, ao passo que o número de aprovados diminuiu numa proporção maior, de cerca de 6,3%, indicando que a diminuição no número de aprovados não pode ser justificada apenas pelo decréscimo no número de matrículas no ensino fundamental, mas talvez possa ser pensado com base numa melhoria do fluxo – como faz o Censo Escolar de 2005 – ou com base num aumento das dificuldades em passar de uma série a outra, seja por carências socioeconômicas que dificultam o desempenho dos alunos, ou mesmo por uma queda na qualidade do ensino ofertado que também se reflete no desempenho dos mesmos. Se pensarmos nessa diminuição da aprovação mediante essa segunda hipótese, justificariamos, em parte, o aumento verificado no número de reprovados de 1999 para 2004. Quanto à questão do desempenho dos alunos e da qualidade do ensino ofertado, trataremos um pouco mais adiante.

Apesar da diminuição de cerca de 700 mil alunos afastados por abandono de 1999 para 2004, o alto número desses em 2004 (2,6 milhões; 7,8% dos matriculados nesse nível – ver tabela 8) ainda é preocupante e podemos destacar dois prováveis motivos para o abandono escolar: o primeiro, está ligado à uma posição socioeconômica desfavorecida dos alunos, tornando-se necessário o abandono dos estudos para trabalhar; o segundo, que também pode agir conjuntamente com primeiro, pode estar associado à baixa qualidade do ensino – seja ela sob o aspecto da infra-estrutura e/ou da prática pedagógica – que implica em desestímulo, por parte dos alunos, para freqüentar a escola. Outro fator que leva ao afastamento por abandono é a reprovação prévia desses alunos, mas não temos dados para afirmar que esse seja o caso dos alunos afastados por abandono. O que podemos afirmar é que o quadro da educação no Brasil, a julgar pelas preocupantes taxas de reprovação e afastamento por abandono, ainda está muito aquém de uma educação que se pretenda de qualidade.

Com respeito aos concluintes do ensino fundamental – apesar da taxa total entre 1999 em 2004 ter se mantido basicamente a mesma: 2,5 milhões (ver tabela 8) – a maioria deles estava na faixa de 15 a 17 anos, tanto em 1999 (1,6 milhões, 66,3% do total de concluintes) quanto em 2004 (1,9 milhões 76,9% do total de

concluintes), (ver tabela 10, abaixo), indicando uma significativa – para não dizer muito alta – defasagem, ainda em 2004, dado que grande parte dos alunos concluintes estava dentro dessa faixa etária que é a recomendada para a conclusão do ensino médio, e não do fundamental. A faixa recomendada para este, por sua vez, a de menores de 15 anos de idade, apresentou as menores proporções de concluintes em ambos os anos, 3,4% em 1999, e 4,1% em 2004. Sendo a defasagem série/idade outro importante indicador para medir o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino, percebe-se que ainda temos muito o que melhorar nesse aspecto.

Tabela 10
Concluintes no Ensino Fundamental por Faixa Etária

	Total	Menos de 15 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
1999	2.484.972	84.771	1.646.513	430.753	214.075	57.428	51.432
2004	2.462.319	100.939	1.893.019	280.526	110.883	34.446	42.506

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Passemos ao ensino médio. Quanto a este, em 1999, conforme nos mostra a Tabela 11 (abaixo), 7,8 milhões de alunos estavam matriculados nesse nível. 6 milhões foram aprovados, 568.025 mil reprovados e 976.925 mil afastados por abandono. Dos aprovados, 1,8 milhões concluíram o ensino médio, estando a maior proporção dos concluintes na faixa de 17 a 19 anos (45,8% do total), e a menor na faixa dos menores de 17 anos (3,1%), sugerindo, mais uma vez – e seguindo o mesmo padrão verificado no ensino fundamental – a presença de grande defasagem série/idade no perfil dos concluintes do ensino médio, dado que a minoria estava concluindo este nível dentro da faixa recomendada (ver tabela 12). Em 2004, de um total de matrículas de 9,2 milhões, 6,6 milhões foram aprovados, 956.763 mil reprovados e 1,4 milhões afastados por abandono. Dos aprovados, 1,9 milhões concluíram o ensino médio, estando a maior proporção dos concluintes também na faixa de 17 a 19 anos (60,0%) e a menor na faixa dos menores de 17 anos (0,5%).

Tabela 11
Alunos Aprovados, Reprovados, Afastados por Abandono e Concluintes do Ensino Médio (1999 e 2004)

	1999	2004	Varição em porcentagem
Total de Alunos - Ensino Médio	7,8 milhões	9,2 milhões	Aumento de 18,0%
Aprovados	6 milhões	6,6 milhões	Aumento de 10,0%
Reprovados	568.025	956.763	Aumento de 68,4%
Afastados por abandono	976.925	1,4 milhão	Aumento de 42,5%
Concluintes entre os aprovados	1,8 milhão	1,9 milhão	Aumento de 5,2%

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Tabela 12
Alunos Concluintes do Ensino Médio por Faixa Etária

	Total	Menos de 17 anos	De 17 a 19 anos	De 20 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
1999	1.786.827	55.885	818.439	442.470	267.843	110.535	91.655
2004	1.879.044	9.620	1.127.275	375.760	198.726	81.243	86.420

FONTE: Censo Escolar 2000 e 2005.

Ao contrário do ensino fundamental, que teve seu número de matrículas reduzido em 5,7%, no nível médio este número aumentou em 1,4 milhões, de 1999 para 2004, um aumento percentual de cerca de 18,0%. O número de aprovados que passou de 6 milhões para 6,6 milhões, subiu cerca de 10,0%. As porcentagem de reprovados e afastados por abandono no ensino médio subiram, respectivamente, de 1999 para 2004, cerca de 68,4% e 42,5%. No que concerne aos concluintes, apesar do aumento de 5,2%, de 1999 para 2004, este foi inferior ao aumento percentual de matrículas nesse nível (18,0%) e também não acompanhou o aumento percentual dos aprovados, que foi de 10,0%, de 1999 para 2004.

Essas variações nos indicam que, apesar do aumento no número de matrículas no ensino médio, do número de aprovados nesse nível e dos concluintes, a porcentagem referente a esses aumentos foi significativamente inferior àquela referente ao aumento das matrículas. No caso das taxas de reprovação e afastamento por abandono, além do aumento verificado de 1999 para

2004 – um dado negativo, portanto – a proporção dos respectivos aumentos, 68,4% e 42,5%, foi bastante superior aos 18,0% de aumento na taxa de matrícula, de 1999 para 2004.

Verificou-se, portanto, no ensino fundamental uma retração na taxa de matrículas tanto de 1999 (36 milhões) para 2000 (35,7 milhões), quanto deste último ano para 2004 (34 milhões). Entretanto, de 2004 para 2005 houve um aumento de 1,5 milhões de matrículas. Este aumento pode estar relacionado aos programas de correção de fluxo que, por evitar a retenção dos alunos, os estimulam a prosseguir nos estudos, e/ou à políticas de incentivo a matrícula como, por exemplo, o “bolsa escola”. O ensino médio, ao contrário, sofreu leve queda de 2004 para 2005, (de 9,2 para 9 milhões) – primeira redução do número de matrículas nesse nível, que vinha num contínuo processo de crescimento desde a década de 1980. Essa queda nas matrículas está sendo interpretada pelo Censo Escolar de 2005 como um reflexo da melhoria do fluxo escolar e da transição demográfica em curso no país, entretanto, não devemos nos ludibriar com os resultados dessa possível melhoria no fluxo, dado que, apesar dela, o número de aprovados cresceu numa pequena proporção e as taxas de reprovação e afastamento por abandono à escola aumentaram assustadoramente. De acordo com Silva e Hasenbalg (2000), se por um lado, essas melhorias quantitativas do sistema educacional implicaram uma diminuição nos atritos do fluxo escolar, por outro, não foram eliminados os problemas relativos à qualidade do ensino. É o que veremos um pouco mais adiante.

2.1.4. Um panorama geral das desigualdades por grupos de cor e renda no país.

Nas seções anteriores tratamos de alguns indicadores importantes para avaliar a evolução da educação no Brasil, indicadores como a taxa de matrícula, de analfabetismo, analfabetismo funcional e defasagem série-idade. Nesta seção, pretendemos seguir com a análise desses indicadores, só que, agora, cortando-os pela variável cor ou raça dos indivíduos.

Além da sua grande extensão territorial, um outro aspecto marcante no Brasil é a enorme diversidade cultural que permeia este país. Ambos os aspectos,

apesar de conferir diferentes tipos de riquezas ao país, chama a atenção pelas desigualdades que estão associadas a eles (FERNANDES, 2001). A dimensão territorial nos leva, de imediato a pensar sobre o tema das desigualdades regionais e suas implicações socioeconômicas, ao passo que a questão da diversidade cultural, nessa mesma linha, nos leva a pensar sobre como as diferenças podem, explícita ou sutilmente, se transformar em desigualdades tanto na forma de desigualdades educacionais, quanto na de desigualdades de renda e oportunidades de trabalho.

Nesse sentido, e com o intuito de entender um pouco melhor como a diversidade cultural (em um de seus aspectos) se expressa no campo educacional e nas próprias desigualdades de oportunidades de trabalho e renda no país, é que, de modo breve, desagregaremos os indicadores já trabalhados na seção anterior – como taxa de matrícula, analfabetismo, analfabetismo funcional e defasagem série/idade – por cor ou raça. A inclusão da variável cor se faz necessária neste momento do trabalho, para termos uma idéia, ainda que geral, de como as diferenças relativas à cor dos indivíduos podem ser sentidas dentro do ciclo escolar – na forma de diferenciação no êxito ou fracasso dos alunos de acordo com a cor dos mesmos – e fora dele, na forma de diferenciação das oportunidades econômicas por grupos de cor.

De antemão, faz-se necessário explicitar que não se pretende aqui tratar da existência ou não no Brasil de preconceito racial; nosso foco consiste apenas em explicitar alguns dados referentes à posição dos indivíduos, segundo sua cor ou raça, diante das transformações que vem ocorrendo no sistema educacional no Brasil e atentar para possíveis desigualdades educacionais relacionadas aos grupos de cor.

De acordo com a PNAD de 2005, de um total populacional de 184,4 milhões de pessoas no Brasil, os que se declararam brancos representam 49,9% dessa população, os pardos, 43,2%, os pretos 6,3% e os amarelos ou indígenas apenas 0,7% da mesma. Lançando mão de uma divagação teórica, podemos dividir a sociedade brasileira em duas: uma metade de brancos e outra composta por pardos, pretos e amarelos ou índios. Avançando um pouco mais nessa divagação separatista, se pudéssemos, a partir e a despeito desse separatismo, pensar na sociedade brasileira como democrática e, portanto, minimamente igualitária, poderíamos dizer que a mesma porcentagem de pobres, ricos, analfabetos,

estudantes matriculados em redes de ensino, trabalhadores com “boa” remuneração, etc., deveria ser encontrada em cada um dos dois grupos. No caso do segundo grupo a percentagem deveria ser proporcional aos três grupos de cor existentes dentro dela. O que pretendemos nesta seção, portanto, é, partindo deste tipo ideal de sociedade, ver como os grupos de cor aparecem retratados quantitativamente dentro dela, se sua representação é proporcional ao seu número populacional e se não, como as desigualdades são reveladas. É o que tentaremos fazer.

