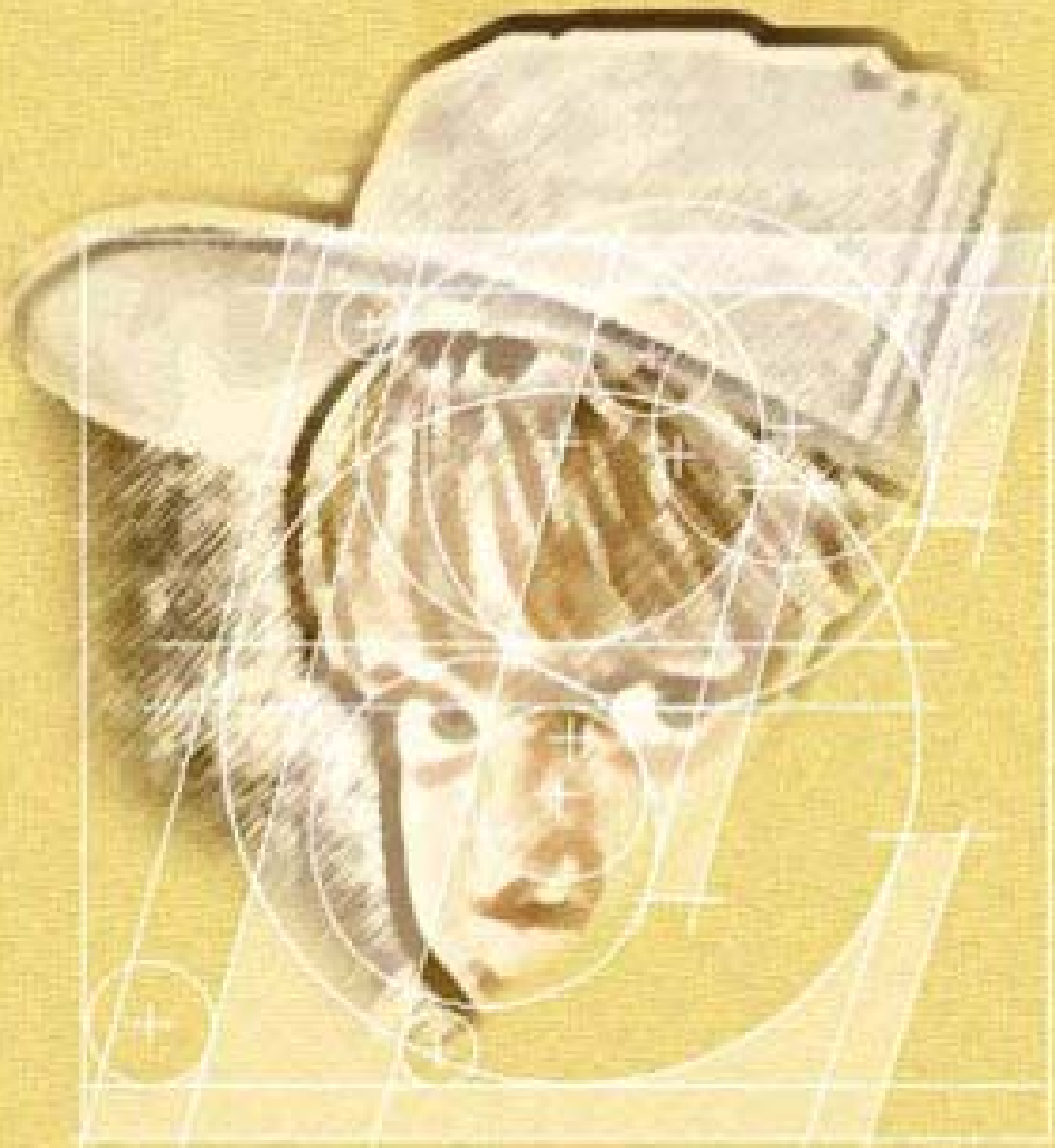


# Situação da Educação Básica no Brasil

Brasília - 1999



# Situação da Educação Básica no Brasil

Organização:

Maria Helena Guimarães de Castro  
Presidente do Inep

Áurea Maria Queiroz Davanzo  
Doutoranda do Instituto de Economia da Universidade  
Estadual de Campinas (Unicamp) e consultora do Inep

Brasília – 1999

## REVISÃO

Jair Santana Moraes  
José Adelmo Guimarães  
Marluce Moreira Salgado  
Rosa dos Anjos Oliveira

## NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira

## ARTE-FINAL

Celi Rosalia Soares de Melo  
Rodrigo Godinho A. da Silva

## CAPA

Fernando Secchin

TIRAGEM: 3.000 exemplares

PUBLICADO EM JULHO DE 1999

## ENDEREÇO

### INEP

MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (061) 224-7092

(061) 224-1573

Fax: (061) 224-4167

<http://www.inep.gov.br>

E-mail: [editoria@inep.gov.br](mailto:editoria@inep.gov.br)

---

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Situação da educação básica no Brasil / Organização: Maria Helena Guimarães de Castro, Áurea Maria Queiroz Davanzo. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

134p. : il., tab.

1. Educação básica – Análise estatística – Brasil. I. Castro, Maria Helena Guimarães de (Org.). II. Davanzo, Áurea Maria Queiroz (Org.). III. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil). IV. Título.

---

CDU: 37.014.12

# Sumário

	<b>Apresentação .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Organização e estrutura do sistema educacional brasileiro: perspectivas da nova LDB .....</b>	<b>9</b>
	Sofia Lerche Vieira (UEC)	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>O gasto público com educação – 1996 .....</b>	<b>21</b>
	Geraldo Biasoto Jr. (Unicamp) Ulysses Cidade Semeghini (Unicamp)	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Nível de escolarização da população .....</b>	<b>37</b>
	Sônia Miriam Draibe (Unicamp) Vera Lúcia Cabral Costa (Fundap) Pedro Luiz Barros Silva (Unicamp)	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino .....</b>	<b>45</b>
	Maria Evelynna Pompeu do Nascimento (Unicamp)	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>Ensino Fundamental .....</b>	<b>69</b>
	José Roberto Rus Perez (Unicamp)	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>O Ensino Médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? .....</b>	<b>91</b>
	Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita)	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>O Ensino Profissional: morto e sem missa de sétimo dia .....</b>	<b>111</b>
	Cláudio de Moura Castro (BID)	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>A dinâmica demográfica e seus impactos na trajetória da população em idade escolar .....</b>	<b>119</b>
	José Marcos Pinto da Cunha (Unicamp)	



---

---

---

# Apresentação

---

Esta publicação temática, intitulada *Situação da Educação Básica no Brasil*, apresenta um conjunto de textos de especialistas em educação, que compõe um quadro analítico da atual conjuntura e das tendências de evolução da educação básica no Brasil.

Os textos, apoiados na leitura de estatísticas e indicadores educacionais produzidos pelo Inep, apresentam um cenário provável da evolução da demanda escolar nos diferentes níveis de ensino, a partir da análise de alterações decorrentes das transformações recentes na dinâmica demográfica do país.

A publicação faz um estudo dos indicadores educacionais gerados a partir de dados dos Censos Demográficos e das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNADs), do IBGE, com destaque para o Capítulo 3, que trata do perfil de escolarização da população brasileira. Analisa, também, um conjunto atualizado de dados e informações sobre finanças da educação, especialmente gerados para essa finalidade.

Este novo produto do Inep deverá assumir, a partir de agora, um caráter permanente, voltando-se para a divulgação de séries históricas de estatísticas e indicadores educacionais e para a publicação de sondagens sistemáticas sobre a realidade do ensino.

O principal objetivo desta publicação é fornecer elementos para embasar a proposição de novos programas, projetos e ações do governo federal, dos estados e dos municípios, destinados à expansão e melhoria do ensino brasileiro. Outro objetivo não menos importante é subsidiar os especialistas em educação, ligados às universidades ou aos centros de pesquisa, dando suporte à elaboração de estudos analíticos sobre a educação brasileira, alimentando o processo de definição, implementação e acompanhamento das políticas públicas nesse campo.

Pretendemos ainda, com esta iniciativa, democratizar os dados e informações educacionais disponíveis, contribuindo para que a sociedade tenha acesso a elementos que permitam avaliar a evolução do sistema educacional brasileiro e conhecer os resultados da alocação de recursos públicos em educação.

Trata-se, portanto, de uma publicação que permitirá a realização de balanços analíticos periódicos da situação da educação brasileira, apoiando, por isso mesmo, a formulação de propostas de adequação da política educacional do país, bem como a proposição de programas e projetos educacionais relevantes.

Cabe ressaltar que os textos analíticos incluídos nesta publicação têm como pano de fundo a política educacional brasileira, cuja regulação básica se encontra definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Consideram também os programas e projetos de melhoria da qualidade do ensino que o MEC vem implementando, com ênfase nos processos de avaliação da qualidade do ensino, nos programas de descentralização dos recursos da educação para estados e municípios e para as escolas, e no processo de implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef),

principal mecanismo de mobilização e distribuição de recursos para o financiamento dos gastos com a educação básica no país.

Destaca-se, no Capítulo 1, uma discussão do ordenamento legal recente, que passou a regular a organização e a estrutura do sistema educacional brasileiro, abrangendo as disposições da Constituição de 1988, a Emenda Constitucional nº 14/96, a LDB (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e, finalmente, as disposições relativas à instituição do Fundef (Lei nº 9.424/96).

No Capítulo 2, é apresentado um estudo analítico que atualiza os dados e indicadores de gasto público com educação para o ano de 1996, abrangendo as três esferas de governo. O estudo explicita os critérios adotados para apuração das despesas públicas com educação; analisa o gasto público *per capita* com educação no Brasil; compara o gasto público do Brasil, como proporção do PIB, com o de outros países e, finalmente, decompõe o gasto com educação por função e por programas.

No Capítulo 3, discutem-se as alterações verificadas no perfil educacional da população brasileira, por meio da análise da evolução dos indicadores que, tradicionalmente, captam com mais sensibilidade o desempenho do país nesse campo: a evolução da taxa de analfabetismo e a evolução do nível de escolarização da população adulta. A discussão enfoca as diferenciações regionais, no que tange ao comportamento desses indicadores, e analisa, ainda, as variações ocorridas, de acordo com as faixas etárias da população e o gênero. Também são apresentadas algumas comparações internacionais, confrontando o desempenho dos indicadores educacionais do Brasil ao de alguns outros países da América Latina.

No Capítulo 4, analisa-se o estágio atual da educação infantil, levando em conta a trajetória de atendimento oferecida à população de 0 a 6 anos de idade em creches, pré-escolas e classes de alfabetização e, para focar a situação da educação especial na pré-escola, apresenta-se um quadro da forma como o sistema educacional incorpora o atendimento especializado. Em que pese o fato de ater-se, prioritariamente, ao atendimento pré-escolar, dada a carência de informações sobre o atendimento da faixa de 0 a 3 anos, o estudo procede a um balanço da “construção de um novo nível de ensino”, enfocando os resultados da incorporação da educação infantil ao sistema educacional brasileiro, como uma primeira etapa da educação básica, especialmente no que diz respeito às creches.

No Capítulo 5, apresenta-se um panorama do ensino fundamental no país, utilizando-se os principais dados e indicadores de desempenho desse sistema, abrangendo a análise da cobertura e da produtividade, o exame das condições da infraestrutura física da rede de escolas e do volume e a qualificação dos recursos humanos disponíveis. O estudo inclui, ainda, uma discussão de alguns resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que afere o desempenho dos alunos e a qualidade e efetividade do ensino ministrado, e abrange, finalmente, a análise de informações relativas à educação especial.

No Capítulo 6, está incluída uma análise do ensino médio, articulando a posição desse nível de ensino com o movimento geral do ensino fundamental obrigatório. É a partir desse eixo que são derivados os entendimentos sobre os acertos e desacertos educacionais e pedagógicos que caracterizam o ensino médio brasileiro. O artigo discute as finalidades e diretrizes pedagógicas do ensino médio, a organização das escolas, a estrutura curricular, a produtividade desse nível de ensino, etc. Ademais, indica orientações a serem consideradas nas políticas educacionais, seja para o ensino fundamental, seja para o ensino médio, chamando a atenção para as grandes desigualdades regionais que os indicadores revelam. Também são discutidas orientações a serem consideradas no processo de reforma do ensino médio, a partir dos parâmetros definidos na LDB e de normas já fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Capítulo 7 da publicação apresenta uma análise do ensino profissionalizante no país, confrontando, criticamente, dados e informações disponíveis sobre essa modalidade de ensino com os encaminhamentos que estão sendo implementados no âmbito da reforma do ensino técnico. O autor analisa os principais números do ensino profissional, discutindo as matrículas e conclusões nas chamadas “habilitações profissionais”; discute o peso quantitativo do ensino profissionalizante no Brasil, *vis-à-vis* ao de outros países, além de

introduzir um conjunto de considerações de ordem qualitativa acerca da eficiência do ensino profissional. Apresenta, ainda, dados desagregados sobre famílias de ocupações abrangidas pelo ensino profissional, incluindo algumas notas sobre os cursos do Senai, Senac, Senar, Sebrae e Senat. Contudo, sua principal contribuição é, sem dúvida, estabelecer parâmetros que são importantes no enfrentamento da questão da reforma do ensino médio.

Finalmente, o Capítulo 8 contém uma discussão sobre as transformações na dinâmica demográfica do país e de suas grandes regiões geográficas, derivando daí uma análise das correspondentes alterações na estrutura etária da população e, sobretudo, nos ritmos de crescimento de grupos de idade escolar, privilegiando-se o entendimento dos impactos prováveis dessas alterações sobre a configuração da demanda nos diferentes níveis de ensino, com o intuito de subsidiar o planejamento das políticas educacionais. O texto apresenta ao leitor estimativas da evolução da população de 1998 até 2015, enfocando coortes etárias que são alvo das políticas educacionais, demonstrando sua trajetória até o momento e, principalmente, suas perspectivas de crescimento, em termos de velocidades de crescimento e composição de contingentes, fornecendo, dessa maneira, parâmetros para a definição de populações-alvo de políticas específicas de oferta de creches, pré-escolas, ensino fundamental, médio e superior.

Desse modo, ao publicar a *Situação da Educação Básica no Brasil*, o Inep acredita estar oferecendo uma importante contribuição para o aprofundamento do debate sobre os rumos da educação brasileira. Esperamos estar contribuindo para criar um ambiente propício à discussão e incorporação de novas iniciativas e propostas que podem, por certo, influir na melhoria do sistema educacional, apoiando o esforço do governo para elevar os padrões de qualidade do ensino, em sintonia com um ambiente educacional mais participativo e transparente que a sociedade brasileira requer.



*Maria Helena Guimarães de Castro*  
Presidente do INEP





# Organização e estrutura do sistema educacional brasileiro: perspectivas da nova LDB\*

Sofia Lerche Vieira

Professora da Universidade  
Estadual do Ceará (UEC).

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado mudanças significativas em diversas esferas da vida nacional. A organização e a estrutura do sistema educacional, como parte desse contexto mais amplo, traduzem muitas das peculiaridades e características desse reordenamento, sendo também palco de inúmeras transformações. Este ensaio procura descrever algumas das principais inovações introduzidas pela nova legislação, apresentando alguns desafios a serem enfrentados pelo sistema educacional nos próximos anos.