Começamos primeiramente pela distribuição regional dos grupos de cor (ver tabela 13, abaixo). Percebe-se, de acordo com a PNAD de 2005, que a distribuição desses grupos é diferenciada de acordo com a região do país. Apesar de representarem 49,9% da população total do Brasil, os brancos são maioria esmagadora no Sul (80,8%), e representam mais da metade da população do Sudeste (58,5). Duas regiões comumente apontadas como as mais desenvolvidas e ricas do país, nas quais as desigualdades educacionais são menores e as médias de desempenho dos alunos avaliados pelo SAEB (como veremos mais adiante) são as melhores (ou menos piores). Os pardos representam mais da metade da população no Norte (71,5%) e no Nordeste (63,1%), regiões com os piores indicadores socioeconômicos e educacionais do país. Os pretos apresentam as maiores proporções populacionais no Sudeste (7,2%) e Nordeste (7,0%), seguidos do Centro-Oeste (5,7%) e as menores no Norte (3,8%) e Sul (3,6%). Os amarelos ou indígenas, por sua vez, representam menos de 1,0% da população em todas as regiões e estão em maioria, respectivamente, no Sudeste e Centro-Oeste com 0,9%, no Sul e Norte com 0,6% e no Nordeste com 0,3% – a menor taxa. De todas as regiões, no que diz respeito à distribuição percentual por grupos de cor, o Centro-Oeste é o que pode ser considerado o mais próximo do nosso tipo ideal dado que a representação por cor nessa região é a que mais se aproxima do percentual total para o Brasil. Nesta região, 43,5% são brancos, 49,9% pardos, 5,7% pretos e 0,9% amarelos ou indígenas. Entretanto, para efeitos reais, essa distribuição não nos diz muita coisa, pois isso não nos indica que as oportunidades educacionais e de trabalho são igualitárias para os diversos grupos de cor. Interessante, a título de curiosidade, comentar que, nas análises das desigualdades educacionais cortadas por região, o Centro-Oeste, na maior parte das vezes, fica

numa posição intermediária entre as regiões mais desenvolvidas (Sudeste e Sul) e as menos desenvolvidas (Norte e Nordeste).

Tabela 13
População Total – Brasil e Regiões

	População				Amarelos ou Indígenas
	Total	Brancos	Pretos	Pardos	
Brasil	184,4 milhões	49,9%	6,3%	43,2%	0,7%
Norte	14,7 milhões	24,0%	3,8%	71,5%	0,6%
Nordeste	51 milhões	29,5%	7,0%	63,1%	0,3%
Sudeste	78,6 milhões	58,5%	7,2%	33,4%	0,9%
Sul	27 milhões	80,8%	3,6%	15,0%	0,6%
Centro-Oeste	13 milhões	43,5%	5,7%	49,9%	0,9%

FONTE: PNAD-2005.

Mas e quanto às desigualdades educacionais? Passemos a questão da taxa de analfabetismo por grupos de cor e região. No início do capítulo vimos que a taxa nacional de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2005 (ver tabela 1), ficou em 11,0% (PNAD-2005). Embora não possamos fazer comparações explícitas entre dados do Censo Populacional e da PNAD, devido a diferenças metodológicas, podemos ainda assim perceber que as taxas de analfabetismo por grupos de cor vêm diminuindo desde 1991 no país. No final da primeira seção, com base em dados do Censo Populacional, mostramos que de 1991 a 2000 as taxas de analfabetismo para a faixa de 15 anos ou mais de idade diminuíram para todos os grupos de cor (ver tabela 2), ficando, em 2000, em 21,5% para os pretos, 26,1% para os indígenas, 18,2% para os pardos, 8,3% para os brancos e 4,9% para os amarelos. Se pegarmos os dados da PNAD de 2005 referentes à taxa de analfabetismo por grupos de cor (ver tabela 14, abaixo), veremos que dessa população de analfabetos de 15 anos ou mais de idade, 15,6% são pardos, 14,6% pretos e apenas 7,0% são brancos, configurando uma relativa diminuição de 2000 para 2005, ainda que não percentualmente legítima dado que os dados foram retirados de pesquisas diferentes. Essa taxa, com base na PNAD de 2005, é menor para os brancos em todas as regiões, sendo a menor para os brancos da região Sul (4,7%) e maior para os do Nordeste (17,6%). O Nordeste também conta com a maioria dos analfabetos pretos (23,1%) e pardos (23,8%). Distanciamos-nos de nosso tipo ideal. Percebe-se que, a despeito dos brancos serem maioria populacional, a proporção de analfabetos brancos é inferior a de

pretos e pardos em todas as regiões do Brasil, chegando a representar menos da metade do percentual de analfabetos pardos (PNAD-2005).

Tabela 14
Analfabetismo de Pessoas de 15 anos ou mais, por cor e região do país (2005)

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Branços	7,0%	7,4%	17,6%	4,9%	4,7%	6,6%
Pretos	14,6%	14,9%	23,1%	10,3%	11,0%	12,8%
Pardos	15,6%	12,8%	23,8%	8,8%	11,5%	10,5%

FONTE: PNAD-2005

No que tange à taxa de analfabetismo funcional (ver tabela 15, abaixo), ela segue um padrão parecido ao da taxa de analfabetismo. Vimos também na seção anterior que essa taxa, para a faixa de 15 ou mais de idade em 2005, ficou em 23,5%. Dessa população de pessoas que, em teoria, sabem escrever com dificuldade e mal conseguem ler um texto simples, 29,9% são pardas, 28,7% pretas e 17,5% brancas. Essa taxa também é menor para os brancos em todas as regiões do Brasil, sendo a menor para os brancos da região Sudeste (14,5%) e maior para os do Nordeste (29,9%). O Nordeste novamente conta com a maior porcentagem de pretos (37,2%) e pardos (39%) analfabetos funcionais, e o Sudeste com as menores proporções 24,0% e 21,5%, respectivamente.

Tabela 15
Analfabetismo Funcional de Pessoas de 15 anos ou mais, por cor e região do país (2005)

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Branços	17,5%	20,5%	29,9%	14,5%	15,7%	17,5%
Pretos	28,7%	30,4%	37,2%	24,0%	25,8%	27,3%
Pardos	29,9%	28,9%	39,0%	21,5%	27,9%	24,0%

FONTE: PNAD-2005

A PNAD também disponibiliza a taxa de frequência escolar de estudantes de 5 a 24 anos de idade por grupos de cor e região (ver tabela 16, abaixo). Quanto a esta, pode-se perceber que 98,0% de todos os brancos na faixa de 7 a 14 anos de idade (a recomendada para cursar o ensino fundamental) frequentam alguma instituição escolar. Ao passo que 79,5% de todos os pretos e pardos dentro dessa faixa de idade frequentam alguma instituição escolar. Na faixa recomendada para

cursar o ensino médio, a de 15 a 17 anos, nota-se que 85,1% de todos os brancos e 78,7% de todos os pretos e pardos nessa faixa de idade freqüentam a escola. Em todas as demais faixas (5 a 6, 18 a 19 e 20 a 24 anos) os brancos continuam tendo a maior porcentagem de alunos freqüentando a escola que pardos e pretos.

Tabela 16
Freqüência escolar (%) das pessoas de 5 a 24 anos de idade, por cor ou raça e região do país (2005)

	Branco					Pretos e pardos				
	5 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	5 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos
Brasil	83,8%	98,0%	85,1%	48,1%	28,3%	79,5%	96,8%	78,7%	46,8%	21,9%
Norte	77,2%	96,5%	81,5%	54,4%	30,0%	69,5%	95,5%	76,9%	50,0%	25,4%
Nordeste	87,0%	96,7%	82,1%	53,4%	29,0%	84,7%	96,4%	78,2%	52,1%	24,8%
Sudeste	88,5%	98,6%	88,0%	45,9%	28,6%	80,8%	97,7%	80,4%	42,0%	18,2%
Sul	74,2%	98,1%	82,6%	44,8%	26,4%	70,2%	96,9%	73,1%	32,6%	15,5%
Centro-Oeste	79,7%	98,2%	84,9%	56,5%	29,9%	72,6%	97,1%	80,0%	43,8%	20,9%

FONTE: PNAD-2005.

Para refletirmos um pouco sobre a defasagem série/idade dos alunos por grupos de cor, podemos nos remeter ao percentual de estudantes de 18 a 24 anos de idade que freqüenta alguma instituição escolar nos níveis fundamental, médio e superior (ver tabela 17, abaixo). A PNAD de 2005 nos diz que a população de brancos nessa faixa etária é de 3,9 milhões e a de pretos e pardos 3,7 milhões. 9,5% dos brancos nessa faixa etária freqüentam o ensino fundamental, 33,1% o ensino médio e 51,6% o ensino superior (incluindo aí também mestrado e doutorado). Verificando a porcentagem de pretos e pardos nessa mesma faixa temos 26,0% deles matriculados no ensino fundamental, 49,6% no ensino médio e apenas 19,0% no ensino superior. Nessa faixa de 18 a 24, de acordo com o MEC, os alunos deveriam estar cursando, ou já ter concluído o ensino superior. Pode-se inferir desses resultados que, embora brancos, pretos e pardos estejam defasados em relação à idade com a qual estão cursando os respectivos níveis de ensino, a defasagem é muito superior no caso dos pretos e pardos, indicando que, ou eles ficam mais tempo retidos nesses níveis de ensino (em função de reprovação ou afastamento) ou que começam a estudar mais tarde que os brancos, ou ainda, que param de estudar (talvez por piores condições econômicas e conseqüente necessidade de trabalhar) e retornam em idade já avançada em relação à recomendada para cursar os níveis mencionados acima. De qualquer forma, se a defasagem série/idade é um importante indicador de desempenho dos alunos,

podemos inferir que pretos e pardos têm desempenho inferior ao dos brancos. Um dado interessante se refere à diferença percentual entre brancos e pretos e pardos no curso superior. Menos da metade (muito menos) dos pretos e pardos nesta faixa consegue alcançar este nível de ensino, o que nos indica que o “gargalo” ainda é muito grande para esses grupos de cor. Sendo minoria no ensino superior, conseqüentemente, terão suas oportunidades de trabalho cerceadas, se comparadas a dos brancos, no momento de disputar uma vaga no mercado de trabalho, tendo em vista a crescente exigência do mercado por profissionais com nível superior.

Tabela 17
Percentual de Estudantes de 18 a 24 anos de idade, por cor ou raça e nível de ensino freqüentado (2005)

	Branco					Pretos e Pardos				
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré-Vestibular	Ensino*	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré-Vestibular	Ensino*
Brasil	3,9 milhões	9,5%	33,1%	5,1%	51,6%	3,7 milhões	26,0%	49,6%	4,0%	19,0%
Norte	182,8 mil	16,2%	40,4%	7,7%	34,7%	511,0 mil	26,9%	50,4%	5,1%	16,1%
Nordeste	753,7 mil	21,2%	40,7%	6,5%	30,3%	1,7 milhão	33,7%	48,4%	3,8%	12,2%
Sudeste	1,9 milhão	6,1%	30,9%	5,3%	57,5%	1,1 milhão	17,3%	50,7%	4,3%	27,0%
Sul	836,8 mil	5,8%	30,7%	3,5%	59,6%	131,5 mil	14,4%	55,3%	2,3%	26,2%

FONTE: PNAD-2005.