Desde 1996, o País convive com novos dispositivos legais, cuja origem remonta a alterações do capítulo da educação na Carta Magna, através da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, à qual se seguiram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado através da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. A reflexão em torno da nova LDB, iniciada já em 1988, resultou em amplo debate que se traduziu em diferentes projetos que tramitaram no Congresso. O texto finalmente aprovado, objeto deste ensaio, foi aquele de autoria do senador Darcy Ribeiro, o qual incorpora aspectos dos outros projetos e acrescenta outros. Assim, a nova LDB nem é aquela vislumbrada pelo primeiro projeto aprovado na Câmara dos Deputados, em junho de 1990, relatada pelo deputado Jorge Hage<sup>1</sup> nem, contudo, a prevista pela

primeira versão do projeto do senador Darcy Ribeiro.<sup>2</sup> Em certa medida, mantém algo do espírito da Constituição de 1988, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o sistema educacional. Reflete também a política educacional desenvolvida a partir de 1995, definindo um novo papel para o governo federal e para as demais instâncias do Poder Público.

Embora a legislação por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho tido como desejável para o sistema educacional num determinado momento histórico; daí a oportunidade de se conhecer suas principais orientações, porque estas, por certo, hão de ser importantes para a estrutura e a organização do sistema educacional nos próximos anos.

## EDUCAÇÃO: DIREITO, FINS E PRINCÍPIOS

A Constituição estabelece que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Aqui se introduz uma primeira noção importante, a de que a educação é tarefa a ser compartilhada entre o Estado e a sociedade. Na esfera do Poder Público, este dever é uma atribuição repartida entre as diferentes instâncias governamentais (a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios). A responsabilidade para com a educação no âmbito da família também se concretiza através de deveres, cabendo aos pais ou responsáveis matricular seus filhos “menores, a partir dos

\* Texto elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Por tratar-se de estudo visando a uma publicação institucional, não necessariamente expressa a opinião da autora sobre o assunto, circunscrevendo-se ao tema solicitado: a organização e a estrutura do sistema educacional brasileiro.

<sup>1</sup> Conferir: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD / com comentários de Dermeval Saviani... [et al.]. São Paulo : Cortez, ANDE, 1990.

<sup>2</sup> Para maiores esclarecimentos sobre os diferentes projetos de LDB que tramitaram no Congresso, ver: Brito (1997), Saviani (1997) e Didonet e Lobo (1997).

sete anos de idade, no ensino fundamental” (LDB, Art. 6º).

A finalidade da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art. 205 e LDB, Art 2.º). A nova LDB define a educação em sentido amplo, ao estabelecer que esta “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A educação escolar é aquela disciplinada pela LDB. Estabelece a legislação que deve haver um vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social (LDB, Art. 1º), sendo esta uma importante inovação da nova Lei.

Os princípios orientadores da educação nacional estabelecidos na Constituição (CF, Art. 206, I a VII) são retomados e ampliados pela LDB (Art. 3º, I a XI). É importante mencioná-los, uma vez que definem as bases sob as quais se orientam a organização e a estrutura do sistema educacional:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os princípios definidos pela Constituição e explicitados na nova LDB são traduzidos no corpo da Lei nº 9.394/94, através de seu conjunto de dispositivos. Já se observou que há dois grandes eixos

orientadores do novo arcabouço legal da educação brasileira: a *flexibilidade* e a *avaliação* (Cury, 1997, p. 98-111).

A *flexibilidade* está presente na própria concepção da nova lei, através da presença de dispositivos voltados para a definição das grandes linhas da educação brasileira, ao lado de outros que oferecem ampla margem de atendimento às peculiaridades da Federação e à capacidade inovadora dos sistemas. Assim, equacionou-se uma proposta que abre a possibilidade de a educação básica se organizar não apenas por séries, mas também por períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados baseados na competência, na idade ou noutros critérios (LDB, Art. 23). É também o espírito de flexibilidade que permeia as possibilidades de ingresso na educação básica (exceto na primeira série do ensino fundamental) mediante alternativas, antes inexistentes, a exemplo da alternativa de avaliação feita pela escola (LDB, Art. 24).

A *avaliação* é outro eixo importante da nova LDB. Reveste-se de significado particular no que diz respeito às incumbências da União que, como se verá adiante, passa a assumir um caráter de coordenação do conjunto do sistema educacional, com explícitas responsabilidades de avaliação (LDB, Art. 9º, VI, VIII e IX).

## ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL

O dever do Estado para com a educação está regulamentado em lei (CF, Art. 208 e LDB, Art. 4º), sendo obrigatório e gratuito o ensino fundamental, assegurando-se também a sua oferta gratuita para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isto quer dizer que o Poder Público tem um compromisso explícito com o ensino fundamental para toda a população. Os deveres do Estado se estendem aos demais níveis e modalidades de ensino, razão pela qual as tarefas do Poder Público incluem a garantia de que o ensino médio gratuito seja progressivamente universalizado. São também deveres do Estado: o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e aos portadores de deficiência, assim como o acesso aos níveis mais eleva-

dos do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular e, de programas suplementares para o ensino fundamental, visando ao atendimento do educando.

Importante dispositivo da Constituição Federal no sentido da construção da cidadania refere-se ao *direito público subjetivo* ao ensino fundamental (CF, Art. 208, § 1º), sendo possível a “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe” ou o Ministério Público acionar o Poder Público para assim o exigir (LDB, Art. 5º).

A Constituição de 1988 introduziu uma nova nomenclatura para os níveis e modalidades de educação e de ensino, referendada pela nova LDB. Assim, há dois grandes níveis de educação escolar: a básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a superior. Os níveis de educação escolar são perpassados por modalidades de ensino: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial, como se pode ver no Diagrama 1 (Anexo 1).

### Níveis de educação e de ensino

Na educação básica, são construídos os alicerces da cidadania. Fazem parte de suas finalidades o desenvolvimento do educando, visando assegurar a formação comum necessária ao exercício da cidadania e o desenvolvimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A educação infantil representa a “primeira etapa da educação básica”, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade”. Como se pode ver no Diagrama 1, sua oferta para as crianças de 0 a 3 anos se dá em creches e para as crianças de 4 a 6 anos, em pré-escolas.

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, de duração mínima de oito anos, é ofertado para crianças a partir de 7 anos, sendo facultativo a partir dos 6 anos de idade, possibilitando que as crianças iniciem seus estudos mais cedo, conforme tendência na maioria dos países. Tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade

de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e, IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, Art. 32).

O ensino médio, de duração mínima de três anos, constitui a etapa final da educação básica, tendo como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, Art. 35).

A educação superior, sendo o mais complexo e diferenciado dos níveis de ensino, orienta-se para um amplo conjunto de finalidades: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento (...); III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...); IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (...); VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade e, VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB, Art. 43).

## Modalidades de educação

A LDB dispensa atenção particular a três modalidades de educação: a educação de jovens e adultos (Cap. 2, Seção V, Art. 37 e 38); a educação profissional (Cap. III, Art. 39 a 42) e a educação especial (Cap. V, Art. 58 a 60). A educação de jovens e adultos destina-se “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, Art. 37). A educação profissional é aquela que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, sendo seu acesso possível a distintas clientelas: “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto” (LDB, Art. 39, Parágrafo Único). A educação especial, por sua vez, refere-se à “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, Art. 58).

## GESTÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e, da oferta de educação escolar pelos setores público e privado.

O Conselho Nacional de Educação, criado através da Lei nº 9.131/95, é órgão integrante da estrutura educacional do país, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente (LDB, Art. 9º, § 1º). No âmbito dos Estados, os Conselhos de Educação constituem órgãos com responsabilidades similares na formulação das políticas estaduais e na definição de normas relativas ao sistema estadual.

Em sintonia com os princípios do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (CF, Art. 206, III e LDB, Art. 3.º III e IV), a educação brasileira é ofertada em instituições

públicas e particulares de ensino. Sendo o ensino livre à iniciativa privada, deve orientar-se pelas normas gerais da educação nacional, cabendo ao Poder Público a autorização e avaliação de sua qualidade (CF, Art. 209 e LDB, Art. 7º).<sup>3</sup>

No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos no que se relaciona às suas responsabilidades educacionais estão determinadas em Lei (LDB, Art. 9º e 16, 10 e 17, 11 e 18, 67), tendo sido objeto da Emenda Constitucional nº 14/96, antes referida.

No novo panorama legal, a União passa a assumir com maior ênfase seu papel coordenador, articulador e redistributivo em relação às demais unidades federadas (LDB, Art. 8º), situando-se entre suas diversas incumbências (LDB, Art. 9º), destacadas no Diagrama 2 (Anexo 1), também a responsabilidade pela educação dos povos indígenas, tarefa a ser repartida com os sistemas de ensino (LDB, Art. 78 e 79).

Em sintonia com as novas tendências de gestão, parte-se do pressuposto de que a diversidade nacional comporta uma organização descentralizada, onde compete ao governo federal definir e assegurar as grandes linhas do projeto educacional do país.

A educação básica é uma atribuição compulsória dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Nesse quadro, a oferta do ensino obrigatório, isto é, o ensino fundamental é responsabilidade compartilhada dos Estados e Municípios, sendo o ensino médio uma atribuição específica dos Estados e a educação infantil uma atribuição dos Municípios. As incumbências relativas aos sistemas de ensino, bem como a sua composição, podem ser melhor visualizadas no Diagrama 2 (Anexo 1).

Uma importante inovação da nova LDB refere-se à inclusão de dispositivos referentes às incumbências das instituições e dos docentes na elaboração do projeto pedagógico das escolas (LDB, artigos 12, I e 13, I). Com efeito, desde o início da década, a escola vem se constituindo um novo foco da política educacional. Assim, a LDB de 1996 é a primeira das

<sup>3</sup> Para maiores esclarecimentos sobre as instituições públicas e privadas de ensino, ver também os artigos 19 e 20 da nova LDB.

leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar.

O princípio da gestão democrática da educação básica, conforme a orientação da nova LDB, envolve a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente” (LDB, Art. 14). No que se refere às instituições públicas de educação superior, o princípio da gestão democrática se expressa na existência de órgãos colegiados e deliberativos, que envolvem a participação de “segmentos da comunidade institucional, local e regional” (LDB, Art. 56).

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES

A questão curricular tem sido uma preocupação presente ao longo da história educacional do país. Ciente da relevância do tema para o desenvolvimento da educação, o governo federal deflagrou um amplo debate entre governo e sociedade acerca dos parâmetros curriculares nacionais. Em sintonia com as tendências contemporâneas, a nova LDB apresenta inúmeras disposições sobre currículo. Como se viu no Diagrama 2 (Anexo 1), a União deve “estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, Art. 9º, IV).

A nova LDB orienta-se no sentido da existência de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio, a qual deve ser complementada por uma parte diversificada a ser definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, em articulação com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Os conteúdos curriculares devem abranger “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, sem desconsiderar a importância do ensino da arte, da educação física, da história do Bra-

sil e das línguas estrangeiras (LDB, Art. 26, § 1º a 5º).

Há orientações específicas para o ensino médio o qual, além das diretrizes gerais, deverá contemplar também “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico da transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (LDB, Art. 36, I), dentre outras ênfases.

No âmbito da educação superior, dentre as atribuições das universidades e em observância ao princípio da autonomia, são incluídas a tarefa de: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos na LDB, em obediência às normas gerais da União e/ou do respectivo sistema de ensino, bem como fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (LDB, Art. 53, I e II).

Finalmente, no que se refere à educação especial, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atendê-los (LDB, Art. 59, I).

## PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A nova LDB estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (LDB, Art. 62). A lei define um prazo de dez anos – a Década da Educação – para que somente sejam admitidos “*professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*” (LDB, Art. 87 § 4º), o que constitui um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo sistema educacional nos próximos anos.

Os institutos superiores de educação são uma inovação da nova lei (LDB,

Art. 63), podendo manter três modalidades de oferta:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

Nesse novo quadro, as faculdades de educação e cursos de licenciatura “deverão rever a natureza de sua oferta atual, atuando de forma mais agressiva no que se refere a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. A formação inicial deverá contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio. A formação pedagógica deverá atender aos “portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (LDB, Art. 63, II). A formação continuada deverá atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, aí incluindo também os de nível superior (LDB, Art. 63, III)” (Veras, Vieira, 1997, p. 13-19).

## OUTRAS DISPOSIÇÕES IMPORTANTES

Em sintonia com as demandas da modernidade, a LDB apresenta dispositivos relativos à educação a distância, definindo que “‘o Poder Público’ incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDB, Art. 80), havendo regulamentação específica para seus cursos e formas de organização. A legislação oferece também aberturas no sentido da organização de cursos ou instituições de ensino experimentais (LDB, Art. 82).

Importante disposição da nova LDB refere-se à instituição da Década da Educação, iniciada um ano após a publicação da nova LDB, ou seja, em dezembro de 1997 (LDB, Art. 87), anunciando uma série de providências a serem toma-

das nos próximos dez anos, uma das quais já mencionada no item sobre profissionais da educação.

Outra orientação da Constituição (CF, Art. 214), referendada pela LDB, diz respeito à elaboração pela União do Plano Nacional de Educação (PNE), com “diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos” (LDB, Art. 87). Através de Exposição de Motivos (EM nº 221, de 16 de dezembro de 1997), o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de Plano Nacional de Educação do Executivo. Segundo o Ministério da Educação, o PNE resultou de “um processo aberto e democrático que se desenvolveu ao longo de 1997, com consulta aos diferentes agentes públicos e atores sociais diretamente envolvidos com a questão educacional”, a qual deverá “ser debatida pelo Congresso Nacional, com audiência das representações organizadas da sociedade civil, a quem caberá aprovar ou modificar as diretrizes e metas” apresentadas no PNE (Inep, 1998, p. 5).

O PNE define metas para: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação de jovens e adultos; educação tecnológica e formação profissional; educação superior; educação especial; formação de professores e valorização do magistério; educação a distância e tecnologias educacionais; e, financiamento e gestão (Inep, 1998, p. 19-81). O Ministério da Educação tem a expectativa de que com o PNE o país passe a dispor de “um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas a educação nacional do século XXI” (Inep, 1998, p. 5).

## ALGUNS DESAFIOS A ENFRENTAR

O país dispõe hoje de um novo arcabouço legal, capaz de imprimir novos rumos à educação brasileira. A legislação por si, todavia, não assegura que tais modificações venham a ser incorporadas ao sistema educacional. Para que isto aconteça é necessário que o país seja capaz de forjar um novo pacto em defesa da educação, investindo e aplicando de forma eficaz maiores recursos em educação, bem

como exercendo o regime de colaboração em sua plenitude. Somente um esforço coordenado e articulado das diferentes instâncias do Poder Público, associado a um novo papel da sociedade em relação à educação, há de tornar possível a concretização daquele que é o primeiro – e por isto mesmo o mais importante – princípio apresentado pelas leis maiores da educação: a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (cf. Art. 206, I e LDB, Art. 3º, I).

Um país de dimensões continentais como o Brasil deve voltar-se para o atendimento às necessidades educacionais do conjunto da população, sem desconsiderar as peculiaridades de cada uma das diferentes unidades da federação e do conjunto dos municípios. No âmbito da legislação, isto significa que no conjunto das disposições gerais deve haver lugar para a diversidade, o que nem sempre tem sido reconhecido pela legislação, pelo planejamento e pela política educacional.

O Brasil tem envidado esforços significativos para aumentar as oportunidades de acesso à escola, buscando aumentar o nível de escolaridade de sua população e obtendo melhorias nos indicadores educacionais dos últimos anos. De uma maneira geral, to-

davia, o país ainda necessita ampliar significativamente as oportunidades de educação, de modo específico no âmbito do ensino médio e superior. Ao mesmo tempo, a “garantia de padrão de qualidade” (cf. Art. 206, VII e LDB, Art. 3º, IX) requer um novo equacionamento para a questão do magistério.