* Nível superior inclui graduação, Mestrado ou Doutorado.

Mas a que se deve esse afunilamento das chances de pretos e pardos de cursar o ensino superior? À discriminação racial? Fugiria ao escopo do trabalho medir o peso da possível existência de discriminação racial sobre a inferioridade percentual de pretos e pardos que freqüentam alguma instituição escolar, e também sobre a maior defasagem série/idade encontrada para esses grupos de cor quando relacionados aos brancos. O que faremos, na verdade, é partir da variável renda, isto é, das diferenças socioeconômicas entre esses grupos, tomando-a como um dos possíveis mecanismos de seletividade que acometem principalmente pretos e pardos, em relação aos brancos, no que diz respeito às desigualdades educacionais.

A média de anos de estudo no Brasil, para as pessoas de 15 anos ou mais de idade, de acordo com a PNAD de 2005, foi de 7,0 anos (ver tabela 18, abaixo). Embora a variação por grupos de cor não tenha sido exorbitante, os brancos apresentaram média superior à média nacional (7,9 anos), ao passo que pretos e pardos tiveram média inferior à nacional, 6,2 e 6,0 anos de estudo,

respectivamente. A média de anos de estudo por região, é maior para todos os grupos de cor no Sudeste e menor no Nordeste. Mas que impacto a média de anos de estudo tem efetivamente sobre as oportunidades de econômicas desses grupos? Quando atentamos para a relação entre a média de anos de estudos das pessoas de 10 anos ou mais de idade que estavam ocupadas na semana de referência da pesquisa (ver tabela 19) e a média de rendimentos dessas pessoas, percebemos que brancos com uma média de 8,5 anos de estudos obtinham rendimentos médios de 3,6 salários. E pretos e pardos com uma média de 6,4 anos, auferiam rendimentos médios de 1,9 salários mínimos. Quer dizer, se a média de anos de estudos tem implicações diretas sobre os ganhos auferidos pelos trabalhadores, e se essa média é inferior para os pretos e pardos que para os brancos, pode-se concluir que pretos e pardos numa escala socioeconômica, estão em níveis inferiores aos brancos.

Tabela 18
Média de anos de estudo de pessoas de 15 anos ou mais, por grupos de cor e região (2005)

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	7	6,5	5,6	7,7	7,5	7,2
Branco	7,9	7,5	6,6	8,3	7,8	8
Pretos	6,2	6,1	5,5	6,6	6,5	6,4
Pardos	6	6,2	5,2	6,7	6	6,7

FONTE: PNAD-2005

Tabela 19
Média de anos de estudo e rendimento mensal de todos os trabalhos de pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimentos, por grupos de cor e região (2005)

	Branco		Pretos ou Pardos	
	Média de anos de estudo	Rendimento médio de todos os trabalhos (em salários mínimos)	Média de anos de estudo	Rendimento médio de todos os trabalhos (em salários mínimos)
Brasil	8,5 anos	3,6 salários	6,4 anos	1,9 salários
Norte	7,9 anos	2,9 salários	6,4 anos	2,0 salários
Nordeste	7,1 anos	2,4 salários	5,4 anos	1,4 salários
Sudeste	9,1 anos	4,1 salários	7,2 anos	2,2 salários
Sul	8,3 anos	3,4 salários	6,5 anos	2,0 salários
Centro-Oeste	8,7 anos	4,2 salários	7,1 anos	2,5 salários

FONTE: PNAD-2005

Das pessoas de 10 anos ou mais ocupadas na semana de referência, numa comparação entre brancos e pretos ou pardos (ver tabela 20, abaixo), percebe-se

que 25,3% dos brancos ocupados tinham até 4 anos de estudo. E 41,1% dos pretos ou pardos ocupados também tinham até 4 anos de estudo. 23,2% dos brancos e 26,2% dos pretos ou pardos ocupados tinham de 5 a 8 anos de estudo. 31,8% dos brancos e 26% dos pretos ou pardos ocupados tinham de 9 a 11 anos de estudo. E, por fim, 19,1% dos brancos ocupados na semana de referência tinham 12 anos ou mais de estudo, ao passo que apenas 6% dos pretos ou pardos ocupados nesta semana tinham 12 anos ou mais de estudo. Esses dados nos indicam que a maior proporção de pretos e pardos (41,1%) que está ocupada, tem até 4 anos de instrução. Ao passo que a maior porcentagem dos brancos (31,8%) que está ocupada tem de 9 a 11 anos de instrução. Trocando em miúdos, a maioria dos pretos ou pardos ocupados está entre os menos instruídos, e a minoria deles entre os mais instruídos. A porcentagem de ocupados pretos ou pardos vai diminuindo conforme aumenta o número de anos de estudo. Só há mais pretos ou pardos que brancos ocupados nas faixas dos com até 4 anos de estudo e dos com 5 a 8 anos de estudo. Nas demais faixas de 9 a 11 anos e 12 anos ou mais de estudo, os brancos representam a maioria dos ocupados.

Tabela 20
Proporção de pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de cor e anos de estudo (2005)

Brancos				Pretos ou Pardos			
Até 4 anos		9 a 11 anos	12 anos ou mais	Até 4 anos		9 a 11 anos	12 anos ou mais
25,3%	23,2%	31,8%	19,1%	41,1%	26,2%	26,0%	6,0%

FONTE: PNAD-2005

Há um indicador que nos leva a pensar sobre a existência de preconceito racial no país, e vale salientá-lo, ainda que este não represente o cerne de nosso trabalho, que é o rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência, por grupos de cor e anos de estudo (PNAD-2005). A média de rendimentos ganhos por hora das pessoas brancas ocupadas foi de 6,50 reais, ao passo que para pretos e pardos essa média baixou para 3,50 reais (ver tabela 21, abaixo). Quando cortamos por anos de estudo vemos que brancos e pretos ou pardos, mesmo com igual média de anos de estudo apresentam rendimentos-hora diferentes. Dentre os brancos com até 4 anos de estudo, a média de rendimento-hora é de 3,20 reais. No caso dos pretos ou pardos, a media é de 2,30 reais. Essa média de rendimentos também é maior para

os brancos nas demais faixas de anos de estudo (5 a 8, 9 a 11 e 12 anos ou mais). Estes dados nos indicam que mesmo quando têm a mesma quantidade de anos de estudo, brancos ganham mais que pretos ou pardos; que a média nacional de rendimentos-hora para pretos ou pardos é quase a metade daquela dos brancos e que a diferença entre rendimentos-hora de brancos e pretos ou pardos vai aumentando na medida em que aumentam os anos de estudo. Se a média de anos de estudo é igual para ambos os grupos de cor, e mesmo assim há diferença nos rendimentos, podemos inferir daí duas possíveis causas: discriminação racial e/ou qualificação educacional de pretos ou pardos inferior a de brancos. Se trabalharmos com essa segunda possível causa podemos sugerir que a qualificação de pretos e pardos é inferior porque eles representam a maioria nos estratos mais pobres da população e que, portanto são dependentes da educação pública que, por sua vez, teve sua qualidade medida pelo SAEB (2003 e 2005) como insuficiente (para não dizer ruim) e “inefícaz justamente para os estudantes mais carentes” (SAEB-2003-boletim 3º série). Mas isso veremos na próxima e última seção deste trabalho.

Tabela 21
Rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de cor e anos de estudo (2005)

Branco					Pretos ou Pardos				
Total	Até 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais	Total	Até 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais
6,50 reais	3,20 reais	3,90 reais	5,40 reais	14,90 reais	3,50 reais	2,30 reais	2,90 reais	4,10 reais	10,70 reais

FONTE: PNAD-2005

No que tange à distribuição do rendimento mensal familiar *per capita* das pessoas de 10 anos ou mais de idade (com rendimentos) por grupos de cor, percebemos que os brancos representam 26,5% dos 10% mais pobres da população, ao passo que pretos ou pardos representam 73,5% desse contingente. Se pegarmos os rendimentos mensais familiares *per capita* do 1% mais rico da população brasileira veremos o contrário, que brancos são a esmagadora maioria (88,4%) e pretos ou pardos uma pequena minoria de 11,6% da população maior de 10 anos, com rendimentos. Percebe-se também que, numa divisão por decis¹⁰ de renda mensal familiar *per capita*, conforme o aumento destes, a porcentagem

¹⁰ Decis são os valores que dividem uma série em 10 partes iguais. Sendo assim, como exemplo, o 1º decil equivale aos primeiros 10% da série.

de pretos ou pardos vai diminuindo, ao contrário da de brancos, que vai aumentando progressivamente. (PNAD-2005). Nota-se também que a média de anos de estudo vai aumentando conforme aumentam os decis de renda, o que nos indica que, se brancos são maioria entre os decis superiores e pretos ou pardos maioria nos inferiores, uma vez mais ratificamos a forte relação entre instrução e renda, e a posição inferior de pretos ou pardos tanto no que diz respeito à renda mensal familiar *per capita*, quanto ao grau de instrução. Essa é uma linha de desigualdades que já passa pela questão racial, mas não nos aprofundaremos muito mais nessa questão para não fugirmos do escopo do trabalho.

Um último aspecto a ser verificado nesta seção é a diferença entre estudantes da rede pública e privada por quintos¹¹ de rendimento mensal familiar *per capita*. Focaremos aqui no ensino médio e superior para termos uma noção do tamanho do impacto da renda das famílias nas chances dos estudantes chegarem ao ensino superior e, em que medida, estudar numa escola pública ou privada modifica essas chances (ver tabelas 22 e 23, abaixo).

Dos alunos que estão cursando o ensino médio no Brasil, 7 milhões estão matriculados na rede pública e 1,3 milhões na rede privada. Entre os que estudam em escolas públicas 16,5% estão no 1º quinto de renda, 25,0% no 2º quinto, 24,6% no 3º, 23,1% no 4º e 10,8% estão no 5º quinto de renda mensal *per capita*. O que indica que a minoria (10,8%) dos estudantes matriculados no ensino médio em escolas públicas está entre o quinto de renda mensal *per capita* mais alto no país. É preciso levar em consideração que aqui não se está fazendo distinção entre escolas municipais, estaduais e federais. Podemos sugerir que desses 10,8% com as maiores rendas, a maioria está matriculada nas escolas públicas chamadas de excelência, as federais. Mas isso é apenas uma aposta. Dos matriculados no ensino médio na rede pública, o Nordeste apresenta a maior percentagem de pessoas nos dois primeiros quintis de renda e a menor no último quintil. As menores percentagens nos dois primeiros quintis ficam com o Sul, assim como a maior no último quintil.

¹¹ Quintis são os valores que dividem uma série em 5 partes iguais. Sendo assim, como exemplo, o 1º quintil equivale aos primeiros 20% da série.

Tabela 22
Estudantes da rede pública (2005)

	Ensino Médio						Ensino Superior					
	Distribuição percentual, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>						Distribuição percentual, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>					
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º		
	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto		
Brasil	7 074 131	16,5	25	24,6	23,1	10,8	1 278 275	1,9	6	11,8	25,2	55,1
Norte	607 385	18,5	29,7	26,1	17,8	7,9	136 338	3,3	7,8	15,1	28,3	45,5
Nordeste	1 986 706	31,4	34,3	19,8	10,8	3,6	360 162	3,2	10,8	16,6	28	41,5
Sudeste	3 002 169	9,6	21	27,1	28,9	13,4	430 015	0,7	3,9	9,1	22,8	63,4
Sul	953 549	8,3	17	24,6	32,2	18	222 820	1,1	1,8	8,5	22,4	66,2
Centro-Oeste	524 322	11,6	21,9	27,2	26,4	12,9	128 940	1,8	5	9,7	27	56,4

FONTE: PNAD-2005.