O horizonte da formação de nível superior para todos os professores de educação básica ainda está longe de ser atingido. Dados de 1996, conforme a Tabela 1 (Anexo 1), a seguir, indicam que as funções docentes de nível superior representam 18,2% das funções de pré-escolar, 1,0% das funções de classes de alfabetização, 43,8% das funções de ensino fundamental e 86,4% das funções de ensino médio. Noutras palavras, para colocar-se em sintonia com as orientações para a Década da Educação (LDB, Art. 87, § 4º), o país necessitará qualificar um enorme contingente de professores. Um esforço de tal natureza demandará a ação coordenada entre todas as instâncias do Poder Público, com a contribuição decisiva da universidade. Entretanto, os melhores quadros só se dirigirão para o magistério, oxigenando a sala de aula e a escola com sua inteligência, se a valorização da carreira docente for perseguida até as últimas consequências.

---

## Referências bibliográficas

---

- BRASIL. Senado Federal. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília : Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRITO, Vera Lúcia Alves de. Projetos de LDB: histórico da tramitação. In: CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático*: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo : Editora do Brasil, 1997. p. 45-89.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático*: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo : Editora do Brasil, 1997. p. 91-135.
- DIDONET, Vital, LOBO, Heloísa Helena de Oliveira. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo : Cortez, 1997. p. 39-52.
- GOMES, Candido Alberto. *A nova LDB*: uma lei de esperança. Brasília : Universa, 1998.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Informe Estatístico 1, 1996*: Brasil, Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste. Brasília : Inep, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília : Inep, 1998.
- LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. São Paulo : Cortez, ANDE, 1990. Comentários de Dermeval Saviani et al.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas : Autores Associados, 1997.
- VERAS, Maria Eudes B., VIEIRA, Sofia Lerche. LDB: perguntas e respostas. *Gestão em rede*, Brasília, n. 4, p. 13-19, dez. 1997.



*Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*

Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

*Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995*

Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.

*Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*

Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

*Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996*

Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

*Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*

Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

*Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

*Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997*

Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências.

*Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*

Regulamenta, para o Sistema Federal de ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, Parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

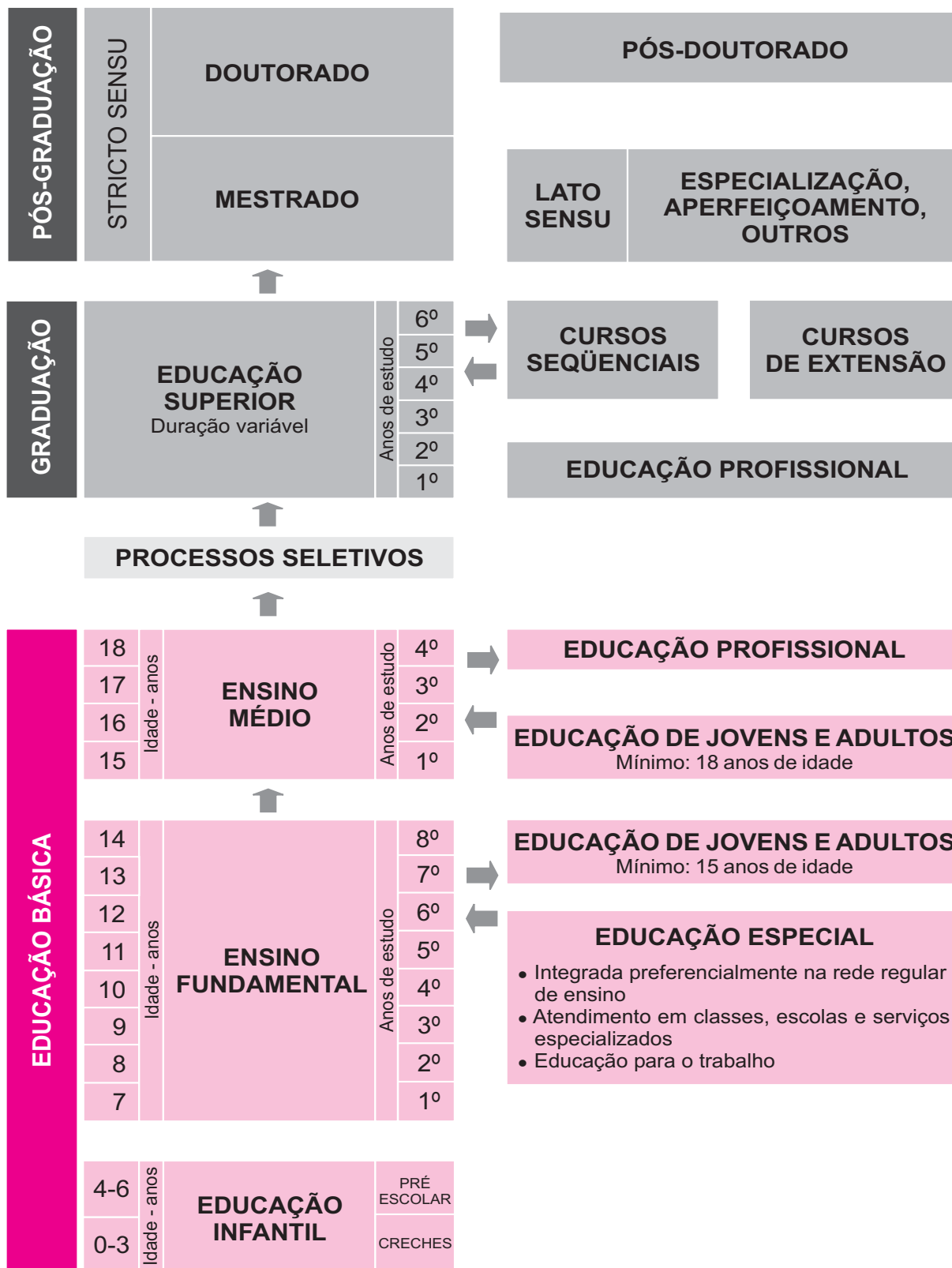
Tabela 1

Funções docentes por grau de formação Educação Pré-Escolar, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio - Brasil - 1991 e 1996

Educação Básica	Grau de Formação	1991		1996		Crescimento %
		Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	
<b>Pré-Escolar</b>	1º Grau Incompleto	9.734	5,8	16.198	7,4	66,4
	1º Grau Completo	21.851	13,1	19.069	8,7	-12,7
	2º Grau Completo	106.843	64,0	144.189	65,7	35,0
	3º Grau Completo	28.489	17,1	40.061	18,2	40,6
	<b>Total</b>	<b>166.917</b>	<b>100,0</b>	<b>219.517</b>	<b>100,0</b>	<b>31,5</b>
<b>Classe de Alfabetização</b>	1º Grau Incompleto	2.070	31,6	3.297	29,6	59,3
	1º Grau Completo	1.496	22,9	2.766	24,9	84,9
	2º Grau Completo	2.909	44,4	4.952	44,5	70,2
	3º Grau Completo	70	1,1	106	1,0	51,4
	<b>Total</b>	<b>6.545</b>	<b>100,0</b>	<b>11.121</b>	<b>100,0</b>	<b>69,9</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	1º Grau Incompleto	72.285	5,6	63.783	4,6	-11,8
	1º Grau Completo	67.087	5,2	60.859	4,4	-9,3
	2º Grau Completo	624.639	48,2	655.004	47,2	4,9
	3º Grau Completo	531.954	41,0	608.601	43,8	14,4
	<b>Total</b>	<b>1.295.965</b>	<b>100,0</b>	<b>1.388.247</b>	<b>100,0</b>	<b>7,1</b>
<b>Ensino Médio</b>	1º Grau Incompleto	87	0,0	71	0,0	-18,4
	1º Grau Completo	883	0,3	997	0,3	12,9
	2º Grau Completo	42.024	16,2	43.418	13,3	3,3
	3º Grau Completo	216.386	83,4	282.341	86,4	30,5
	<b>Total</b>	<b>259.380</b>	<b>100,0</b>	<b>326.827</b>	<b>100,0</b>	<b>26,0</b>

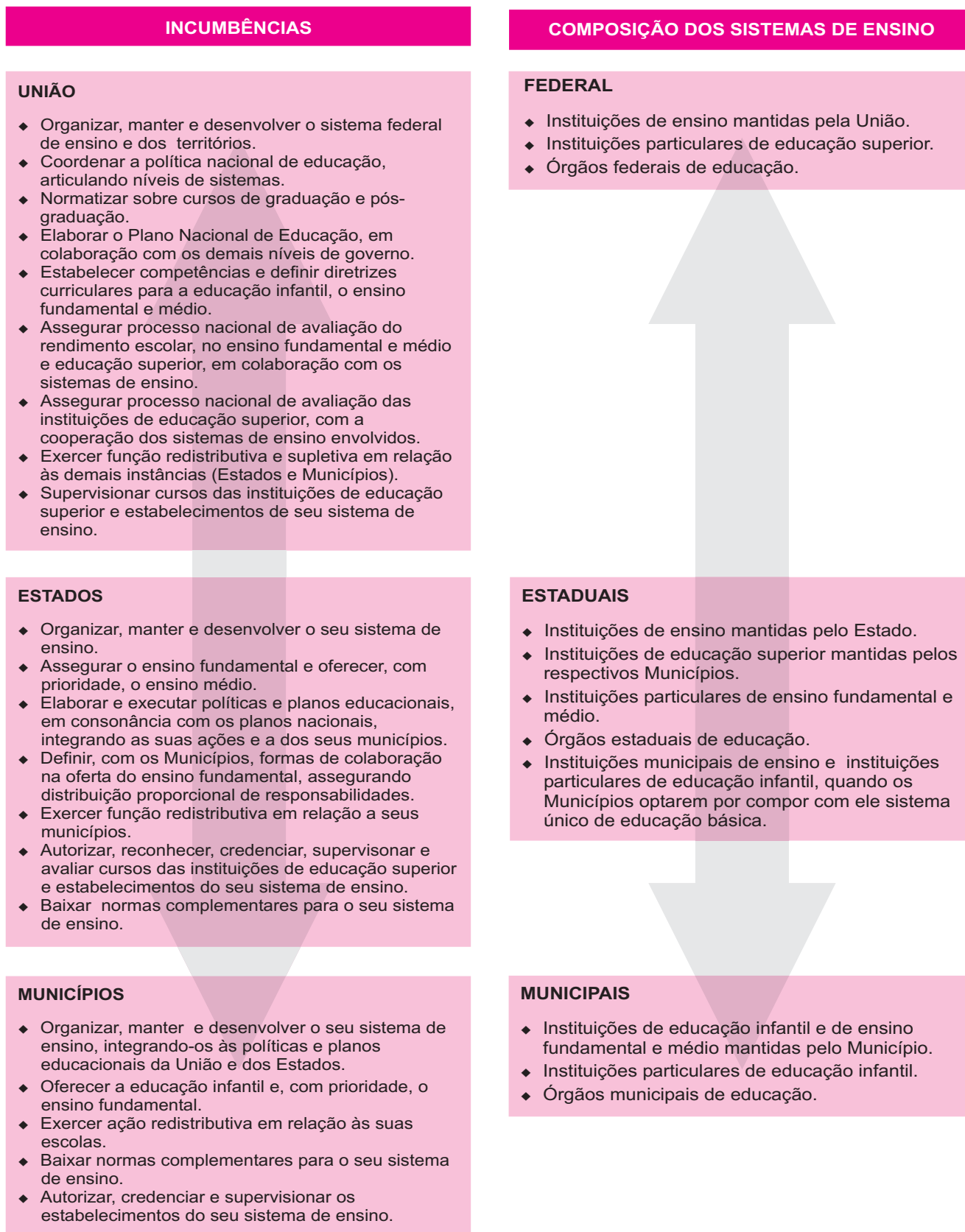
Fonte: INEP, 1997.

Diagrama 1  
Organização e estrutura do sistema educacional



Fonte: Gomes, 1998.

Diagrama 2  
Gestão do sistema educacional





# O gasto público com educação – 1996

**Geraldo Biasoto Jr.**

Professor do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas e consultor do Ministério da Saúde (Unicamp).

**Ulysses Cidade Semeghini**

Professor licenciado do Instituto de Economia da Unicamp e assessor do Ministério da Educação.

O gasto público brasileiro com educação, consolidados os três níveis de governo, representou, em 1996, cerca de R\$ 35,9 bilhões, em valores históricos, ou de R\$ 38,5 bilhões, a preços de 1997. Em dólares, esse total equivaleu a US\$ 34,6 bilhões ou 4,6% do PIB.<sup>1</sup>

A participação dos diferentes níveis de governo nos gastos realizados com a educação apresentou preponderância dos governos estaduais com 45% do total. Os governos municipais foram responsáveis por 29% dos gastos, consideradas as transferências recebidas dos governos federal e estadual. O governo federal participou com 26% dos gastos totais diretamente realizados, excluídas, portanto, as transferências realizadas em outros níveis de governo.

Quando a repartição dos recursos aplicados na educação é tomada pela ótica da origem dos recursos, a supremacia dos estados se mantém, embora com amplitude inferior. O conjunto dos governos estaduais participou com 39,3% do total dos recursos, enquanto o governo federal responsabilizou-se por 33,7% e os governos municipais por 27%. Mantém-se, assim, a característica de acentuada descentralização dos gastos com educação no País, como fruto das vinculações estabelecidas pelas normas constitucionais. As transferências do governo federal corresponderam a cerca de R\$ 3,2 bilhões de 1997, e dirigiram-se principalmente à área estadual, que recebeu cerca de R\$ 2,5 bilhões. Essas transferências federais representaram 11,2% dos gastos conjuntos dos governos estaduais e municipais.

É de grande importância a identificação das relações de gasto *per capita* para a rede pública brasileira. Utilizando-se os dados de matrículas do Censo Escolar de 1996, verifica-se que, na agregação nacional, o gasto anual por aluno da rede pública de ensino atingiu US\$ 883,1. A comparação entre as redes dos três níveis de governo confirma a enorme disparidade existente, explicada, principalmente, pelo peso dos níveis superior e médio nos gastos da União. Para o governo consolidado, o valor gasto por aluno/ano, em 1996, chegou a US\$ 883,1, enquanto nas redes estaduais foi de US\$ 658,00 e nas municipais, de US\$ 685,4.

Uma comparação com as realidades vigentes em nível internacional mostra que os gastos públicos brasileiros com educação não se afastam significativamente do nível dos países desenvolvidos. Os Estados Unidos gastaram 4,9% do PIB, valor próximo ao registrado na Alemanha, 4,7%, sendo que no Japão os gastos não superaram os 3,8% do PIB. Entretanto, uma diferença expressiva se faz presente na desagregação dos gastos entre os níveis de ensino. Enquanto para o ensino universitário o gasto público brasileiro (1% do PIB) só é superado por: Estados Unidos (1,1%), Austrália (1,5%) e Canadá (1,7%), os gastos com ensino fundamental e médio (2,2% do PIB) situam-se em patamar inferior, não apenas aos países desenvolvidos, mas também aos de outros países em desenvolvimento.

Comparando-se os dados do governo consolidado com aqueles relativos a 1995, verifica-se que os gastos com educação cresceram 2,3%. Esta expansão foi inferior ao crescimento global do pro-

<sup>1</sup> A apuração das despesas das administrações públicas apoiou-se nos seguintes critérios:

- a) a apuração do governo geral consolidado compreende as contas dos três níveis de governo, tendo sido eliminadas as duplicidades decorrentes das transferências intergovernamentais;
- b) em cada nível de governo, foram consolidadas as contas da administração central e descentralizadas, eliminando-se as transferências intragovernamentais;
- c) a despesa foi medida pelo regime de competência, correspondendo ao que foi contratado, no ato do empenho das dotações e aos restos a pagar;
- d) as fontes primárias para consulta foram os balanços contábeis anuais, mais precisamente a execução orçamentária da despesa, por categoria econômica e por função de governo;
- e) a apuração da despesa da União é mais precisa, por levantar os dados extraídos da contabilidade do Tesouro Nacional, tendo sido considerados apenas os gastos efetivados pelo Ministério da Educação, inclusive entidades supervisionadas.
- f) no caso dos municípios, o levantamento da despesa por programa de trabalho exigiu que fossem realizadas estimativas a partir dos balanços das maiores prefeituras. Foram tomados os gastos efetivos na função Educação e Cultura, deduzindo-se o último programa (cerca de 3% do total desta função, em termos nacionais) e estimando-se a distribuição por programa com base em informações extraídas de balanços e apurações mais agregadas em exercícios financeiros anteriores.

duto, de forma que, como porcentagem do PIB, os gastos com educação passaram de 4,9% em 1995 para 4,6%, em 1996.

Na análise dos gastos por nível de governo, entretanto, nos dois anos, verificam-se variações mais acentuadas: enquanto os gastos realizados diretamente pelo governo federal foram 8,5% maiores, em 1996, os governos municipais ampliaram em 3,9% seus dispêndios. Estados reduziram os gastos educacionais em 1,9%. Com isso, a participação estadual no gasto global reduziu-se de 47%, em 1995, para 45%, em 1996.

A comparação entre os dois anos mostra uma alteração no formato da ação realizada pelo governo federal. Ao mesmo tempo em que ampliou-se em 8,5% o gasto direto, registrou-se queda também de 8,5% nas transferências intergovernamentais (R\$ 3,5 bilhões, em 1995, e R\$ 3,2 bilhões, em 1996, sempre em valores constantes de 1997).

A análise da distribuição dos gastos por programa de trabalho apresenta sérias dificuldades. Por um lado, a margem de erro da pesquisa nos balanços estaduais e municipais tende a aumentar com o maior grau de detalhamento. Por outro, evidencia-se grande margem de manobra nos critérios de classificação utilizados pelos gestores municipais e estaduais.

Esses fatos começam a se evidenciar quando se examinam os gastos do governo geral consolidado por programa de trabalho. Assim, os gastos com o ensino fundamental aumentaram 34,8%, de 1995 para 1996, fazendo com que esse nível de ensino passasse a responder por 41,5% do gasto global no último ano. Os gastos com assistência e previdência, formados basicamente por proventos de inativos e pensionistas, tiveram comportamento expansionista, com elevação de 16,8%, em relação a 1995.

Todos os outros segmentos tiveram comportamento de redução nos seus gastos. O ensino superior experimentou decréscimo real de 5,5%, enquanto no ensino de 0 a 6 anos verificou-se uma queda de gastos de 2,9%. O ensino médio experimentou uma queda na aplicação de recursos de 37,2%, passando a responder por 4,9% dos gastos totais. Três segmentos caracteristicamente de menor peso dentro do conjunto de gastos tiveram com-

portamentos marcadamente descendentes: a assistência a educandos reduziu-se em 74%, educação física e desportos caiu 51% e educação especial teve redução de 37%.

Cabe um destaque especial à evolução dos gastos com administração. A queda na aplicação de recursos dentro deste segmento foi de 8%, fazendo a participação deste item se reduzir de 16,3% a 14,7% do total. Vale destacar que neste segmento foram considerados, também, os projetos e atividades relacionados a planejamento, despesas financeiras, alimentação e telecomunicações, mas integrantes da função educação e cultura. Note-se que a queda nos gastos com este segmento parece explicar-se pela realocação de gastos para o ensino fundamental. Este movimento explica-se, de um lado, pela melhor adequação dos gastos à classificação orçamentária e, de outro, pelo estabelecimento da subvinculação do ensino fundamental, decorrente da Emenda Constitucional nº 14/1996 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reforçou o caráter de efetividade dos gastos com as atividades-fim da educação.<sup>2</sup>

As indicações de reforço às atividades-fim são confirmadas pela aferição da decomposição global do gasto entre os distintos programas. Considerando-se os quatro níveis clássicos de ensino (pré-escolar, fundamental, médio e superior) verifica-se que seu peso agregado no total de gastos com educação no país ascendeu de 65%, em 1995, para 69,1%, em 1996.

Analisando os gastos com os programas de trabalho para cada nível de governo, verifica-se que, no nível federal, o gasto total com ensino fundamental experimentou, quando tomada a ótica da origem dos recursos, pequena queda, de cerca de 3%. Quanto ao ocorrido na perspectiva da efetiva realização do gasto, a queda das despesas federais em ensino fundamental foi mais pronunciada, situando-se em cerca de 17%. Este fenômeno decorre do fato de que, para esse nível de ensino, as transferências federais aumentaram aproximadamente 4,1%, entre os dois anos sob análise. Este movimento reflete as mudanças na política do Ministério da Educação (MEC), que ensejaram a criação e ampliação de programas descentralizados, como o “Dinheiro na Escola” (PMDE), o que explica o aumento nas transferências para os estados e municípios.

<sup>2</sup> Vale notar que os gastos federais com Administração cresceram 42%, pela ótica da origem dos recursos. Este comportamento foi determinado pela expansão dos recursos alocados ao Senac e ao Senai. Quanto ao comportamento das despesas federais pela ótica da realização do gasto, a expansão foi de cerca de 260%, decorrente da expansão das duas instituições acima citadas e da queda de cerca de R\$ 200 milhões na transferência de recursos para merenda escolar.

No que se refere ao dispêndio federal em assistência e previdência com educação, o aumento foi de 41% entre 1995 e 1996.<sup>3</sup> Este também foi a tendência verificada em nível estadual, onde observou-se uma expansão de 35%. Comportamento fortemente diferenciado foi verificado em nível municipal. Os gastos com assistência e previdência situaram-se em patamar de apenas 64%, relativamente no nível anterior. Provavelmente isto decorra da implementação das seguintes políticas por parte dos municípios: a) reclassificação de gastos para programas do ensino fundamental; e b) reclassificação de gastos para outras funções de governo, como os encargos previdenciários.

É importante destacar a forte elevação dos gastos federais na educação especial. Este aumento reflete a mudança no formato dos programas federais voltados ao atendimento aos municípios integrantes do programa Comunidade Solidária e à ampliação do atendimento feito com os recursos do salário-educação.

No âmbito do ensino superior, o gasto federal, em 1996, foi cerca de 17% inferior ao de 1995. Este comportamento refletiu, de um lado, a manutenção dos salários nominais, principal componente das despesas neste nível de ensino, de outro, o fato de que um grande número de docentes e funcionários migrou para a categoria de inativos, gerando despesas classificadas como assistência e previdência. Note-se que, mesmo com a pronta substituição, a remuneração dos novos servidores é muito inferior àquela percebida pelo substituído. Em termos globais, em 1996, o ensino superior consumiu 42,3% do gasto diretamente realizado pelo nível federal contra 55,7%, em 1995.

No âmbito dos governos estaduais consolidados, os recursos próprios destinados à educação mantiveram praticamente o mesmo patamar nos dois anos. Entretanto, quando a comparação é feita pela ótica do nível de governo de realização da despesa, registra-se uma diminuição de cerca de 2%. Isso, naturalmente, deve-se ao menor volume de transferências federais àquele nível de governo. Com o ensino fundamental, os estados gastaram R\$ 1,25 bilhões a menos, compreendendo recursos próprios (menos R\$ 1,22 bilhão) e transferências (menos R\$ 30 milhões). Com isso, inclusive, o dispêndio estadual

com o ensino fundamental passou praticamente a equivaler ao gasto municipal agregado. Assim, enquanto o gasto estadual por aluno no ensino fundamental, em 1996, foi de US\$ 378,4, o dispêndio municipal atingiu US\$ 604,6.

Outro traço marcante dos gastos estaduais com educação, em 1996, foi a ampliação do volume de recursos destinados ao ensino superior (mais 22,2%), o que fez com que, naquele ano, as despesas com esse nível de ensino nos estados representasse 18,6% dos dispêndios totais, contra 15%, no ano anterior. O gasto estadual público por aluno/ano atingiu US\$ 12.011,4 nesse nível de ensino.<sup>4</sup>

No ensino médio, os gastos estaduais caíram cerca de 8,5%, de um ano para outro. Considerando-se que é o nível médio de ensino que apresenta as maiores taxas de expansão de matrículas, é preocupante esta redução. Em valores anuais por aluno, o gasto estadual com o ensino médio foi de US\$ 292,00 em 1996.

O nível municipal de governo aumentou em 3,5% seu dispêndio total com recursos próprios para educação, de 1995 para 1996. Assim sendo, seu peso relativo no total dos gastos com educação passou de 28,8% para 29,3%. Discriminados por programa de trabalho, esses gastos municipais acusaram enormes variações entre os dois anos: enquanto os gastos com educação de 0 a 6 anos mantiveram-se praticamente inalterados, cresceram exponencialmente as despesas com ensino fundamental e caiu acentuadamente o gasto com ensino médio, bem como com todos os demais programas.

Uma explicação precisa da mudança de tal amplitude no padrão de gastos dos municípios em um ano, com certeza, vai exigir estudos mais detalhados. Cabe lembrar, entretanto, que 1996 não foi um ano qualquer para a educação brasileira: naquele ano, foram aprovadas a nova LDB, a Emenda Constitucional nº 14, que estabeleceu subvinculação de recursos para o ensino fundamental, e a Lei nº 9.424, que criou o Fundef.

Como os balanços municipais de 1996 só começaram a tomar forma definitiva no primeiro semestre de 1997, portanto, após a aprovação daqueles diplomas legais, avançamos aqui a hipótese de que os gestores municipais procuraram adequar a classificação de seus gastos em educação

<sup>3</sup> Estes números incluem as aposentadorias das universidades federais, expressivas em valor e quantidade.

<sup>4</sup> Este aumento deveu-se a fatores como: ampliação efetiva dos gastos e promoção de convênios para treinamento entre a administração direta e as universidades. Além disso, é importante notar que os dados de 1995 não capturaram despesas com Ensino Superior em alguns estados, o que ocorreu em 1996.



às novas disposições, principalmente o preceito da LDB que atribui ao nível local de governo responsabilidade com a educação pré-escolar e o ensino fundamental, e a subvinculação para este nível de ensino.

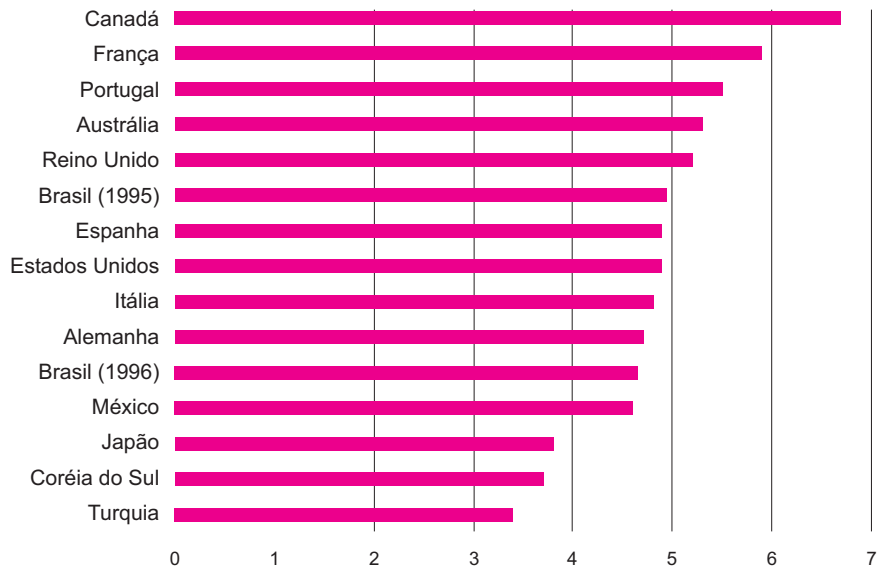
Assim, gastos antes classificados em administração, educação física e desporto, assistência ao educando e até mesmo assistência e previdência em educação, relacionados com os alunos do ensino fundamental, podem ter passado a ser incluídos no programa de trabalho relativo a esse nível de ensino – é possível que mesmo muitos gastos com ensino médio tenham passado a classificar-se no ensino fundamental, visto que muitas escolas atendem aos dois níveis e grande parte dos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série lecionam também no nível médio. Agregando-se todos os programas citados ao ensino fundamental, verifica-se crescimento real de aproximadamente 21% em seus gastos, de 1995 para 1996 no âmbito municipal. Seguindo-se esse procedimento, e agregando-se o ensino médio, as somas indicam cresci-

mento de cerca de 8% nos gastos municipais com educação básica (ensinos fundamental e médio).

Parece inescapável, portanto, a conclusão de que, ao contrário dos níveis federal e estadual, o nível municipal realmente ampliou seus gastos com a educação básica. Parte dessa elevação pode ser explicada pela ampliação das transferências, mas a maior parcela derivou mesmo da alocação de recursos próprios.

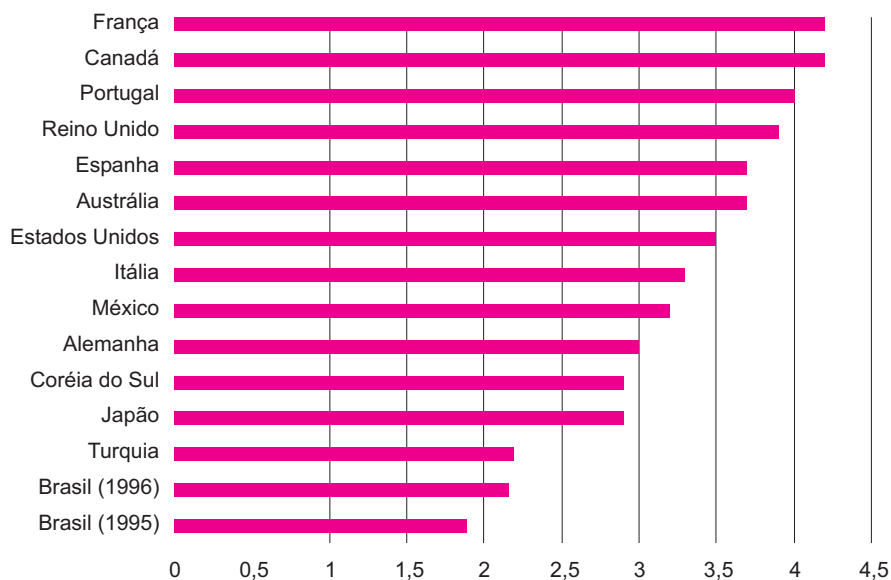
Infelizmente, a impossibilidade de comparação do número de matrículas por dependência administrativa nos dois anos, devido às inconsistências ainda não completamente sanadas com os dados de 1995, impede testar a hipótese de que, ainda que parcialmente, o processo de municipalização tenha sido responsável pela ampliação de gastos municipais com o ensino fundamental. Neste caso, os municípios estariam assumindo escolas estaduais, sobretudo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, e mantendo seu nível de gasto com a educação pré-escolar, como recomenda a LDB.