No que se refere aos 1,3 milhões de estudantes que cursam o ensino médio em rede particular de ensino, pode-se dizer que 1,7% deles estão no 1º quinto de renda, 5,7% estão no 2º quinto, 9,9% no 3º, 22,7% no 4º e 59,9% estão no 5º quinto de renda mensal *per capita*. No caso do matriculados no ensino médio em estabelecimento particular, nota-se que a maioria deles (59,9%) – mais da metade – está no 5º quinto de renda mensal *per capita* e que apenas 1,7% deles estão no 1º quinto de renda mensal *per capita*, o mais baixo e aquele que apresenta maior porcentagem dos matriculados no ensino médio em rede pública. Dos matriculados no ensino médio da rede particular o Nordeste apresenta a maior porcentagem de pessoas nos quatro primeiros quintis de renda e a menor no último quintil. A menor porcentagem no primeiro quintil fica para o Sul assim como a maior porcentagem no último quintil de renda familiar *per capita*.

Tabela 23
Estudantes da rede particular (2005)

	Ensino médio						Ensino superior					
	Distribuição percentual, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>						Distribuição percentual, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>					
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º		
	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto	quinto		
Brasil	1 177 112	1,7	5,7	9,9	22,7	59,9	3 665 361	1	2,4	7,9	22,9	65,9
Norte	69 199	2,8	7,4	16,1	21,9	51,7	165 789	2,7	4,3	11,2	22,2	59,6
Nordeste	278 885	4,2	10,9	17,8	26,9	40,1	523 284	2,1	5,3	12,1	25,7	54,8
Sudeste	570 234	0,9	3,6	7,2	21,5	66,7	1 925 977	0,6	1,7	7	22,4	68,2
Sul	163 062	0,5	5	4,5	21,1	68,8	710 430	0,7	1,8	6,4	23,3	67,8
Centro-Oeste	95 732	0,6	3,2	8	20,9	67,4	339 881	1	2,1	7,8	20,5	68,6

FONTE: PNAD-2005.

Pode-se concluir, com base nos dados citados acima, que a maioria dos estudantes matriculados no ensino médio público tem as menores rendas mensais *per capita*, ao passo que aqueles que possuem as maiores rendas estão matriculados no ensino particular. Podemos ir mais além e argumentar que, se

pretos ou pardos representam a maioria nos menores quintis de renda, eles são também maioria no ensino público cursando o ensino médio, mas dada sua média baixa de instrução nesses quintis, pode-se talvez sugerir que é a minoria branca dentro desses quintis que representa a maior parte desses estudantes (PNAD-2005). Se pudéssemos comprovar essa hipótese, poderíamos relacionar esse fato a uma possível maior taxa de reprovação ou abandono entre pretos ou pardos, em relação aos brancos, o que explicaria sua baixa média de instrução, mesmo sendo maioria entre os estratos mais pobres e, sendo estes estratos os mais representativos no ensino médio da rede pública escolar.

Passemos ao ensino superior. 1,3 milhões dos estudantes que estão no ensino superior estudam na rede pública e outros 3,7 milhões estudam na rede particular. Dos que cursam o ensino superior em rede pública (ver tabela 22) de ensino, 1,9% estão no 1º quinto de renda, 6,0% estão no 2º quinto, 11,8% no 3º, 25,2% no 4º e 55,1% estão no 5º quinto de renda mensal *per capita*. (PNAD-2005).

Dentre os que estudam em rede particular de ensino (ver tabela 23), 1,0% está no 1º quinto de renda, 2,4% estão no 2º quinto, 7,9% no 3º, 22,9% no 4º e 65,9% estão no 5º quinto de renda mensal *per capita*. No caso dos matriculados no ensino superior, pode-se dizer que a distribuição por renda mensal *per capita* segue um padrão semelhante na percentagem das pessoas por quintos de renda em ambos os tipos de instituições de ensino. Estando a minoria – nos ensinos público e particular – no 1º quinto de renda (1,9%) e (1,0%) respectivamente, e a grande maioria (55,1%) e (65,9%) respectivamente, no último quinto de renda. O que nos indica que a maioria das pessoas que cursa o ensino superior está nos quintis de renda mais altos da população. E aqueles que têm as menores rendas mensais *per capita* estão em menor percentagem no ensino superior, tanto no público quanto no particular, indicando um gargalo para ingresso nesse nível de ensino, determinado em grande parte pela desigualdade de renda da população. Mais uma vez atentamos para sub-representação de pretos ou pardos – dada sua maioria percentual entre os com menores rendimentos – no ensino superior, demonstrando que estamos muito distantes daquele tipo de sociedade minimamente igualitária idealizado no início desta seção (PNAD-2005).

Se há, portanto, uma relação direta entre a média de instrução e média de rendimentos, com base nesses últimos dados podemos afirmar, com segurança,

que os pretos e pardos representam a maioria dos trabalhadores com os menores rendimentos, uma vez que têm as menores médias de instrução. O fato de representarem a maior parte dos mais desfavorecidos, do ponto de vista dos rendimentos, pode tanto nos indicar que em razão de suas condições socioeconômicas terão menores oportunidades educacionais, quanto que sua posição socioeconômica advém exatamente do fato de terem tido suas oportunidades educacionais cerceadas – ou por terem sido obrigados a trabalhar e/ou estudar, ou por não se sentirem motivados pela família e/ou pela instituição de ensino a prosseguir nos estudos, dadas as várias deficiências desse ensino, ou mesmo por não conseguirem “acompanhar” o ensino ofertado. As duas possibilidades são perfeitamente viáveis e se interpenetram uma vez que, tanto a educação é importante para aquisição de melhores ocupações e rendimentos, quanto a renda é um determinante importante para o prosseguimento dos estudos, como apontam Hasenbalg (2003) e Schwartzman (2004).

Não obstante as duas possibilidades delineadas acima se interpenetrem e se desenvolvam como em um ciclo, parte-se neste trabalho da hipótese de que o impacto da renda das famílias sobre o desempenho escolar de seus filhos contribui para a reprodução das desigualdades fora do ciclo escolar, porque a qualidade do ensino ofertado é deficitária e, nesse sentido, incapaz de compensar as desigualdades externas ao sistema escolar. E não o faz, ainda segundo nossa hipótese, porque o ensino ofertado, além de ser ainda precário do ponto de vista de sua estrutura, é equivocado ao tratar a todos sob o véu de uma “igualdade formal” (BOURDIEU, 2005) que inexistente na realidade. As desigualdades ou defasagens exteriores ao sistema escolar devem ser incorporadas por este sistema para que os alunos possam efetivamente participar do processo educacional, possam efetivamente se sentir motivados a frequentar este ensino e, sobretudo, se sentir representados nele. Diante da grande diversidade cultural existente no país, e sendo a educação não só um correlato importante das desigualdades socioeconômicas, mas também um elemento importante para formação e transformação da cultura cívica nacional, assim como fundamental para o exercício da cidadania, ela definitivamente não pode negligenciar a diversidade cultural do país e as desigualdades que acompanham essas diferenças.

Chamamos a atenção aqui, portanto, para dois condicionantes da seletividade do ensino: um externo, outro interno. Um importante condicionante

externo da seletividade do ensino é a desigualdade de renda. Esta, de acordo com Nelson do Valle (SILVA, 2003), vai tendo mais importância para a continuação dos estudos na medida em que os níveis de ensino vão aumentando. Sendo assim, esta pode ser uma boa explicação para a maior percentagem de brancos com mais anos de estudos que pretos ou pardos, sobretudo, no nível superior. Sem entrar na questão da existência ou não de discriminação racial direta, pode-se dizer que, se a renda é um condicionante de peso para determinar o sucesso ou fracasso escolar, os pretos ou pardos são mais atingidos por esse determinante do que os brancos, dado que representam a maioria nos estratos mais pobres e a minoria nos mais ricos.

Pode-se argumentar também que essa desigualdade existente antes da entrada dos indivíduos no ciclo escolar é mais sentida na rede pública de ensino, dado que a maioria dos que frequentam essa rede é constituída dos mais pobres da população – pobres estes que, como bem afirmou DaMatta (1994-1998), são fortemente caracterizados por sua dependência dos serviços públicos ofertados pelo Estado, neste caso, a educação. E em sendo eles menos favorecidos, do ponto de vista dos rendimentos, terão suas chances de êxito e conclusão do curso básico minoradas (dado a probabilidade de evasão maior entre os com menores rendimentos) e, como provável consequência, também limitadas a suas liberdades de escolha profissional, configurando, assim, a naturalização das desigualdades no interior do ciclo escolar, e fora dele, quando estas se apresentam expressas nas desigualdades ocupacionais.

Quer dizer, se os mais pobres são os pretos ou pardos e estes são maioria nas escolas públicas – cuja qualidade é questionável – eles serão os que apresentarão as maiores dificuldades para conclusão do ensino básico e para cursar o ensino superior, haja vista a maior probabilidade de evasão e repetência entre os com menores rendimentos. E, quando no mercado de trabalho, em razão da baixa escolaridade ou da ineficiente capacitação conseguida mediante uma educação deficitária, estes terão os menores rendimentos, contribuindo, assim, para reprodução do ciclo de desigualdades no Brasil, que tem seu início e fim, sucessivamente, na educação escolar.

Para além da existência desse condicionante exterior ao ciclo escolar, trabalharemos com um outro mecanismo de seleção interno a este ciclo, que, segundo nossa hipótese acaba contribuindo ainda mais – ainda que de maneira

velada – para a naturalização das desigualdades socioeconômicas no interior deste e para sua reprodução fora dele. Um mecanismo que está ligado à questão da diversidade cultural. Podemos tratar da questão da diversidade cultural sob vários aspectos, como por exemplo, a partir de diferenças relativas à cor ou raça dos indivíduos, à região de moradia, ao gênero, à etnia, à religião, à orientação sexual, etc. Neste trabalho, estamos focando em um de seus aspectos, qual seja, o das diferenças relativas à cor ou raça dos indivíduos. Nesse sentido, quando salientamos para a possível existência de um mecanismo seletivo interno ao sistema de ensino e que este está ligado à questão da diversidade cultural, estamos nos referindo à presença de uma cultura dominante no currículo e na própria prática escolar.