Gráfico 1  
Gastos públicos com educação - total (em % do PIB)



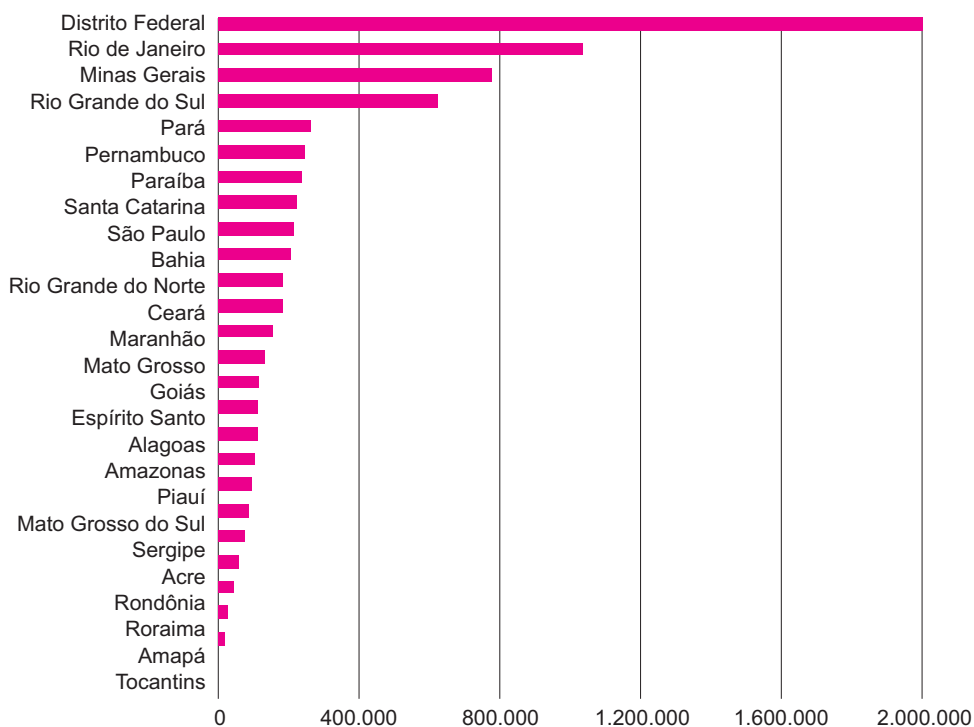
Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Gráfico 2  
Gastos públicos com Ensino Fundamental e Médio (em % do PIB)



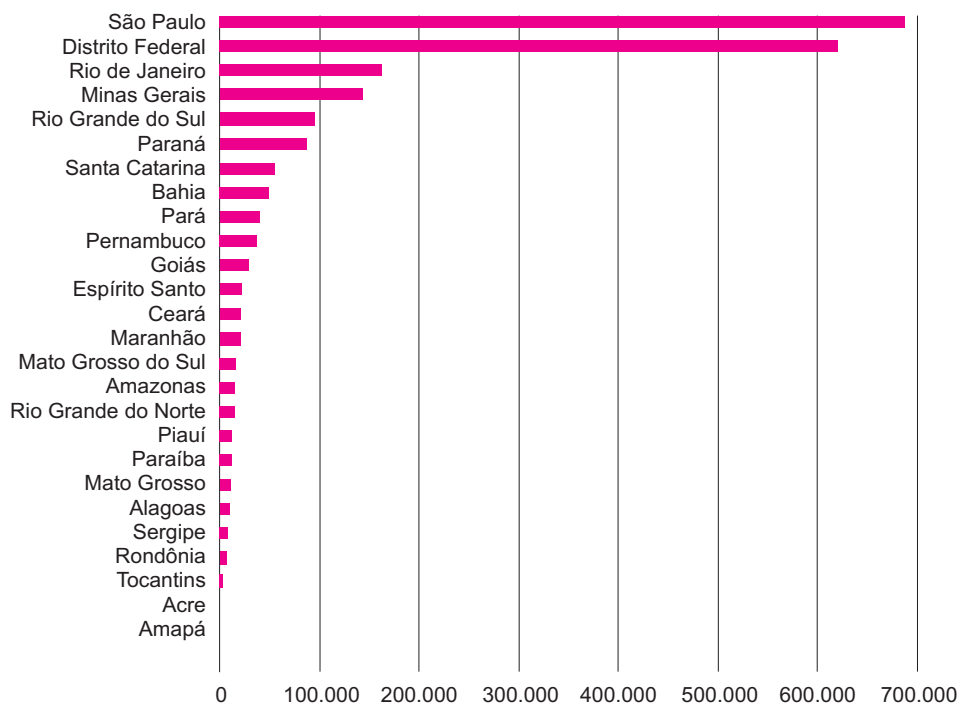
Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Gráfico 3  
Gasto federal em educação, direto em cada unidade da Federação - 1995 (em R\$ mil)



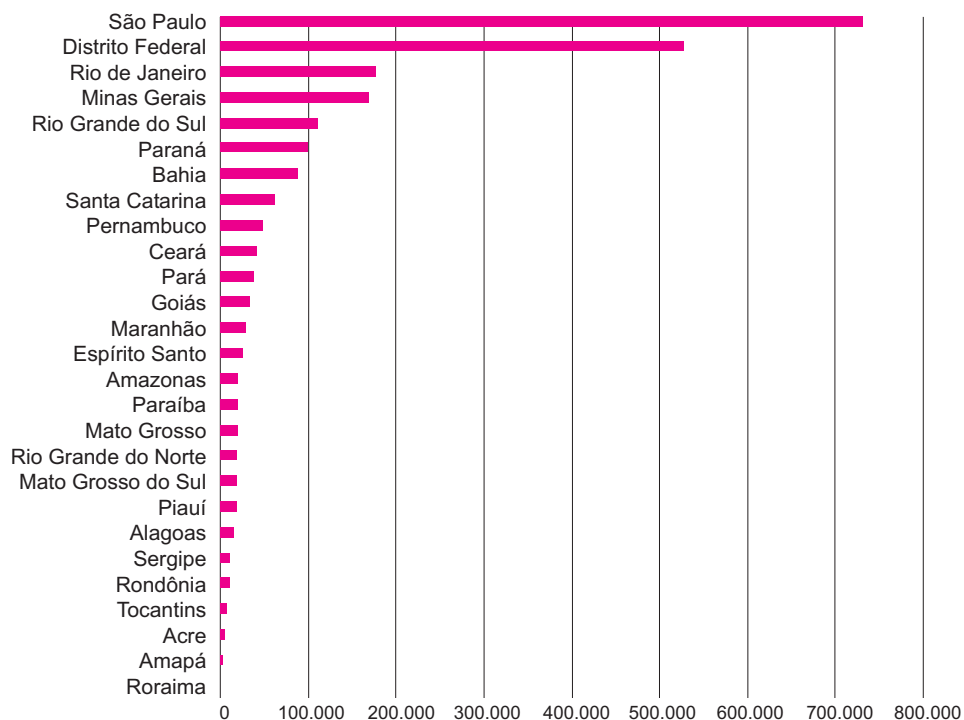
Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Gráfico 4  
Transferências federais a cada unidade da Federação - 1995 (em R\$ mil)



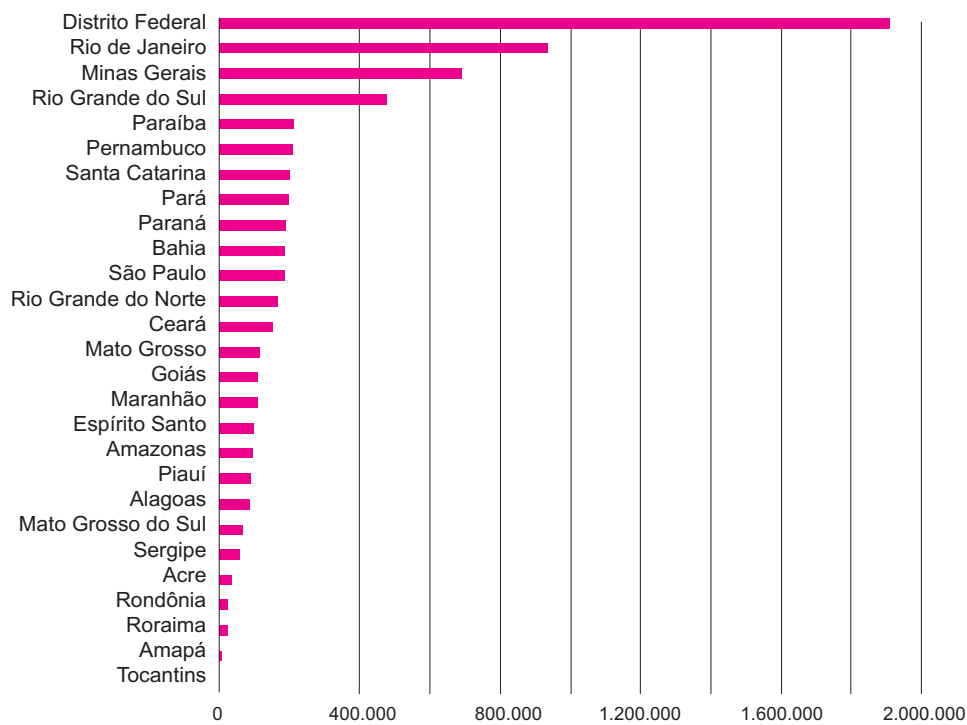
Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Gráfico 5  
Transferências federais a cada unidade da Federação - 1996 (em R\$ mil)



Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Gráfico 6  
Gasto federal em educação, direto em cada unidade da Federação - 1996 (em R\$ mil)



Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 1

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1995  
Valores em R\$ de 1997

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	1.828.898.517	2.210.612.335	2.112.204.541	6.151.715.394
Educação da Criança de 0 a 6 anos	59.145.836	77.557.508	1.640.563.559	1.777.266.903
Ensino Fundamental	3.035.775.991	7.342.739.656	1.479.441.051	11.857.956.699
Ensino Médio	610.242.314	1.407.623.736	996.729.864	3.014.595.913
Ensino Superior	5.087.397.308	2.580.786.044	145.938.868	7.814.122.220
Educação Física e Desportos	67.049.019	109.125.166	1.001.864.719	1.178.038.904
Assistência a Educandos	30.668.445	251.682.719	1.189.373.216	1.471.724.380
Educação Especial	12.279.632	87.427.634	291.839.905	391.547.170
Assistência e Previdência em Educação	1.788.491.822	1.008.299.726	1.176.038.873	3.972.830.421
<b>Total Geral</b>	<b>12.519.948.884</b>	<b>15.075.854.524</b>	<b>10.033.994.595</b>	<b>37.629.798.003</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 2

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1995  
Valores em R\$ de 1997

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	436.074.877	3.157.430.495	2.558.210.022	6.151.715.394
Educação da Criança de 0 a 6 anos	50.977.833	80.576.453	1.645.712.617	1.777.266.903
Ensino Fundamental	1.039.527.789	9.022.252.275	1.796.176.635	11.857.956.699
Ensino Médio	610.123.494	1.407.443.153	997.029.266	3.014.595.913
Ensino Superior	5.005.857.311	2.661.282.765	146.982.144	7.814.122.220
Educação Física e Desportos	17.390.998	138.665.785	1.021.982.121	1.178.038.904
Assistência a Educandos	30.668.445	225.960.419	1.215.095.515	1.471.724.380
Educação Especial	12.279.632	87.427.634	291.839.905	391.547.170
Assistência e Previdência em Educação	1.788.491.822	1.008.299.726	1.176.038.873	3.972.830.421
<b>Total Geral</b>	<b>8.991.392.201</b>	<b>17.789.338.705</b>	<b>10.849.067.098</b>	<b>37.629.798.003</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 3  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1996  
Valores em R\$ de 1997

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	2.604.652.323	2.678.657.835	378.490.901	5.661.801.059
Educação da Criança de 0 a 6 anos	20.084.993	54.558.841	1.650.312.811	1.724.956.645
Ensino Fundamental	2.938.452.104	6.115.272.818	6.931.379.734	15.985.104.655
Ensino Médio	539.614.225	1.288.695.079	65.224.082	1.893.533.386
Ensino Superior	4.242.405.082	3.138.563.958	1.450.488	7.382.419.528
Educação Física e Desportos	54.370.477	158.867.942	365.239.089	578.477.508
Assistência a Educandos	22.933.606	247.162.421	113.393.941	383.489.969
Educação Especial	38.294.872	85.088.208	123.361.582	246.744.662
Assistência e Previdência em Educação	2.526.685.764	1.358.716.358	754.246.373	4.639.648.494
<b>Total Geral</b>	<b>12.987.493.447</b>	<b>15.125.583.459</b>	<b>10.383.099.000</b>	<b>38.496.175.906</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 4  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1996  
Valores em R\$ de 1997

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	1.596.686.134	3.264.413.352	800.701.573	5.661.801.059
Educação da Criança de 0 a 6 anos	17.631.724	52.925.892	1.654.399.029	1.724.956.645
Ensino Fundamental	859.431.622	7.777.962.996	7.347.710.037	15.985.104.655
Ensino Médio	538.713.882	1.288.870.301	65.949.203	1.893.533.386
Ensino Superior	4.130.293.512	3.249.347.503	2.778.513	7.382.419.528
Educação Física e Desportos	30.697.504	167.276.303	380.503.701	578.477.508
Assistência a Educandos	22.933.606	216.381.639	144.174.724	383.489.969
Educação Especial	35.640.723	86.712.878	124.391.061	246.744.662
Assistência e Previdência em Educação	2.526.685.764	1.358.716.358	754.246.373	4.639.648.494
<b>Total Geral</b>	<b>9.758.714.470</b>	<b>17.462.607.223</b>	<b>11.274.854.213</b>	<b>38.496.175.906</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 5

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1995-1996  
Em participação percentual

Especificação dos Programas	1995			1996		
	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal
Administração	29,73	35,93	34,34	46,00	47,31	6,68
Educação da Criança de 0 a 6 anos	3,33	4,36	92,31	1,16	3,16	95,67
Ensino Fundamental	25,60	61,92	12,48	18,38	38,26	43,36
Ensino Médio	20,24	46,69	33,06	28,50	68,06	3,44
Ensino Superior	65,11	33,03	1,87	57,47	42,51	0,02
Educação Física e Desportos	5,69	9,26	85,05	9,40	27,46	63,14
Assistência a Educandos	2,08	17,10	80,81	5,98	64,45	29,57
Educação Especial	3,14	22,33	74,54	15,52	34,48	50,00
Assistência e Previdência em Educação	45,02	25,38	29,60	54,46	29,28	16,26
<b>Total Geral</b>	<b>33,27</b>	<b>40,06</b>	<b>26,67</b>	<b>33,74</b>	<b>39,29</b>	<b>26,97</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 6

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1995-1996  
Em participação percentual

Especificação dos Programas	1995			1996		
	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal
Administração	7,09	51,33	41,59	28,20	57,66	14,14
Educação da Criança de 0 a 6 anos	2,87	4,53	92,60	1,02	3,07	95,91
Ensino Fundamental	8,77	76,09	15,15	5,38	48,66	45,97
Ensino Médio	20,24	46,69	33,07	28,45	68,07	3,48
Ensino Superior	64,06	34,06	1,88	55,95	44,01	0,04
Educação Física e Desportos	1,48	11,77	86,75	5,31	28,92	65,78
Assistência a Educandos	2,08	15,35	82,56	5,98	56,42	37,60
Educação Especial	3,14	22,33	74,54	14,44	35,14	50,41
Assistência e Previdência em Educação	45,02	25,38	29,60	54,46	29,28	16,26
<b>Total Geral</b>	<b>23,89</b>	<b>47,27</b>	<b>28,83</b>	<b>25,35</b>	<b>45,36</b>	<b>29,29</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 7  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1995  
Em percentual

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	14,61	14,66	21,05	16,35
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,47	0,51	16,35	4,72
Ensino Fundamental	24,25	48,71	14,74	31,51
Ensino Médio	4,87	9,34	9,93	8,01
Ensino Superior	40,63	17,12	1,45	20,77
Educação Física e Desportos	0,54	0,72	9,98	3,13
Assistência a Educandos	0,24	1,67	11,85	3,91
Educação Especial	0,10	0,58	2,91	1,04
Assistência e Previdência em Educação	14,29	6,69	11,72	10,56
<b>Total Geral</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 8  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1995  
Em percentual

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	4,85	17,75	23,58	16,35
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,57	0,45	15,17	4,72
Ensino Fundamental	11,56	50,72	16,56	31,51
Ensino Médio	6,79	7,91	9,19	8,01
Ensino Superior	55,67	14,96	1,35	20,77
Educação Física e Desportos	0,19	0,78	9,42	3,13
Assistência a Educandos	0,34	1,27	11,20	3,91
Educação Especial	0,14	0,49	2,69	1,04
Assistência e Previdência em Educação	19,89	5,67	10,84	10,56
<b>Total Geral</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.



Tabela 9  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1996  
Em percentual

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	20,06	17,71	3,65	14,71
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,15	0,36	15,89	4,48
Ensino Fundamental	22,63	40,43	66,76	41,52
Ensino Médio	4,15	8,52	0,63	4,92
Ensino Superior	32,67	20,75	0,01	19,18
Educação Física e Desportos	0,42	1,05	3,52	1,50
Assistência a Educandos	0,18	1,63	1,09	1,00
Educação Especial	0,29	0,56	1,19	0,64
Assistência e Previdência em Educação	19,45	8,98	7,26	12,05
<b>Total Geral</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 10  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1996  
Em percentual

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	16,36	18,69	7,10	14,71
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,18	0,30	14,67	4,48
Ensino Fundamental	8,81	44,54	65,17	41,52
Ensino Médio	5,52	7,38	0,58	4,92
Ensino Superior	42,32	18,61	0,02	19,18
Educação Física e Desportos	0,31	0,96	3,37	1,50
Assistência a Educandos	0,24	1,24	1,28	1,00
Educação Especial	0,37	0,50	1,10	0,64
Assistência e Previdência em Educação	25,89	7,78	6,69	12,05
<b>Total Geral</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 11  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos  
Variação 1995-1996  
Em percentual

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	42,4	21,2	(82,1)	(8,0)
Educação da Criança de 0 a 6 anos	(66,0)	(29,7)	0,6	(2,9)
Ensino Fundamental	(3,2)	(16,7)	368,5	34,8
Ensino Médio	(11,6)	(8,4)	(93,5)	(37,2)
Ensino Superior	(16,6)	21,6	(99,0)	(5,5)
Educação Física e Desportos	(18,9)	45,6	(63,5)	(50,9)
Assistência a Educandos	(25,2)	(1,8)	(90,5)	(73,9)
Educação Especial	211,9	(2,7)	(57,7)	(37,0)
Assistência e Previdência em Educação	41,3	34,8	(35,9)	16,8
<b>Total Geral</b>	<b>3,7</b>	<b>0,3</b>	<b>3,5</b>	<b>2,3</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 12  
Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa  
Variação 1995-1996  
Em percentual

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	266,1	3,4	(68,7)	(8,0)
Educação da Criança de 0 a 6 anos	(65,4)	(34,3)	0,5	(2,9)
Ensino Fundamental	(17,3)	(13,8)	309,1	34,8
Ensino Médio	(11,7)	(8,4)	(93,4)	(37,2)
Ensino Superior	(17,5)	22,1	(98,1)	(5,5)
Educação Física e Desportos	76,5	20,6	(62,9)	(50,9)
Assistência a Educandos	(25,2)	(4,2)	(88,1)	(73,9)
Educação Especial	190,2	(0,8)	(57,4)	(37,0)
Assistência e Previdência em Educação	41,3	34,8	(35,9)	16,8
<b>Total Geral</b>	<b>8,5</b>	<b>(1,8)</b>	<b>3,9</b>	<b>2,3</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 13

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1995  
Em percentual do PIB: US\$ 767.804.760.499,00

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	0,24	0,29	0,28	0,80
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,01	0,01	0,21	0,23
Ensino Fundamental	0,40	0,96	0,19	1,54
Ensino Médio	0,08	0,18	0,13	0,39
Ensino Superior	0,66	0,34	0,02	1,02
Educação Física e Desportos	0,01	0,01	0,13	0,15
Assistência a Educandos	0,00	0,03	0,15	0,19
Educação Especial	0,00	0,01	0,04	0,05
Assistência e Previdência em Educação	0,23	0,13	0,15	0,52
<b>Total Geral</b>	<b>1,63</b>	<b>1,96</b>	<b>1,31</b>	<b>4,90</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 14

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1995  
Em percentual do PIB: US\$ 767.804.760.499,00

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	0,06	0,41	0,33	0,80
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,01	0,01	0,21	0,23
Ensino Fundamental	0,14	1,18	0,23	1,54
Ensino Médio	0,08	0,18	0,13	0,39
Ensino Superior	0,65	0,35	0,02	1,02
Educação Física e Desportos	0,00	0,02	0,13	0,15
Assistência a Educandos	0,00	0,03	0,16	0,19
Educação Especial	0,00	0,01	0,04	0,05
Assistência e Previdência em Educação	0,23	0,13	0,15	0,52
<b>Total Geral</b>	<b>1,17</b>	<b>2,32</b>	<b>1,41</b>	<b>4,90</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 15

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de origem dos recursos - 1996

Em percentual do PIB: US\$ 832.948.534,00

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	0,31	0,32	0,05	0,68
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,00	0,01	0,20	0,21
Ensino Fundamental	0,35	0,73	0,83	1,92
Ensino Médio	0,06	0,15	0,01	0,23
Ensino Superior	0,51	0,38	0,00	0,89
Educação Física e Desportos	0,01	0,02	0,04	0,07
Assistência a Educandos	0,00	0,03	0,01	0,05
Educação Especial	0,00	0,01	0,01	0,03
Assistência e Previdência em Educação	0,30	0,16	0,09	0,56
<b>Total Geral</b>	<b>1,56</b>	<b>1,82</b>	<b>1,25</b>	<b>4,62</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 16

Gasto público com a educação por programas e níveis de governo de realização da despesa - 1996

Em percentual do PIB: US\$ 832.948.367.534,00

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Administração	0,19	0,39	0,10	0,68
Educação da Criança de 0 a 6 anos	0,00	0,01	0,20	0,21
Ensino Fundamental	0,10	0,93	0,88	1,92
Ensino Médio	0,06	0,15	0,01	0,23
Ensino Superior	0,50	0,39	0,00	0,89
Educação Física e Desportos	0,00	0,02	0,05	0,07
Assistência a Educandos	0,00	0,03	0,02	0,05
Educação Especial	0,00	0,01	0,01	0,03
Assistência e Previdência em Educação	0,30	0,16	0,09	0,56
<b>Total Geral</b>	<b>1,17</b>	<b>2,10</b>	<b>1,35</b>	<b>4,62</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.

Tabela 17

Gasto por aluno - 1996

Em dólar

Especificação dos Programas	Nível de Governo			Governo Geral Consolidado
	Federal	Estadual	Municipal	
Educação da Criança de 0 a 6 anos	-	-	431,3	348,2
Ensino Fundamental	-	378,4	604,6	488,3
Ensino Médio	-	279,9	189,9	615,0
Ensino Superior	9.541,8	12.011,4	-	9.020,7
<b>Total Geral</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>883,1</b>

Fontes: Balanço Geral da União, Balanços Estaduais e Balanços Municipais.



# Nível de escolarização da população

## Sônia Miriam Draibe

Livre-docente do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisadora sênior do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/Unicamp.

## Vera Lúcia Cabral Costa

Pesquisadora sênior da FUNDAP.

## Pedro Luiz Barros Silva

Professor doutor do Instituto de Economia da Unicamp e coordenador do NEPP/Unicamp.

Nos últimos quinze anos, o perfil educacional dos brasileiros melhorou sensivelmente, melhoria já registrada pelos dois indicadores que tradicionalmente captaram com mais sensibilidade o desempenho do País nesse campo: a taxa de analfabetismo e o nível de escolarização da população adulta. Embora ainda modestos, não deixam também de ser importantes os ganhos do País em matéria de equidade, uma vez que, pelo menos nos níveis educacionais básicos, registraram-se reduções nas tradicionais desigualdades regionais, assim como as relativas a renda, gênero e raça.

Duas características destacam-se no comportamento dos indicadores educacionais, a aceleração da melhoria no período recente e taxas mais acentuadas de melhoria nos grupos etários mais jovens, tendências que apontam inequivocamente para o melhor desempenho do sistema educacional no período imediatamente anterior.

Ainda assim, o perfil educacional da população mostra-se insatisfatório, principalmente quando medido em termos comparativos internacionais. Há, portanto, ainda, margem relativamente ampla de melhora a ser lograda, o que demanda esforços persistentes, além de políticas e programas específicos.

Com base em informações recentes,<sup>1</sup> examinamos na seqüência aqueles principais indicadores de desempenho, tanto em geral quanto sob a perspectiva da equidade.

## A REDUÇÃO DO ANALFABETISMO

### Os indicadores nacionais e as tendências de longo prazo

*Entre 1980 e 1996, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais caiu de 25,4% para 14,7%.*

Se é verdade que tal comportamento confirmou a tendência sistemática de queda observada desde as primeiras décadas do século, é verdade também que, no período mais recente (1991-1996), verificou-se ademais a redução do número absoluto de pessoas analfabetas no grupo etário maior de 15 anos, comportamento inédito desde os anos 20. É o que mostra a Tabela 1 (Anexo 3).

### A perspectiva da equidade

#### A heterogeneidade regional

O esforço de redução do analfabetismo mostrou-se igualmente positivo também nas diferentes regiões brasileiras, mas em 1995, ainda se mostrava acentuada a heterogeneidade regional no tocante às proporções de pessoas analfabetas no conjunto das populações de cada região. É o que se pode verificar pela Tabela 2 (Anexo 3).

Como se pode verificar, na metade da década de 90, o quadro de diver-

<sup>1</sup> Os dados apresentados têm como fonte os *Censos Demográficos* de 1980 e 1991 e as *Pesquisas Nacionais de Amostra de Domicílios (PNADs)*, referentes aos anos de 1995 e de 1996.

gências regionais mostrava-se ainda bastante acentuado, reiterando, grosso modo, o panorama que se verificava em 1981: se em 1991 mais de 26 pontos percentuais distanciavam os escores extremos (Regiões Sul e Nordeste), em 1995 esta distância ainda era da ordem de 21,4 pontos percentuais.<sup>2</sup>

As comparações inter-regionais e o confronto entre as taxas de cada região e a média nacional de analfabetismo destacam com nitidez três grupos de regiões: em melhor posição, com taxas inferiores a 10%, encontram-se as Regiões Sul e Sudeste; em situação intermediária, com taxas idênticas de 13,3%, posicionam-se as Regiões Centro-Oeste e Norte e, finalmente, em pior situação, com taxa de 30,5%, encontra-se a Região Nordeste.

É de se ressaltar também que, embora a taxa de analfabetismo tenha se reduzido uniformemente em todas as regiões, tal redução deu-se, entretanto, através de um *padrão divergente*, que ampliou – e não reduziu – as distâncias entre as regiões. De fato, se medirmos, em 1981 e 1995, as distâncias entre as taxas regionais e a taxa média nacional, pode-se verificar que, em 1995, apresentaram taxas mais acentuadas de redução do analfabetismo exatamente as regiões que, em 1981, registravam as menores proporções de pessoas analfabetas – as Regiões Sul e Sudeste.<sup>3</sup> Nesse sentido, foram modestos ou quase nulos os ganhos em termos de equidade. Destaca-se o comportamento positivo da Região Centro-Oeste, que apresentou taxa de redução quase tão acentuada quanto as Regiões Sul e Sudeste, aproximando-se mais da média nacional.

### A melhoria do perfil educacional dos grupos mais jovens

Outra alteração relevante do perfil do analfabetismo no País, entre 1980 e meados dos anos 90, diz respeito à *concentração do analfabetismo nos grupos de maior idade*.

Com efeito, as informações registram queda nos percentuais da população analfabeta em todos os grupos de idade e, igualmente importante, mostram quantidades decrescentes de analfabetos em todos os grupos etários, com exceção do

mais idoso, que agrega a população de 50 anos ou mais. Mais ainda: em termos percentuais, as diminuições nas quantidades de analfabetos em cada grupo de idade mostram-se menores conforme aumentam as faixas de idade dos grupos etários.

Assim, em 1980, entre as pessoas com idade de 15 a 24 anos, 32,1% eram analfabetas. Entre elas, a maior concentração, de 16,5%, se dava no grupo de 15 a 19 anos. Já em 1996, o percentual de analfabetos, com idade entre 15 e 24 anos, caiu para 13,1%, mas caiu mais ainda no grupo de 15 a 19, cujo percentual de analfabetos passou a ser menor do que o referente ao grupo de 20 a 24 anos (6,0% e 7,1% das respectivas populações) (Gráfico 1, Anexo 3).

Essa mesma tendência é verificada em todas as regiões. Merece destaque a Região Sul, na qual houve diminuição significativa no número de analfabetos em todos os grupos, inclusive entre aquele que agrega a população com 50 anos ou mais de idade.

Os dados indicam, ainda, que a tendência de redução nas quantidades de analfabetos na população de até 49 anos já se verificava no período 1980-1991 para as Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.<sup>4</sup> Na Região Nordeste, fica evidente que a redução nas quantidades de analfabetos na população de até 49 anos de idade só ocorre depois de 1991.

Sem dúvida, os esforços por parte das três esferas de governo – a federal, a estadual e a municipal – no sentido de universalizar o atendimento no ensino fundamental e de estimular a manutenção das crianças na escola explicam, em boa parte, a redução do analfabetismo entre a população mais jovem.<sup>5</sup>

É provável também que concorra para tal redução a percepção, especialmente por parte da população urbana, de que o mercado de trabalho demanda profissionais cada vez mais qualificados e com níveis de escolarização mais elevados. Ainda que esse aspecto se associe mais diretamente ao aumento na média de anos de estudos da população, deverá estar também contribuindo para explicar a redução do analfabetismo entre grupos jovens.

Quanto aos grupos mais idosos, a partir daquele que agrega a população de 25 anos ou mais, muito provavelmente a redução do analfabetismo está relacio-

<sup>2</sup> Na análise das informações para a Região Norte, é preciso notar que apenas os dados de 1991 incorporam a população rural. Daí, a taxa de analfabetismo ser significativamente maior nesse ano do que nos demais. Esse problema se repete em todas as demais tabelas apresentadas neste capítulo.

<sup>3</sup> Entre 1981 e 1995, as Regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de redução do analfabetismo de 41,6% e 38,4%, respectivamente; para a Região Centro-Oeste, esta redução foi da ordem de 37%; já para as Regiões Nordeste e Norte, as taxas de redução foram de 26,3% e 13,6%, respectivamente.

<sup>4</sup> A análise não pode ser estendida para a Região Norte, pois, como se assinalou, apenas as informações referentes a 1991 incorporaram também a população rural.

<sup>5</sup> Entre os programas que visam à manutenção da criança na escola estão aqui considerados tanto aqueles do tipo bolsa-escola, como os de alimentação do estudante, os de contenção de evasão e repetência e os de aceleração.

nada a programas de educação de jovens e adultos, inclusive programas explícitos de alfabetização de adultos que, no período mais recente, vêm sendo promovidos ou implementados, cada vez mais, nos três níveis de governo e também por iniciativas empresariais e de setores não-governamentais (Tabela 3, Anexo 3).

### Analfabetismo e gênero

Até o início dos anos 80, a tendência histórica brasileira apontava para a predominância de analfabetismo entre as mulheres. Desde 1980, entretanto, vem ocorrendo um processo de equiparação das taxas de analfabetismo entre os dois sexos e até mesmo a superação, por parte das mulheres jovens, do índice de alfabetização, em relação aos homens.