Se a cultura dominante implícita na prática pedagógica é a cultura de valorização de uma cor/raça em detrimento das demais – no caso a branca em detrimento das preta, parda, amarela e indígena – os demais grupos culturais, ao não se sentirem representados e, sobretudo, ao terem de “acompanhar” essa cultura, acabam sendo desestimuladas por conta das enormes dificuldades (*handcaps* de capital social e cultural – Bourdieu, 2005) em prosseguir nos estudos, e mais aptos, portanto, a abandonar o a escola. Trocando em miúdos, é sob a aparência de igualdade na forma do acesso à cultura, e na própria forma como é representada a cultura dentro dos muros escolares que mais se legitima o “poder” da escola de legitimar desigualdades. Ao tratar dessa questão da reprodução das desigualdades sociais no interior do ciclo escolar, Bourdieu (2005) chega à conclusão de que a seleção sofrida durante o percurso escolar, pautada pelas origens sociais, é desigualmente severa e que seu peso recai com muito mais força sobre os menos favorecidos. As vantagens e desvantagens sociais, portanto, convertem-se em vantagens e desvantagens escolares para esses grupos, aumentando o grau de sua eliminação e diminuindo suas chances de ascensão social. O que quer dizer que “*as cartas são jogadas muito cedo*” (*idem*, p. 52) e se refletem ao longo prazo no acesso ao ensino superior e nas chances de ser incorporado ao mercado de trabalho.

Quanto a essas dificuldades de prosseguir nos estudos, elas estão ligadas a diferenças no capital social herdado de suas famílias, no capital econômico e no capital cultural “dominado” por esses alunos. E é essa ideologia da igualdade formal encontrada logo na chegada do aluno ao sistema de ensino que já desigual

os indivíduos e os distanciam cada vez mais da possibilidade de concluir o ensino básico e ingressar no ensino superior. E uma vez fora da escola e no mercado de trabalho, em não sendo qualificados o suficiente para as demandas deste, em razão da baixa escolaridade ou mesmo pela fraca qualidade do ensino que os capacita de forma ineficaz (como afirma o próprio órgão avaliador da educação básica no Brasil, o SAEB), estarão quase sempre em desvantagem para competir por uma vaga no mercado de trabalho, quiçá por uma ocupação melhor remunerada. Daí o ciclo das desigualdades se fecha e retoma seu caminho cíclico. Pois serão os filhos destes mais afetados por essas desigualdades socioeconômicas e educacionais que também terão as piores condições iniciais e, por sua vez, reproduzirão o caminho trilhado pelos pais; salvo exceções individuais que não são devidas à melhoria da qualidade do ensino, tampouco por uma diminuição das desigualdades ou de seus efeitos diretos.

Pode-se falar da questão da diversidade cultural, da cultura dominante também em um aspecto regional; quer dizer, o currículo dominante é aquele comum para todas as regiões (segundo a LDB-1996), mas que, no geral, reflete apenas a cultura das regiões mais desenvolvidas, no caso o Sudeste, estando São Paulo e Rio de Janeiro na dianteira dessa máquina de exportação cultural para os demais estados e regiões do país.

Para terminarmos esta seção, e após termos identificados dois dos possíveis condicionantes (um externo e outro interno) das desigualdades educacionais encontradas no ensino público brasileiro, precisamos salientar que para que a escola possa efetivamente contribuir para a diminuição das desigualdades, ela deve, desde o início, levar em conta as diferenças (e defasagens) culturais de seus alunos e atentar para as desigualdades existentes para não legitimá-las e/ou reproduzi-las (BOURDIEU, 2005), sejam estas desigualdades de capital econômico, social ou cultural. Caso contrário, como já dissemos anteriormente, ao tratar todos os educandos de forma igual, ignorando suas diferenças socioeconômicas e culturais, que se expressam por meio de diferenças no acesso ao conhecimento (ao saber) e em sua apreensão, a escola acaba por corroborar as desigualdades iniciais relativas à cultura e reproduzi-las ao longo do percurso escolar. É o que vai ser reforçado mediante a análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, o SAEB.

2.2. Sobre a qualidade da educação no país: resultados ainda “críticos”.

A título de esclarecimento, o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, promove pesquisas de 2 em dois anos desde 1995, com o intuito de avaliar a qualidade do desempenho dos alunos da educação básica no país. O SAEB busca avaliar a qualidade do desempenho mediante exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, feitos com alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. São examinados alunos de escolas urbanas e rurais, particulares e públicas; entre estas, as municipais, estaduais e federais; e são feitos recortes por regiões e estados no país. Dos exames resultam médias relativas ao desempenho dos alunos quanto à aquisição de conhecimentos nessas matérias, que são classificados por estágios: Muito Crítico, Crítico, Intermediário, Adequado e Avançado. Esses estágios buscam medir, em língua portuguesa, a “*construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental*”, e em matemática, a “*construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental*” (SAEB-2003-boletim-4ªsérie)¹².

Para avaliar o desempenho dos alunos de acordo com a classificação mencionada acima, o SAEB se baseia numa escala única de desempenho, que em Língua Portuguesa vai de 125 a 375, e em Matemática, de 125 a 425 pontos.

O que faremos na última seção deste capítulo será, a partir dos dados do SAEB, fornecer um panorama geral da qualidade da educação ofertada no país, recorrendo para isso, às médias de desempenho dos alunos de 1995 e 2005, buscando, com isso, avaliar se a evolução da qualidade da educação no país está correspondendo aos avanços quantitativos que vem sendo alcançados por essa educação.

Vale ressaltar que a variação das taxas de rendimento e movimento escolar entre 1999 e 2004 – aprovação, reprovação, afastamento por abandono e conclusão – tratadas em seção anterior, já nos apontam para a existência de um certo déficit qualitativo na educação. E a variação de outros indicadores, no

¹² Ver tabelas com definições dos estágios ao final do capítulo.

âmbito Nacional, como as taxas de matrícula, de analfabetismo e analfabetismo funcional, que foram apresentadas como positivas de 2000 para 2005, se cortadas por regiões, retratam as enormes desigualdades entre elas, o que sugere, para além de um reflexo dessas desigualdades regionais nos resultados educacionais, uma diferenciação na qualidade da educação ofertada de acordo com as regiões do Brasil. Outro indicador apresentado anteriormente, e que também nos aponta para um possível déficit de qualidade educacional, é o das defasagens série/idade dos alunos matriculados tanto no ensino fundamental quanto no médio.

O que se pretende com a análise dos dados oferecidos pelo SAEB, portanto, é conferir legitimidade à premissa de que apesar das melhorias sentidas no campo educacional sob uma perspectiva quantitativa, a qualidade da educação pública no país ainda se mostra deficitária, isto é, insuficiente para desenvolver nos educandos habilidades e competências requeridas pelos níveis de ensino, e, como consequência, insuficiente para prepará-los efetivamente para exercer uma profissão e despertá-los para o exercício da cidadania.

Voltemos aos dados do SAEB. Para efeito de melhor organização dividiremos a análise dos dados (ou notas dos alunos) por série do ensino. Começaremos verificando o desempenho dos alunos na 4ª série do ensino fundamental, passaremos depois para a 8ª série e só então partiremos para o 3º ano do ensino médio.

Vamos à 4ª série. Em língua portuguesa as médias de desempenho dos alunos em 1995 e 2005 foram, respectivamente, 183.3 e 172.3 (ver tabela 24, abaixo). Essa diminuição nos indica que o nível de desempenho piorou. Entretanto, se pegarmos os resultados de 1997, 1999, 2001 e 2003, para compará-los a 1995 e 2005, percebemos que as médias de desempenho vinham caindo continuamente de 1995 a 2003. De 2003 para 2005 é que houve um aumento da média, que subiu de 169.4 para 172.3 (SAEB-2005).

Tabela 24
Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 4ª série do Ensino Fundamental

<u>Disciplina</u>	<u>1995</u>	<u>1997</u>	<u>1999</u>	<u>2001</u>	<u>2003</u>	<u>2005</u>
Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	184.4

FONTE: SAEB-2005.

De acordo com a classificação por estágios realizada pelo SEAB – Muito Crítico, Crítico, Intermediário, Adequado e Avançado – a média de desempenho para os alunos de língua portuguesa em 1995 foi considerada intermediária, e apesar da pequena melhora sentida de 2003 para 2005, neste último ano ela fora classificada como crítica. Em Matemática, assim como em língua portuguesa, as médias também decaíram de 1995 (190.6) para 2005 (184.4), seguindo um padrão parecido de variação nos anos intermediários. Para estes alunos, apesar da diminuição da média de desempenho de 1995 para 2005, ela continuou sendo classificada como intermediária (*idem*).

Mas, afinal, o que significa ser classificado em estágios intermediário e crítico? No que diz respeito à língua portuguesa, a média de desempenho ter baixado do nível intermediário para o crítico indica que a média dos alunos que, em 1995, estava “*começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a série*”, em 2005 refletiu a existência de leitores não competentes “*que lêem de forma truncada, apenas frases simples*”. Por isso o estágio é crítico. No caso da matemática, estar num nível intermediário significa que a média dos alunos é capaz de desenvolver

“algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série”, isto é, eles “identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema”. (SAEB-2003-boletim-4ªsérie).

Como a avaliação de 1995 inclui escolas urbanas e rurais; particulares, públicas municipais, estaduais e federais, numa mesma média de desempenho; e a de 2005 trabalha alternando esses indicadores, para efeito de comparação mais precisa, faremos as comparações por regiões, assim como aquelas referentes à diferença de médias entre escolas públicas e privadas, utilizando dados do SAEB de 2003 referentes aos resultados de 2001.

Num corte por região, notamos que, em 1995, as médias de desempenho dos alunos em língua portuguesa (ver tabela 25, abaixo) foram classificadas como críticas no Norte e intermediárias nas demais regiões, ao passo que, em 2001, a média de desempenho piorou em todas as regiões, embora tenha continuado crítica no Norte e intermediária no Sul e Sudeste. O Nordeste e Centro-Oeste

tiveram os resultados mais alarmantes, dado que passaram do estágio intermediário para o crítico (*idem*).

Em matemática (ver tabela 26), as médias também baixaram em todas as regiões de 1995 para 2001. Entretanto, Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste permaneceram no mesmo estágio classificatório, crítico no Norte e intermediário nas demais regiões. Mais uma vez o Nordeste teve sua média de desempenho piorada e uma queda de estágio, passando do intermediário para o crítico (*idem*).

Tabela 25
Médias de desempenho e estágios de construção de competências para a 4ª série do ensino fundamental, em língua portuguesa – Brasil e Regiões

	1995		2001	
	Média	Estágio	Média	Estágio
Brasil	188.3	Intermediário	165.1	Crítico
Norte	172.6	Crítico	156.9	Crítico
Nordeste	178.0	Intermediário	146.9	Crítico
Sudeste	194.9	Intermediário	178.8	Intermediário
Sul	191.4	Intermediário	175.9	Intermediário
Centro-Oeste	193.4	Intermediário	164.4	Crítico

FONTE: SAEB-2003.

Tabela 26
Médias de desempenho e estágios de construção de competências para a 4ª série do ensino fundamental, em matemática – Brasil e Regiões

	1995		2001	
	Média	Estágio	Média	Estágio
Brasil	190.6	Intermediário	176.3	Intermediário
Norte	174.5	Crítico	163.6	Crítico
Nordeste	179.5	Intermediário	158.7	Crítico
Sudeste	198.5	Intermediário	189.8	Intermediário
Sul	192.3	Intermediário	188.1	Intermediário
Centro-Oeste	193.9	Intermediário	175.7	Intermediário

FONTE: SAEB-2003.

Quanto às médias de desempenho dos alunos matriculados na 4ª série do ensino fundamental no ensino público e particular, em 2001, percebeu-se que, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, o desempenho dos alunos foi substancialmente melhor na rede particular que na pública e em todas as regiões do Brasil. As tabelas 27 e 28, abaixo, nos mostram com filigranas essas variações.

Tabela 27
Médias de desempenho em língua portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental (2001)

	Rede Pública	Estágio	Rede Particular	Estágio
Brasil	159,9	Crítico	209,2	Intermediário
Norte	154,2	Crítico	194,9	Intermediário
Nordeste	141,9	Crítico	194,1	Intermediário
Sudeste	172,9	Crítico	218,7	Intermediário
Sul	171,8	Crítico	215,7	Intermediário
Centro-Oeste	159	Crítico	208,1	Intermediário

FONTE: SAEB-2003

Tabela 28
Médias de desempenho em matemática para a 4ª série do ensino fundamental (2001)

	Rede Pública	Estágio	Rede Particular	Estágio
Brasil	170,8	Crítico	221,8	Intermediário
Norte	160,9	Crítico	202,6	Crítico
Nordeste	153,8	Crítico	205,5	Crítico
Sudeste	183,6	Intermediário	232,1	Intermediário
Sul	183,8	Intermediário	229,9	Intermediário
Centro-Oeste	170	Crítico	222,4	Intermediário

FONTE: SAEB-2003

Uma análise geral destas tabelas nos mostra que, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, todos os resultados da rede pública foram inferiores às médias de desempenho totais, e os da rede privada foram superiores. Isso nos indica que o déficit qualitativo concernente ao desempenho dos alunos medido pelo SAEB é muito maior na rede pública que na privada. Cortando por regiões, em língua portuguesa, os melhores resultados ficam com o Sudeste e os piores com o Nordeste, tanto na rede pública quanto na particular. Em matemática, o pior resultado na rede pública fica para o Nordeste e o melhor para o Sul; ao passo que na rede particular, os melhores ficam com o Sudeste e os piores com o Norte. Esses resultados nos indicam que as desigualdades regionais se refletem claramente nas desigualdades educacionais e que, portanto, quanto mais pobres e menos desenvolvidas são as regiões, piores são as médias de desempenho dos alunos (SAEB-2003-boletim-4ªsérie).

Passemos, então, à 8ª série do ensino fundamental. Segundo o SAEB (2005), numa comparação entre os anos de 1995 e 2005, tanto em língua portuguesa como em matemática, verificou-se uma diminuição nas médias de desempenhos dos alunos (ver tabela 29, abaixo). Em língua portuguesa, a média diminuiu de 256.1 em 1995, para 231.9 em 2005. Não obstante a diminuição das médias, o estágio

permaneceu o mesmo – intermediário. Em matemática, as médias também diminuíram de 253.2 em 1995, para 239.5 em 2005. Quanto ao estágio em que se encontram esses alunos, pode-se dizer que a variação encontrada nas médias de proficiência em matemática não resultou em mudança de estágio, e que a média da maioria ainda permanece no estágio crítico. Seguindo a própria definição de estágios elaborada pelo SAEB, estar no nível intermediário em língua portuguesa significa que esses alunos “*desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série (gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade)*”¹³ (SAEB-2005).

Tabela 29
Médias de proficiência dos alunos avaliados, em língua portuguesa e matemática, na 8ª série do ensino fundamental

<u>Disciplina</u>	<u>1995</u>	<u>1997</u>	<u>1999</u>	<u>2001</u>	<u>2003</u>	<u>2005</u>
Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5

FONTE: SAEB-2005.

No que diz respeito aos dados do SAEB de 2003 disponibilizados para análise, em 2001, a média de proficiência em língua portuguesa ficou em 235.2 – também no nível intermediário. E do total de alunos que fez o exame de qualificação (ver tabela 30, abaixo), a maioria deles, 64,8%, foi enquadrada nesse estágio intermediário, ao passo que apenas 10,2% ficou no estágio adequado, e uma ínfima minoria (0,1%) foi considerada em estágio avançado neste nível. 20,1% dos alunos avaliados ficaram no estágio crítico e 4,9% no estágio muito crítico. Se fizermos um corte por região (ver tabela 31), perceberemos que em todas as regiões a maioria dos alunos se encontra no nível intermediário e uma ínfima minoria no avançado. Entretanto, a maior porcentagem das médias consideradas em nível crítico e muito crítico se encontra no Nordeste, donde 26,3% estão em estágio crítico e 7,3% em muito crítico. Por outro lado, o Sul apresenta o menor percentual de alunos em nível crítico (13,6%) e muito crítico (2,5%) (*idem*).

¹³ Ver tabelas com definições dos estágios ao final do capítulo.

Tabela 30
Distribuição de alunos nos estágios de construção de competências em língua portuguesa, na 8ª Série do ensino fundamental (2001)

Estágio	População	%
Muito crítico	146.040	4,9%
Crítico	602.904	20,1%
Intermediário	1.944.369	64,8%
Adequado	307.056	10,2%
Avançado	1.903	0,1%
Total	3.002.272	100,0%

FONTE: SAEB-2003.

Tabela 31
Percentual de alunos nos estágios de construção de competências língua portuguesa, na 8ª Série do ensino fundamental (2001)

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito crítico	4,9%	4,1%	7,3%	4,6%	2,5%	3,0%
Crítico	20,1%	22,7%	26,3%	18,2%	13,6%	19,0%
Intermediário	64,8%	68,0%	60,6%	64,0%	71,4%	69,5%
Adequado	10,2%	5,2%	5,8%	13,1%	12,5%	8,5%
Avançado	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%

FONTE: SAEB-2003.

No que tange ao ensino de matemática, ser considerado em estágio crítico na matéria significa dizer que esses alunos, também na 8ª série do ensino fundamental,

“Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto, aquém do exigido para a 8ª série (resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos; desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas)” (SAEB-2003-boletim-8ªsérie).

Em 2001, de acordo com o SAEB (2003), a média de proficiência em matemática ficou em 243,4 – estágio crítico. Do total de alunos avaliados pelo exame de qualificação (ver tabela 32, abaixo), 51,7% ficou neste nível, 6,7% no nível muito crítico e apenas 2,7% foram considerados em estágio adequado. Num recorte por região (ver tabela 32), percebe-se que, com exceção da região Sul onde a maior percentagem das médias ficou no nível intermediário, as demais regiões seguiram o estágio nacional, permanecendo no estágio crítico, no exame de qualificação em matemática. Assim como no exame de língua portuguesa, em matemática o Nordeste também apresentou a maior percentagem dos que foram

considerados em estágio muito crítico (10,5%) e o Sul a menor percentagem (2,8%) (*idem*).

Tabela 32
Distribuição de alunos nos estágios de construção de competências em matemática, na 8ª Série do ensino fundamental (2001)

Estágio	População	%
Muito crítico	19.021	6,7%
Crítico	423.750	51,7%
Intermediário	849.276	38,9%
Adequado	55.430	2,7%
Avançado	4.215	0,1%
Total	1.351.692	100,0%

FONTE: SAEB-2003.

Tabela 33
Percentual de alunos nos estágios de construção de competências em matemática, na 8ª Série do ensino fundamental (2001)

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito crítico	6,7%	7,3%	10,5%	5,8%	2,8%	4,7%
Crítico	51,7%	59,6%	60,1%	48,1%	43,1%	52,7%
Intermediário	38,9%	32,5%	28,0%	42,1%	51,5%	40,6%
Adequado	2,7%	0,6%	1,3%	3,9%	2,5%	2,0%
Avançado	0,1%	0,0%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%

FONTE: SAEB-2003.

O SAEB disponibilizou também um quadro comparativo entre as médias de proficiência dos alunos por matrícula em ensino público e particular, em ambas as matérias. Pode-se notar, seguindo o mesmo padrão dos resultados para a 4ª série, que as médias de proficiência são maiores nas escolas particulares que nas públicas em todas as regiões do Brasil, tanto em matemática quando em língua portuguesa. A média de desempenho nacional total de língua portuguesa em 2001 – como já fora citado anteriormente (ver tabela 29) – ficou em 235.2. Já a média para os matriculados em escolas públicas (ver tabela 34, abaixo) foi inferior a esta, sendo de 228.7, ao passo que a média em escolas particulares ficou em 282.0, um número superior ao da média nacional. Tanto as médias referentes ao ensino público quanto ao particular foram consideradas em um estágio intermediário. Essa leitura pode ser transposta para todas as regiões do país, sendo no Nordeste encontradas as menores médias, tanto nas instituições públicas quanto nas

particulares – menores em relação às demais regiões e, inclusive, em relação à média nacional. Em matemática, a média de desempenho nacional total em 2001 foi de 243.4 (ver tabela 29). A média em escolas particulares (ver tabela 35) ficou em 301.1, ao passo que em escolas públicas ficou em 235.4. No que tange aos estágios, a média das escolas particulares foi enquadrada num nível intermediário, ao passo que a das escolas públicas ficou em um nível crítico. Cortando por regiões, percebe-se que a menor média de desempenho em escolas públicas ficou com o Nordeste (221.0) e a menor em escolas particulares foi encontrada no Norte (277.9). Ambas as médias ficaram abaixo da média nacional para ambos os tipos de instituição escolar.

Tabela 34
Médias de desempenho em língua portuguesa para a 8ª série do ensino fundamental (2001)

	Rede Pública	Estágio	Rede Particular	Estágio
Brasil*	228.7	Intermediário	282.0	Intermediário
Norte	225.5	Intermediário	271.9	Intermediário
Nordeste	215.0	Intermediário	267.9	Intermediário
Sudeste	232.9	Intermediário	290.0	Intermediário
Sul	241.4	Intermediário	286.3	Intermediário
Centro-Oeste	231.6	Intermediário	280.7	Intermediário

FONTE: SAEB-2003.

* Média total para o Brasil: 235.2

Tabela 35
Médias de desempenho em matemática para a 8ª série do ensino fundamental (2001)

	Rede Pública	Estágio	Rede Particular	Estágio
Brasil*	235.4	Crítico	301.1	Intermediário
Norte	227.8	Crítico	277.9	Intermediário
Nordeste	221.0	Crítico	283.3	Intermediário
Sudeste	240.3	Crítico	312.8	Intermediário
Sul	249.6	Crítico	302.1	Intermediário
Centro-Oeste	237.5	Crítico	301.0	Intermediário

FONTE: SAEB-2003.

* Média total para o Brasil: 243.4

A julgar pelos resultados dos exames de qualificação realizados pelo SAEB e mencionados acima, pode-se dizer que a qualidade da educação ofertada no Brasil é de baixa qualidade tanto na rede pública quanto na privada, mas especialmente na rede pública. Pensar que mais de 64,8% dos alunos examinados em língua portuguesa se encontram num estágio intermediário, e que 51,7% dos

examinados em matemática foram qualificados como num nível crítico, dentre outras coisas, nos revela o quão ineficiente e defasado é o ensino ofertado no Brasil, dado que não possibilita à maioria esmagadora dos alunos as habilidades e competências necessárias requeridas por suas séries; isso, tanto em língua portuguesa quanto em matemática (SAEB-2003-boletim 8ªsérie). E mais, nos revela que as desigualdades socioeconômicas existentes entre as regiões se refletem nas médias de desempenho desses alunos, dificultando, dessa forma a própria minoração dessas desigualdades, uma vez que a qualificação educacional é um correlato importantíssimo dessas desigualdades. Com isso, podemos inferir que alunos com perfis socioeconômicos piores tendem a ter os piores resultados no que diz respeito às suas competências e habilidades e, como num ciclo, tendem a ter minoradas suas chances de reverter esse quadro de desvantagem, haja vista que terão menores oportunidades de alcançar postos de trabalho mais bem remunerados. Terão também, se pensarmos na educação como um pré-requisito para o exercício da cidadania, menores condições de participar ativamente da sociedade da qual fazem parte.