De fato, quando se observam os dados por grupos de idade e sexo, verifica-se que a incidência de analfabetismo entre as mulheres na população de até 39 anos de idade já é menor do que entre os homens, tanto na média nacional quanto em todas as regiões.

São inequívocos, portanto, na questão de gênero, os ganhos em matéria de perfil educacional da população.

Entre os fatores que contribuem para explicar tal fato, provavelmente o de maior importância relaciona-se à tendência acelerada da entrada da mulher no mercado de trabalho, com a correlata alteração das opiniões e expectativas das famílias em relação à educação das filhas. Em consequência, tende a perder peso, na sociedade brasileira contemporânea, e em todas as suas regiões, a visão de que “a mulher não precisa estudar”.

Por outro lado, e paradoxalmente, a perversa e precoce entrada das crianças e adolescentes pobres no mercado de trabalho deve estar contribuindo também para o melhor desempenho das mulheres, em termos de perfil educacional. De fato, na tradicional e prevalecente divisão do trabalho entre os sexos, em geral as meninas trabalhadoras dedicam-se mais a afazeres domésticos, mais facilmente compatíveis com os horários e atividades da escola, enquanto os meninos trabalhadores tendem a desempenhar atividades menos compatíveis com a rotina escolar.

A forte associação entre pobreza e trabalho infantil reforça perversamen-

te essa diferenciação de gênero, em detrimento das crianças e adolescentes do sexo masculino. Com efeito, “a associação entre trabalho e estudo depende basicamente da renda familiar, entre as famílias mais pobres (até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo de renda *per capita*), 59,6% das crianças entre 10 e 14 anos apenas freqüentam escola; 14,7% delas estudam e trabalham; 12,3% delas apenas trabalham. Nas famílias com renda *per capita* de até 2 salários mínimos, esses percentuais passam a 91,5%; 5,1% e 1,2%, respectivamente. Para adolescentes (15 a 17 anos), segundo o mesmo critério de renda, nas famílias mais pobres, 26,5% deles somente estudam, 14,9% trabalham e estudam e 39,8% somente trabalham. Nas famílias com mais de 2 salários mínimos de renda *per capita*, esses percentuais passam a 56,1%, 23,8% e 14,5%. O fato de esses percentuais serem muito semelhantes, nas diversas regiões do Brasil, indica que a renda familiar é o fator determinante na relação entre estudo e trabalho”.

E explica também, em boa medida, o fato de que a mais forte incidência de analfabetismo entre homens que entre mulheres ocorre exatamente na região mais pobre do país.

## O PERFIL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO

### A elevação do patamar de instrução: o panorama nacional

Além da redução do analfabetismo, o perfil educacional da população brasileira apresentou sensível melhora em termos de anos de estudos da população adulta.

Com efeito, entre 1980 e 1996, o número médio de anos de estudos da população de 25 anos de idade ou mais passou de 3,9 para 5,7 anos para os homens e de 3,5 para 6 anos para as mulheres.

Tal melhora reflete a recomposição da participação relativa dos grupos com maior nível de instrução. De fato, entre 1981 e 1996, aumenta a proporção de pessoas com mais anos de estudos na população de 10 anos ou mais de idade: cai de 23,1% para 13,6% a participação das pessoas sem instrução e com menos de um ano de estudo, ao mesmo tempo em que se eleva de

<sup>6</sup> Toda esta análise está apoiada no Quadro 2.12 (Trabalho Infantil e Escolarização) do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil – 1996, PNUD/IPEA.



18,3% para 28,9% a participação daquelas com oito ou mais anos de estudos. É o que demonstra a Tabela 4 (Anexo 3).

Não se pode desconhecer, ainda assim, que a média de aproximadamente seis anos de estudos entre a população de 25 anos ou mais é ainda inferior ao número de anos de ensino obrigatório no Brasil, de oito anos.

## A perspectiva da equidade

Em termos de equidade, a melhora do perfil educacional da população revelou-se também positiva para os grupos sociais anteriormente menos qualificados.

Do ponto de vista das *desigualdades regionais*, as informações disponíveis registram a tendência à maior convergência entre as regiões, em termos de número médio de anos de estudos, entre 1960 e 1996 apenas a Região Nordeste mantendo-se em patamar ainda muito inferior à média nacional.

Quando desagregadas por *gênero*, as informações também revelam a melhor posição relativa das mulheres que, desde 1995, vêm superando os homens em termos de anos médios de estudos.

Finalmente, em relação às *diferenças raciais*, embora esparsas, as informações disponíveis parecem apontar a tendência lenta, mas positiva, de diminuição das distâncias entre as populações negras e pardas e as populações brancas e amarelas (Tabela 5, Anexo 3).

Os dois grupos de indicadores – analfabetismo e anos médios de estudos da população – registram insofismáveis melhoras do perfil educacional da população brasileira, nos últimos quinze anos. Revelam também importantes ganhos em termos de equidade.

Além das razões particulares que explicam tal desempenho, já assinaladas, não se deve desconhecer que a parte sig-

nificativa dos resultados deve-se, sem dúvida, ao melhor atendimento e desempenho do sistema escolar, comprovado pela tendência à concentração dos melhores indicadores entre os grupos etários mais jovens. A Tabela 6 (Anexo 3) registra de modo inequívoco as tendências históricas simetricamente opostas de melhora da taxa de atendimento escolar (da população de 7 a 14 anos de idade) e a redução da taxa de analfabetismo:

Em outros termos, as melhoras registradas nos dois grupos de indicadores e o fato de que se mostraram mais pronunciadas nos últimos anos e, em especial, entre os grupos mais jovens, seguramente expressam o movimento anterior de ampliação do acesso ao ensino fundamental e iniciativas recentes de reforço da universalização desse nível de ensino.

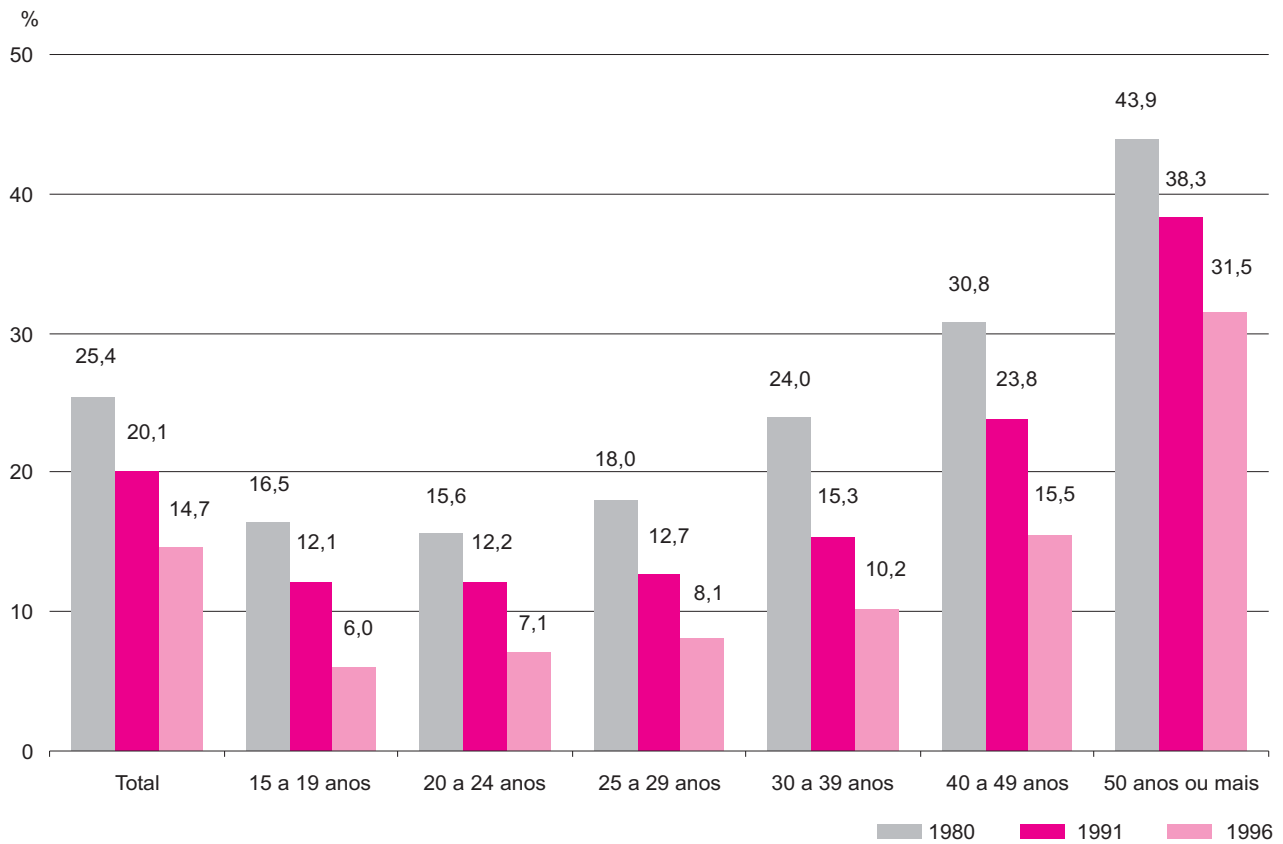
Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que a situação educacional do País é ainda bastante insatisfatória. Mesmo tendo apresentado forte redução do índice de analfabetismo da população, o Brasil ainda convive com percentuais elevados de adultos analfabetos, bem acima, por exemplo, do limite superior de 4% que qualificava, em 1992, os países do grupo de *alto desenvolvimento humano*, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Não se pode desconsiderar, também, o ainda alto percentual de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo, quase 14% da população de 10 anos e mais de idade, mesmo quando essa proporção tenha se reduzido tão acentuadamente, como se registrou. Finalmente, não se deve desconhecer que o nível de escolaridade da população de 25 ou mais anos de idade, de cerca de 6 anos médios de estudos está longe ainda de alcançar os padrões já atingidos por outros países da América Latina, como a Venezuela, Peru, Panamá, Colômbia, Chile, Cuba, Uruguai e Argentina, a maior parte deles com renda *per capita* inferior à brasileira.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> A universalização do ensino fundamental constituiu-se prioridade da política educacional brasileira, traduzida em programas tais como o recente "Toda Criança na Escola".

<sup>8</sup> Todos esses países tinham a média de anos de estudos superior a seis anos, segundo dados de 1990, obtidos no *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil – 1996*, PNUD/IPEA.

Gráfico 1  
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por grupos de idade - Brasil - 1980-1996



Fonte: IBGE/PNAD 96.

Tabela 1  
Pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais - 1920-1996  
Números absolutos e participação percentual

Ano	Pessoas Analfabetas	
	Números absolutos	Percentual
1920	11.401.715	64,9%
1940	13.269.381	56,0%
1950	15.272.632	50,5%
1960	15.964.852	39,6%
1970	18.146.977	33,6%
1980	18.651.762	25,4%
1991	19.233.239	20,1%
1996	12.710.754	14,7%

Fonte: IBGE. *Censos Demográficos* 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991; IBGE. *PNAD*, 1996; IBGE. *Contagem Populacional*, 1996.

Tabela 2  
Taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade  
Brasil e Regiões - 1981, 1985, 1991 e 1995

Região	Ano			
	1981	1985	1991	1995
<b>Brasil</b>	<b>22,8</b>	<b>20,7</b>	<b>20,1</b>	<b>15,6</b>
Norte	15,4	12,2	24,6	13,3
Nordeste	41,4	39,7	37,6	30,5
Sudeste	15,1	13,1	12,3	9,3
Sul	15,6	13,4	11,8	9,1
Centro-Oeste	21,2	18,1	16,7	13,3

Fonte: IBGE. *Censos Demográficos* 1981 e 1985; *PNAD*, 1995.

Nota: Excluída a população da área rural da Região Norte (exceto 1991).

Tabela 3  
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade por grupos de idade e sexo  
Brasil - 1980-1996

Ano/Sexo	População de 15 anos ou mais por Grupos de Idade							
	Total	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais	
1980	<b>Total</b>	<b>25,4</b>	<b>16,5</b>	<b>15,6</b>	<b>18,0</b>	<b>24,0</b>	<b>30,8</b>	<b>43,9</b>
	Homens	23,6	18,8	15,9	17,1	21,9	26,9	38,1
	Mulheres	27,1	14,2	15,4	18,8	26,1	34,6	49,4
1991	<b>Total</b>	<b>20,1</b>	<b>12,1</b>	<b>12,2</b>	<b>12,7</b>	<b>15,3</b>	<b>23,8</b>	<b>38,3</b>
	Homens	19,8	15,1	13,9	14,0	15,4	22,3	34,5
	Mulheres	20,3	9,0	10,5	11,5	15,3	25,2	41,6
1996*	<b>Total</b>	<b>14,7</b>	<b>6,0</b>	<b>7,1</b>	<b>8,1</b>	<b>10,2</b>	<b>15,5</b>	<b>31,5</b>
	Homens	14,5	7,9	8,7	10,0	11,0	15,1	28,1
	Mulheres	14,8	4,0	5,5	6,4	9,4	15,9	34,4

Fonte: IBGE. *Censos Demográficos* 1991/PNAD 1995/1996.

\* Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Tabela 4  
Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por anos de estudo  
Brasil - 1981-1996

Anos de Estudo	Ano				
	1981	1986	1990	1995	1996
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Sem instrução e menos de 1 ano	23,1	20,0	18,1	16,2	13,6
1 a 3 anos	26,5	24,3	22,9	21,1	21,5
4 a 7 anos	32,0	33,2	33,9	34,8	35,1
8 anos ou mais	18,3	22,3	25,0	27,7	28,9
Sem declarar	0,1	0,2	0,1	0,2	0,9

Fontes: IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; Contagem da População 1996.*

Nota: Exclusiva a população da área rural da Região Norte.

Tabela 5  
Número médio de anos de estudos - 1960-1996

Especificação		Ano					
		1960	1970	1980	1990	1995	1996
Gênero	Homem	2,4	2,6	3,9	5,1	5,4	5,7
	Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9	5,7	6,0
Cor	Branco	2,7	-	4,5	5,9	-	-
	Preto	0,9	-	2,1	3,3	-	-
	Pardo	1,1	-	2,4	3,6	-	-
	Amarelo	2,9	-	6,4	8,6	-	-
Regiões	Norte/Centro-Oeste	2,7	-	4,0	-	5,6	5,9
	Norte	-	-	-	-	5,5	5,8
	Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3	4,1	4,4
	Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7	6,2	6,6
	Sul	2,4	2,7	3,9	5,1	6,0	6,3
	Centro-Oeste	-	-	-	-	5,7	6,0

Fonte: *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil - 1996.* PNUD/IPEA, 1996.

Nota: Dados de 1995 e 1996 calculados pelo MEC/INEP/SEEC com base na *PNADs* de 1995 e 1996.

Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Tabela 6  
Taxas de analfabetismo (15 anos ou mais) e taxas de atendimento escolar (7 a 14 anos)  
Brasil - 1960-1996

Taxas	Ano				
	1960	1970	1980	1991	1996
Analfabetismo	39,5	33,6	25,5	20,1	14,7
Atendimento Escolar	49,3	67,1	81,1	91,6	96,1*

Fontes: MEC/INEP/SEEC/IBGE.

\* Nota: Dados estimados por Carlos Américo Pacheco (NESUR/IE/UNICAMP) e José Marcos Cunha (NEPO/UNICAMP).



# Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino\*

**Maria Evelynna Pompeu  
do Nascimento**

Docente da Faculdade de  
Educação da Universidade  
Estadual de Campinas  
(Unicamp).