Não obstante as desigualdades socioeconômicas se reflitam nas desigualdades educacionais, no geral, todos os alunos de todas as regiões, mesmo aqueles com perfil socioeconômico mais abastado, nas regiões mais desenvolvidas, estão concluindo o ensino fundamental sem as competências e habilidades necessárias, o que nos indica que o ensino em todo o Brasil ainda é precário, do ponto de vista qualitativo. Nas próprias palavras do relatório do SAEB, o ensino ofertado no Brasil nos revela

“uma ampla maioria de estudantes para a qual os oito anos formais de escolaridade não se traduzem no conteúdo cognitivo adequado e necessário para dotar o cidadão de instrumentos para prosseguir nos níveis superiores de educação formal ou mesmo buscar o ensino técnico para melhor inserção no mundo do trabalho” (SAEB-2003-boletim-8ªsérie).

Chegamos, então, à 3ª série do ensino médio. Infelizmente, os dados nos apresentam um quadro não muito diferente daquele encontrado na 4ª e 8ª série do ensino fundamental. Vejamos, então, o que eles nos revelam. O exame de qualificação aplicado pelo SAEB visa, assim como na 4ª e 8ª séries, auferir quanto os estudantes, já no último ano do ensino médio, conseguiram agregar de conhecimento. É um exame, portanto, que mede não só o quanto o aluno agregou

de conhecimento nos três anos desse segmento, mas, de certa forma, em todo o ciclo escolar. De antemão, e a julgar pelas médias de desempenho na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, não se pode esperar um panorama muito positivo da avaliação dos alunos matriculados na 3ª série do ensino médio.

De acordo com o relatório do SAEB de 2005, numa comparação entre as médias de desempenho dos alunos desde 1995 até 2005 (ver tabela 36, abaixo), podemos perceber que tanto em língua portuguesa quanto em matemática, houve uma diminuição na média de desempenho dos alunos de 1995 para 2005. Em língua portuguesa essa média veio baixando progressivamente de 1995 (290.0) a 2001, sofrendo um pequeno aumento em 2003, e decrescendo novamente em 2005, quando ficou em 257.6. Em matemática a média também diminuiu de 281.9 em 1995, para 271.3 em 2005, entretanto, subiu de 1995 para 1997, baixou de 1997 para 2001, subiu um pouco em 2003, e baixou novamente em 2005. Apesar das pequenas variações nesses anos intermediários, em ambas as matérias, as médias de português permaneceram no estágio intermediário e as de matemática no estágio crítico, seguindo o mesmo padrão das avaliações para as séries anteriores (SAEB, 2005).

Tabela 36
Médias de Proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática, na 3ª série do Ensino Médio

Disciplina	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

FONTE: SAEB-2005.

Estar em um estágio intermediário em língua portuguesa, na 3ª série do ensino médio, indica que esses alunos

“desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros)”¹⁴.

Já em matemática, onde a média de desempenho dos alunos ficou em um nível crítico, isso quer dizer que os alunos são capazes de desenvolver

¹⁴ Ver tabelas com definições dos estágios ao final do capítulo.

“algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto aquém do exigido para a 3ª série do E.M. (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de algumas propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais)” (SAEB, 2003-boletim-3ªsérie).

Embora estejamos nos remetendo aos dados do SAEB de 2005, só poderemos utilizá-los para fazer comparações entre as médias de proficiência entre os anos de 1995 e 2005, pois ele não nos oferece uma análise relativa aos estágios de competências dos alunos. Isso nós encontraremos no boletim do SAEB de 2003 (com dados relativos a 2001) no qual teremos acesso às porcentagens dos alunos em cada estágio de competência tanto no Brasil, quanto nas regiões. Remeter-nos-emos, portanto, ao SAEB de 2003 para avaliar um pouco da qualidade da educação ofertada para esses alunos do ensino médio, assim como o fizemos quando tratamos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Começamos pelos dados mais gerais (ver tabela 37, abaixo). Em 2001, mais da metade dos alunos examinados em língua portuguesa (52,5%) foram considerados em estágio intermediário e uma grande porcentagem deles (37,2%) em estágio crítico. Num corte por regiões percebe-se que a maior porcentagem dos alunos em estágio crítico e muito crítico se encontram no Norte e no Nordeste, tendo essas regiões também as piores porcentagens nos estágios intermediário e adequado. Por outro lado, Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam as maiores porcentagens nos níveis intermediário e adequado, e as menores nos estágios crítico e muito crítico. Nenhuma surpresa nesses dados. Eles, mais uma vez, e seguindo o mesmo padrão da avaliação das séries anteriores, apenas transportam para dentro dos muros escolares as desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil.

Tabela 37
Frequência e percentual de alunos nos estágios de construção de competências em língua portuguesa na 3ª série do Ensino Médio (2001)

	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
População Brasil	101.654	768.903	1.086.109	110.482
Brasil	4,9%	37,2%	52,5%	5,3%
Norte	7,0%	46,6%	43,9%	2,5%
Nordeste	7,6%	44,9%	44,3%	3,2%
Sudeste	4,2%	34,4%	55,0%	6,4%
Sul	3,0%	31,3%	59,4%	6,3%
Centro-Oeste	3,1%	33,0%	57,9%	6,0%

FONTE: SAEB-2003.

Para matemática (ver tabela 38, abaixo), o cenário não é muito diferente, mas é ainda um pouco mais alarmante porque pior. A grande maioria dos alunos obteve um desempenho crítico (62,6%) na avaliação de matemática e apenas 6,0% dos alunos tiveram um desempenho adequado. No que tange às diferenças regionais, o Norte apresenta as maiores percentagens de alunos em estágio crítico e muito crítico e as menores nos estágios intermediário e avançado, ao passo que o Sul obteve resultados opostos. Assim como na avaliação do desempenho em português, em matemática também os piores resultados são encontrados no Norte e Nordeste e os melhores – ou menos piores – no Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Tabela 38
Frequência e percentual de alunos nos estágios de construção de competências em Matemática, na 3ª série do Ensino Médio (2001)

	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
População Brasil	99.969	1.294.072	549.306	123.800
Brasil	4,8%	62,6%	26,6%	6,0%
Norte	6,8%	76,4%	14,5%	2,4%
Nordeste	6,6%	69,8%	19,0%	4,6%
Sudeste	4,7%	60,7%	27,8%	6,8%
Sul	2,4%	51,7%	38,8%	7,1%
Centro-Oeste	3,0%	58,7%	31,7%	6,6%

FONTE: SAEB-2003.

O SAEB de 2003 nos traz ainda algumas informações importantes relativas à variação do desempenho dos alunos nesta série, de acordo com suas condições socioeconômicas, com o fato de trabalhar ou não, de estudar durante o dia ou à noite, dentre outros fatores que nos permitem vislumbrar que há outros indicadores externos, além dos internos ao processo de ensino-aprendizagem, que

têm forte impacto sobre o desempenho desses alunos. Sobre isso, o SAEB nos informa que em 2001, 76,0% dos alunos considerados em estágio muito crítico estavam matriculados no ensino noturno, 96,0% deles estudavam em escolas públicas, 48,0% estudavam e trabalhavam ao mesmo tempo e 84,0% deles tinham idade superior à recomendada para a série que estavam cursando. Por outro lado, o que não é nenhuma grande surpresa, o quadro se inverte quando tratamos dos alunos considerados em estágio adequado para a série em questão. Desses, 76,0% estudavam em escolas particulares, 89,0% estavam matriculados no ensino diurno, a grande maioria (87,0%) apenas estudava, e 84,0% estavam matriculados nas séries recomendadas para suas faixas de idade.

Antes de nos apressarmos em concluir que escolas particulares são muito melhores que públicas, que o ensino diurno prepara muito melhor que o noturno, e que quem não trabalha tem sempre desempenho melhor do que quem trabalha e estuda (o que não são inverdades), é preciso chamar a atenção para a pequena percentagem dos alunos que tem desempenho adequado e muito crítico. O que se pode concluir com segurança é que, seja pública ou privada, estudando durante o dia ou à noite, trabalhando ou não, a grande maioria dos alunos examinados foram considerados em estágio intermediário e crítico, o que nos indica que após três anos cursando o ensino médio, e após já terem cursado outros oito anos no ensino fundamental, a maioria dos alunos desenvolve precariamente suas habilidades de leitura e mal consegue interpretar problemas matemáticos os quais já deveriam ter proficiência ao final do ciclo fundamental. Esse fato nos chama atenção para a falta de eficiência do ensino ofertado no Brasil, tanto no nível fundamental quanto no médio (SAEB-2003-boletim-3ªsérie).

Alunos com um histórico de deficiências em saberes e habilidades acumuladas ao longo desses dois ciclos acabam tendo minoradas – senão impossibilitadas – suas chances de *“ingressar ativamente na ‘sociedade do conhecimento’, assumir responsabilidades sociais como cidadão[s] consciente[s] e ético[s], contribuindo para o desenvolvimento e transformação da sociedade”* (SAEB, 2003-boletim-3ªsérie).

E esse é exatamente o nosso ponto. Atentar para o impacto negativo dessa educação deficitária tanto para o desenvolvimento desses sujeitos pedagógicos quanto políticos que, em razão de sua precária qualificação educacional, têm muito mais dificuldades de reverter esse quadro de desigualdades

socioeconômicas no qual se encontram, tanto por não poderem competir em igualdade de condições por melhores vagas no mercado de trabalho, quanto por não terem condições, ou mesmo consciência, para intervir politicamente nessa sociedade a fim de modificá-la, tornando-a menos desigual e, portanto, mais democrática. A qualidade deficitária da educação, portanto, tem implicações não somente na reprodução das desigualdades sociais e econômicas, mas no próprio exercício da cidadania que fica embargado pela incapacidade desse ensino de habilitar os cidadãos para pensar crítica e reflexivamente e, como conseqüência, para participar mais ativamente da sociedade.

Se nos voltarmos para os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio e os relacionarmos à análise dos dados verificados até então, veremos que as funções ligadas ao ensino não são realizadas. Que funções são essas?

1) “a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa”; 2) “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; 3) “a preparação e a orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo”; e 4) “o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos”¹⁵ (Brasil, 2002, p. 22).

Podemos inferir, além da incapacidade da educação ofertada em realizar essas funções, a total desconexão existente no país entre prática educacional e as diretrizes que orientam essa educação. Assim como no campo dos direitos são garantidos legalmente uma série de direitos os quais na realidade ainda não foram universalizados, no campo da educação, revelamos o mesmo problema. E a educação é um ponto nodal porque sua deficiência está diretamente ligada às dificuldades encontradas para a universalização dos direitos de cidadania, sendo ela, inclusive, um direito que apesar de quase universalizado no que diz respeito à oferta de vagas – como vimos no início deste capítulo – não cumpre, por deficiência qualitativa, sua função de pré-condição para o exercício dos demais. Por isso, torna-se premente o desenvolvimento de uma educação que incorpore à sua prática essas diretrizes e parâmetros já assegurados legalmente. A proposta

¹⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

deste trabalho é a de que uma educação que tivesse sua prática orientada pelos direitos humanos teria mais condições de efetivamente transportar para dentro dos muros escolares as orientações democráticas e igualitárias já presentes nas leis que orientam tanto a Constituição do país quanto as próprias diretrizes e parâmetros da educação. É o que veremos no próximo capítulo.

2.3. Algumas considerações sobre os dados apresentados:

O que vimos no decorrer deste capítulo, quando recorremos à variação nas taxas de matrículas entre os anos de 2000 e 2005, para o ensino fundamental e médio, foi uma evolução positiva da educação. O primeiro nível revelou uma diminuição do número de matrículas de 2000 para 2005, mas esse fato, de acordo com os Censos Escolares de 2000 e 2005 indicam que houve uma melhora no fluxo dos alunos para o ensino médio, isto é, menos alunos ficaram retidos no ensino fundamental de 2000 a 2005. Em tese, esse é um dado positivo. Digo em tese, porque ainda não podemos afirmar de que maneira o programa de correção de fluxo interfere na qualidade do ensino ofertado. Com respeito ao ensino médio, houve uma expansão no acesso ao ensino de 2000 para 2005, expansão esta que vem se mostrando contínua desde a década de 1990. E de acordo com Nelson do Valle (SILVA, 2003) ela pode ser lida como um reflexo tanto do aumento da demanda da sociedade civil (em menor grau, segundo o autor) por maior número de vagas nas escolas, quanto pela diminuição dos custos diretos relacionados ao acesso à educação.

Entretanto, como pudemos perceber mediante as variações nas taxas de aprovação, reprovação, defasagem série/idade, afastamento por abandono e conclusão, em ambos os níveis de ensino, a expansão do sistema escolar, assim como uma possível melhoria do fluxo não implicam necessariamente em desestratificação educacional e a prova disso reside, para além do alto número de reprovados e afastados por abandono, nas desigualdades de desempenho e nas chances de realização educacional encontradas entre os residentes nas regiões Sul e Sudeste e aqueles residentes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste; ou nas desigualdades encontrada quando desagregamos os indicadores por grupos de cor.

Trocando em miúdos, não basta melhorar o acesso, torna-se necessário melhorar a qualidade do ensino ofertado e torná-lo igual para todos.

Schwartzman (2006) sabiamente atentou para esse fato e afirmou que a questão do acesso ao ensino já pode ser considerada uma questão secundária, e que mais importante, hoje em dia, é tratar das questões de conteúdo e qualidade da educação, visto serem elas “*mais sérias e difíceis de enfrentar*” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 10). Uma vez que endossamos essa tese de Schwartzman, não podemos deixar de salientar que apesar das ainda altas e preocupantes taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade, elas ainda se mostram altas não por um problema relativo à falta de vagas nas escolas, mas sim, em razão de uma história pregressa de quase total descaso com a educação pública no Brasil (como vimos no capítulo anterior), afetando especialmente os mais desfavorecidos. Podemos fazer essa afirmação com base nos dados da PNAD de 2005 que nos dizem que a grande maioria dos analfabetos e analfabetos funcionais são pessoas de mais de trinta anos de idade, aumentando percentualmente conforme o aumento desta, e estando mais presente entre os estratos mais pobres da população (PNAD-2005).

Para além das deficiências qualitativas encontradas através da análise do rendimento e movimento escolar dos alunos, entre 1999 e 2004, e do enorme contingente de alunos defasados nas séries do ensino fundamental, médio e superior para as idades com as quais cursam esses níveis, o SAEB, mediante sua avaliação do desempenho da educação básica no Brasil, vem legitimar o quão ineficiente e de baixa qualidade é a educação ofertada no país. A média de desempenho dos alunos em todas as séries avaliadas, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, como vimos na seção anterior, se mostraram sempre aquém do desempenho requerido para as séries cursadas.

Diante desse quadro geral das desigualdades educacionais traçadas nesse período, chamamos atenção para dois condicionantes do fraco desempenho dos alunos no sistema de ensino público no país, um externo determinado pela desigualdade de capital econômico e outro interno relativo às desigualdades de capital social e cultural.

No capítulo anterior, mencionamos a existência de três prováveis mecanismos de seletividade utilizados pelo sistema de ensino para diferenciar os alunos, mecanismos estes que acabavam por resultar em naturalização das

desigualdades dentro do próprio ciclo escolar e reprodução das mesmas fora dele. Que mecanismos eram esses? 1) a insuficiência na oferta de vagas, 2) a discriminação social implementada pelo sistema mediante a diferenciação entre ensino clássico e profissionalizante e, 3) o baixo rendimento do sistema escolar. Ao nos voltarmos para a atualidade, e nos remetendo aos dados analisados no decorrer deste capítulo, percebemos que o primeiro mecanismo fora praticamente eliminado dada a quase universalização do acesso ao ensino básico. Por outro lado, o segundo e o terceiro ainda permanecem contribuindo para reprodução das desigualdades educacionais. No caso do terceiro, os dados relativos ao movimento e rendimento escolar, às defasagens série/idade e à precária média de desempenho dos alunos nos ensinos fundamental e médio não nos deixam nenhuma dúvida quanto ao ainda baixo rendimento escolar.

Pulamos o segundo mecanismo. Voltemos, então, para ele agora. Pode-se dizer, com respeito ao mecanismo de discriminação social implementado pelo sistema de ensino, que ele sofreu alguns *transformismos*, mas prosseguiu em seu caminho de *conservação*. A discriminação social na atualidade não se mostra mais mediante uma diferenciação entre educação clássica e profissional, mas sim pela progressiva “deselitização” (ou sucateamento como preferem Gentili, 2005 e Suárez, 2005) das escolas públicas que tem como causa a também progressiva saída das classes médias e altas dessas escolas, desde a década de 1980¹⁶, deixando-as para os estratos mais desfavorecidos da população. E estes, por sua vez, vivenciam essa discriminação social mediante dois aspectos, em especial: um exterior ao ensino, devido à sua posição econômica desprivilegiada, e outro interior ao ensino, devido ao seu *handicap* de capital cultural e social. Este último se mostra ainda mais nocivo porquanto coberto por um véu de igualdade formal (que trata a todos como iguais, quando, na verdade não o são), pela persistência de um currículo elitista (o qual, a despeito dos avanços “legais”, ainda não incorpora de forma igualitária a diversidade cultural encontrada em nosso país) e pelo esvaziamento do conteúdo político-pedagógico da educação, destituindo-a de sua função maior, a de formar cidadãos críticos e capazes de participar da sociedade a que pertencem.

¹⁶ Esse processo de “deselitização” começou a partir da década de 1960 – como nos aponta Romanelli (2005) e Cunha (2001) – mas ganhou força mesmo a partir do final da década de 1980 com o início da “grande expansão” do acesso ao ensino público.

Um fator que problematiza ainda mais essa questão dos mecanismos que conferem diferenciação no usufruto de um direito básico, que é a educação, é a heterogeneidade dos sistemas educacionais no Brasil, no que se refere tanto às diferenças regionais, quanto às relativas ao tipo de estabelecimento de ensino – se privado ou público federal, estadual ou municipal. Quanto a isto Schwartzman nos diz que

“Se todos os jovens tivessem acesso ao mesmo tipo de educação e pudessem concluir a educação secundária em igualdade de condições, teríamos uma situação de igualdade de oportunidades, mesmo com um mercado de trabalho restrito. No entanto, a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas, que predominam nos níveis fundamental e médio, é extremamente variada, sendo que as melhores escolas são as particulares, só acessíveis a famílias de renda média e alta. A má qualidade da educação pública acentua seu papel como mecanismo de inclusão/exclusão social, situação que necessita ser analisada em profundidade”. (grifos meus) (SCHWARTZMAN, 2004, p. 43)

Aproveitaremos a observação de Schwartzman para terminarmos este capítulo – cujo panorama geral da educação pública no Brasil revelou a persistente má qualidade desse ensino – para sugerir como uma possível alternativa pedagógica para fazer frente a esse cenário desolador, a saber, o desenvolvimento de uma educação emancipatória, uma vez que este tipo de educação, dentre outras competências, e para além de ser concebida como um direito humano incorpora em seu projeto a valorização da diversidade cultural – que negada, como fora visto brevemente neste capítulo, contribui para reproduzir e naturalizar as desigualdades sociais dentro do ciclo educacional e transplantá-las novamente para a sociedade civil –, quesito fundamental para a radicalização ou fortalecimento da democracia participativa. É sobre essa proposta pedagógica e suas possíveis implicações sociais que trataremos no próximo capítulo.

Quadro 1

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados, em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental. SAEB-2003

Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do Saeb.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Quadro 2

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental. SAEB-2003.

Muito crítico	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a 4ª série (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples). Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para a 4ª série (Identificam uma operação envolvida no problema e nomeiam figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.
Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a 4ª série (Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como elementos e características próprias das figuras geométricas planas). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.
Avançado	São alunos maduros. Apresentam habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 4ª série (Reconhecem, resolvem e sabem transpor para situações novas, todas as operações com números racionais envolvidas num problema, bem como elementos e características das figuras geométricas planas). Os alunos neste estágio alcançaram o Nível 7 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Quadro 3
Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 8ª série do ensino fundamental. SAEB-2003.

Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a 4ª série. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou não desenvolveram as habilidades do nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 2 ou 3 da escala do Saeb.
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série (gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 6 ou 7 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores maduros. Apresentam habilidades de leitura no nível de letramento exigível para as séries iniciais do ensino médio e dominam alguns recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros. Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 8 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Quadro 4

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades matemáticas na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 8ª série do ensino fundamental. SAEB-2003.

Muito crítico	Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 8ª série (resolução de expressões algébricas com uma incógnita; características e elementos das figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.
Crítico	Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto, aquém do exigido para a 8ª série (resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos; desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.
Intermediário	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas, porém não dominam, ainda, a linguagem matemática específica exigida para a 8ª série (resolvem expressões com duas incógnitas, mas não interpretam dados de um problema com símbolos matemáticos específicos nem utilizam propriedades trigonométricas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão (interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e reconhecem as funções trigonométricas elementares). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.
Avançado	São alunos maduros. Demonstram habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 8ª série (interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e utilizam propriedades trigonométricas na resolução de problemas). Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 9 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb

Quadro 5

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 3ª série do ensino médio. SAEB-2003.

Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou desenvolveram as habilidades dos níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Quadro 6
Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios para a 3ª série do ensino médio. SAEB-2003.

Muito crítico	Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 3ª série do E.M. (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades de figuras geométricas planas e compreensão de outras funções). Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 3 da escala do Saeb.
Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto aquém do exigido para a 3ª série do E.M. (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de algumas propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb.
Intermediário	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas. Fazem uso de linguagem matemática específica, porém a resolução é insuficiente ao que é exigido para a 3ª série do E.M. (reconhecem e utilizam alguns elementos de geometria analítica, equações polinomiais e reconhecem algumas operações dos números complexos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 6 ou 7 da escala do Saeb.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão. (reconhecem e utilizam elementos de geometria analítica, equações polinomiais e desenvolvem operações com os números complexos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 8, 9 ou 10 da escala do Saeb.

Fonte: MEC/Inep/Daeb.