O presente trabalho trata de situar o atual estado da Educação Infantil, levando-se em conta a trajetória do atendimento oferecido à população de 0 a 6 anos no País, especialmente após o seu reconhecimento na qualidade de atendimento educacional integrante do sistema de ensino.

As fontes utilizadas são provenientes do IBGE e do Inep, através de seu Serviço de Estatística. Informações relevantes sobre a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos podem ser encontradas na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios e seus Suplementos, na Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição, nos censos demográficos e nos censos escolares. Os dados disponíveis, no entanto, ainda não permitem delimitar completamente a situação deste nível de ensino. O próprio MEC, que está a par dos esforços que se vêm realizando no sentido de incorporar metodologias que ampliem o rigor e a confiança das pesquisas, tem reconhecido que “os dados disponíveis sobre o atendimento em creches e pré-escolas são bastante incompletos, havendo indícios que um número significativo dessas funciona sem vinculação a qualquer sistema de controle e supervisão” (Brasil, 1994a, p. 9). Isto se deve, em grande parte ao fato de que é muito recente a incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica, especialmente no que diz respeito às creches.

Historicamente atreladas às políticas assistenciais, as creches configuram-se como um desafio político cuja concretização de metas, no tocante à extensão e melhoria da infra-estrutura física e qualitati-

va do atendimento, impõe e pressupõe um acurado diagnóstico do setor. No entanto, são inegáveis os avanços na disponibilidade de informações sobre a área. Por exemplo, quanto à inclusão da creche e da faixa de 0 a 5 anos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), a partir de 1995. Também o Censo Escolar de 1998 representa um avanço neste sentido, pois passa a coletar dados sobre o atendimento às creches nos estabelecimentos regulares. Espera-se ainda que a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) de que creches e pré-escolas se integrem aos sistemas de ensino até dezembro de 1999 (Art. 89) possibilite a solução adequada para o levantamento de dados.

## COBERTURA DO ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os dados disponíveis ainda não permitem uma avaliação precisa da cobertura do atendimento, especialmente porque há uma significativa carência de informações na faixa de 0 a 3 anos. Assim, optou-se por enfatizar prioritariamente o atendimento pré-escolar. Apesar disto, são apresentados a seguir dados colhidos pela PNAD 1995 com o objetivo de delinear, ainda que parcialmente, um espectro da cobertura do atendimento da faixa de 0 a 6 anos, inclusive de creches (Tabela 1, Anexo 4).

Segundo os dados da PNAD apresentados pela Tabela 1 (Anexo 4), em 1995 o Brasil possuía 21.375.192 crianças na fai-

\* Texto elaborado a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

xa de 0 a 6 anos de idade, sendo que 56,5% delas tinham entre 0 e 3 anos e 43,5%, entre 4 e 6 anos. Do universo de 0 a 6 anos, 25,1% freqüentavam creches ou pré-escolas, ou seja, 5.358.400; isto significa que foram absorvidos 47,8% do total (9.301.712) de crianças de 4 a 6 anos e 7,6% do total (12.073.712) de 0 a 3 anos e, ainda, que a absorção das primeiras era 4,9 vezes maior do que a das crianças de 0 a 3 anos.

Verifica-se que as crianças oriundas de famílias com rendimento mensal maior que dois salários mínimos são as que têm mais possibilidades de freqüentar creche (19,0%) ou pré-escola (70,6%). De fato, 43,1% delas estão atendidas contra apenas 19,2% das crianças que provêm de famílias com até 1/2 salário. Em outros termos, para cada vaga oferecida na Educação Infantil, há crianças de famílias com mais de dois salários que têm 2,2 vezes mais chances de serem atendidas do que as que são oriundas de famílias que dispõem de 1/2 salário ou menos.

Esta situação de desfavorecimento é ainda maior quando analisada em função da faixa etária de 0 a 3 anos, já que, em cada vaga oferecida, há crianças de famílias com mais de 2 salários que têm 3,72 vezes mais chances de atendimento. Por outro lado, mais de 2/3 das crianças de 4 a 6 anos de famílias com mais de dois salários freqüentam uma creche ou uma pré-escola, ao passo que apenas 1/3 das crianças das famílias de meio salário ou menos é atendido. Os dados permitem levantar a hipótese de que, se não houver uma atenção privilegiada aos provenientes de famílias com menor poder aquisitivo, o atendimento tenderá a universalizar a freqüência dos oriundos de famílias com maior renda e a retardar o acesso dos de menor renda.

## **ABRANGÊNCIA DA COBERTURA DE PRÉ-ESCOLA E CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o município é prioritariamente responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. Conforme a Tabela 2 (Anexo 4), os dados sobre a cobertura municipal nas Unidades da

Federação, em 1997, indicam que em 96,6% dos municípios é possível encontrar atendimento pré-escolar. A totalidade dos municípios de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Sergipe, Pernambuco e Roraima, bem como o Distrito Federal, têm atendimento pré-escolar. No Estado de São Paulo, 91,9% dos municípios têm atendimento pré-escolar; por outro lado, nos municípios paulistas estão concentrados 20,6% de todo o atendimento pré-escolar oferecido no País.

Uma parcela significativa de municípios (41,4%) tem também classes de alfabetização, que estão mais presentes no Norte, Nordeste e nos municípios do Rio de Janeiro (100%), apresentando-se como uma etapa intermediária entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. Nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal, não há classes de alfabetização.

## **CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**

Os dados da Tabela 3 (Anexo 4) apontam que, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não estabelecer a manutenção das classes de alfabetização, elas ainda são um condicionante do sistema educacional brasileiro. Em 1997, a esfera municipal foi responsável por 65,1%; a particular por 20,1%; a estadual por 14,7% e a federal por 0,1% das classes de alfabetização, embora tenha havido um decréscimo da ordem de 13,8% no período 1991-1997.

Os dados disponíveis sobre a distribuição dos alunos por faixa etária são de 1996 e constam da Tabela 4 (Anexo 4). Optou-se por retratá-los neste ensaio – mesmo considerando que a LDB só foi aprovada no final desse ano e que a União, os estados e municípios ainda teriam um ano para se adaptarem aos novos dispositivos legais (Art. 88) – pois eles expressam o patamar de onde se deverá partir para as necessárias adequações legais. Em 1996, constata-se a matrícula de 1.443.927 crianças, em classes de alfabetização, com idades que variam de menos de 4 até mais de 9 anos. A grande maioria delas (80,3%) é do Norte (16,3%) e Nordeste (64,0%). Na Região Sudeste estão 15,5%, sendo que 97,5% des-

sas matrículas estão localizadas no Rio de Janeiro. No Centro-Oeste (3,9%) e no Sul (0,3%), sua incidência é muito tênue.

Apenas o Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul não têm classes de alfabetização, sendo que no Paraná, Rio Grande do Sul e Roraima sua incidência é ínfima.

A LDB determina que todas as crianças a partir dos 7 anos de idade devem estar cursando o Ensino Fundamental. No entanto, 52,2% do total de crianças matriculadas, em 1996, nas classes de alfabetização, têm idade igual ou superior a 7 anos. É especialmente preocupante a situação apresentada pelo Nordeste, dado que 67,5% dos matriculados têm 7 anos ou mais. A elevada presença dessas crianças indica que as classes de alfabetização se comportam como um fator de retardo da entrada da criança no Ensino Fundamental.

## EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DE PRÉ-ESCOLA

Observa-se na Tabela 5 (Anexo 4) que, nos últimos dez anos, houve um crescimento da ordem de 30,2% das matrículas na pré-escola: em apenas três anos (1991-1993), o atendimento cresceu 17,6%. Tal crescimento deveu-se prioritariamente à expansão das matrículas sob a responsabilidade da esfera municipal que, no cumprimento do dever constitucional, praticamente dobrou o número das vagas existentes em 1988. Em 1997, os municípios foram responsáveis por 62,8% do total das matrículas, o que significa um aumento de 60,2% das matrículas sob sua responsabilidade, entre 1987 e 1997.

Simultaneamente, verifica-se um decréscimo da participação das outras esferas administrativas. A rede particular, que em 1987 apresentava um índice próximo (34%) ao da rede municipal (39,2%), sofreu uma queda de 32,3% na sua participação ao longo destes 10 anos, passando de 34% para 23%; ademais, apresentou um decréscimo no número absoluto de matrículas. Em 1997, a esfera estadual foi responsável por 14,1% enquanto que, em 1987, participava com 25,9% das matrículas. A esfera federal, coerente com seu papel constitucional, hoje, não participa diretamente do oferecimento de matrículas.

Depreende-se que está ocorrendo uma expansão da oferta de matrícula de pré-escola, sendo que a participação da esfera municipal é a única que cresceu. As outras esferas estão se retraindo. O processo de retração da federal determina que, em 1997, ela seja praticamente inexistente. A esfera particular parece estar chegando a um patamar constante.

Na distribuição por dependência administrativa, segundo dados de 1996 apontados na Tabela 6 (Anexo 4), a Região Sudeste é a que detém a maioria das matrículas de pré-escola (40,5%), sendo que a esfera municipal é responsável por 71,1%. No Nordeste, estão localizados 34,4% do total de matrículas, sendo os municípios responsáveis por mais da metade do oferecimento (52,9%). No Sul, localizam-se 11,8% das matrículas nacionais e a esfera municipal também é a que oferece um número maior (52,9%). No Norte, estão 7,6%, sendo 41,2% destas de responsabilidade municipal, havendo também uma expressiva presença estadual (42,5%).

O mesmo ocorre no Centro-Oeste, cujos municípios se responsabilizam por 29,5% das matrículas, enquanto que a esfera estadual responde por 36,5%. No Centro-Oeste está a maior incidência da esfera particular (33,9%), o que é condicionado pela situação diferenciada do Distrito Federal onde somente a esfera estadual e a particular concorrem para o oferecimento de pré-escola.

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os dados de 1996, agrupados por região, podem ser qualificados em quatro situações relativamente à responsabilidade pelo oferecimento pré-escolar. A primeira, onde a oferta é municipalizada, é o caso do Sudeste onde 71,7% das matrículas são de responsabilidade municipal. Na segunda situação, verifica-se uma tendência à municipalização; é o que ocorre no Nordeste (52,9%) e no Sul (52,9%). Na terceira situação, peculiar do Norte, constata-se um equilíbrio entre o oferecimento estadual (42,5%) e o municipal (41,2%). A quarta modalidade encontra-se no Centro-Oeste, definida pelo equilíbrio entre o oferecimento municipal (29,5%), o estadual (36,5%) e o particular (33,9%).

Uma vez que a diversidade é muito acentuada no interior das regiões, situações mais próximas do que efetivamente ocorre poderão ser definidas mediante



a categorização da distribuição de competências a partir do que cada Unidade da Federação realiza. Sob este enfoque, é possível delinear estágios intermediários entre as quatro situações arroladas anteriormente. E até mesmo novas situações que não puderam ser detectadas apenas com o concurso da distribuição regional.

Assim, na primeira situação – onde o atendimento é municipalizado – encontram-se os Estados de:

– São Paulo, Unidade da Federação onde a pré-escola é essencialmente municipalizada (85,1%) e a esfera estadual (0,05%) praticamente não participa no oferecimento de matrículas. Paraná, onde a esfera municipal responde por 62,0% das matrículas.

Na segunda situação, enquadram-se as Unidades da Federação que apresentam uma forte tendência à municipalização. São elas:

– Minas Gerais, onde a esfera municipal responde por 58,9% das matrículas, Sergipe (56,6%), Maranhão (56,2%), Alagoas (55,7%), Santa Catarina (55,5%), Paraíba (55,7%), Bahia (54,1%), Ceará (51,5%) e Espírito Santo (50,7%).

Numa terceira situação, acham-se as Unidades da Federação onde há uma prevalência do oferecimento municipal, como:

– Piauí (49,6%), Rio Grande do Norte (49,1%), Tocantins (48,4%), Rio de Janeiro (47,3%), Pará (46,3%), Mato Grosso do Sul (42,9%), Amazonas (41,0%) e Pernambuco (48,3%). Nesta última, registra-se forte presença da esfera particular.

A partir das peculiaridades de cada Unidade Federativa, aparecem situações que não puderam ser detectadas na análise por região. Assim, uma quarta situação é definida por um atendimento que é estadualizado, a exemplo de:

– Amapá (75%), Roraima (73,1%), Acre (63,1%) e Rondônia (44,2%) que mantêm também forte presença municipal (36,0%).

Uma quinta forma de distribuição das competências configura o que se pode chamar de equilíbrio entre duas esferas administrativas, a saber:

– Rio Grande do Sul, cuja esfera municipal é responsável por 39,9% das matrículas e a esfera estadual, por 40,9%. Mato Grosso, onde a estadual responde por 35,3% e a municipal, por 40,3%. E o Distrito

Federal onde 49,6% das matrículas são de competência distrital e 50,4%, particular.

Uma sexta situação expressa-se pelo equilíbrio entre três esferas administrativas. Ela é peculiar a Goiás, onde a esfera estadual se responsabiliza por 36,3% das matrículas, a municipal por 34,3% e a particular, por 29,3%.

Através da delimitação de situações que expressam elementos comuns na distribuição de competências das esferas administrativas, é possível verificar que, em pelo menos 19 Unidades Federativas, a esfera municipal é a que tem maior impacto nas matrículas oferecidas durante o ano de 1996; em quatro unidades, a oferta de matrículas é estadualizada; em três, há um equilíbrio de oferta entre duas esferas administrativas, e em um Estado da Federação há um equilíbrio entre a oferta municipal, estadual e particular. Novamente se constata a importância da esfera administrativa municipal no oferecimento de matrículas, o que indica que o país está em processo acelerado de construção do modelo de atribuição de competência, em relação à pré-escola, determinado pela recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## ESTABELECIMENTOS QUE OFERECEM PRÉ-ESCOLA

A partir da Tabela 7 (Anexo 4) verifica-se que, em 1997, o Brasil conta com 80.961 estabelecimentos pré-escolares; 48,4% estão localizados no Nordeste, 24% no Sudeste, 13,7% no Sul, 7,9% no Norte e 5,6% no Centro-Oeste. A maior porcentagem encontrada no Nordeste deve-se ao pequeno porte dos estabelecimentos ali instalados, como se verá a seguir.

Quando se verifica o número de estabelecimentos distribuídos por esfera administrativa, constata-se um crescimento acentuado do conjunto, fundamentalmente determinado pela ampliação da participação da esfera municipal; em 1987, ela era responsável por 47,4% dos estabelecimentos enquanto que, em 1997, responde por 63,4%.

No Gráfico 1 (Anexo 4), que retrata a série histórica de 1987 a 1997, pode-se verificar que, a partir da Constituição de 1988, a esfera municipal é a maior responsável pelo crescimento do número de

estabelecimentos que oferecem pré-escolas. Entre 1987 e 1997, houve um crescimento geral de 32.730 estabelecimentos, dos quais 28.483 são de responsabilidade municipal. Isto quer dizer que os municípios são responsáveis por 87% desse crescimento.

A configuraão quanto ao porte desses estabelecimentos é obtida através da distribuião média de alunos por unidade de ensino, conforme mostra a Tabela 8 (Anexo 4). No Sudeste, onde estão localizadas as cidades com maior concentraão urbana, encontra-se uma maioria de estabelecimentos de grande porte (17,3% dos estabelecimentos da região atendem mais de 150 alunos) e de médio porte (29,6% atendem de 51 a 150 alunos), fator que se traduz na média de 93,2 alunos por estabelecimento. A menor média é encontrada no Nordeste, 35,9 alunos por estabelecimentos, o que é condicionado pela presena de 79,7% de estabelecimentos de pequeno porte que atendem até 50 alunos e, somente 2,8% que atendem mais de 150 alunos. No Norte, 69,2% atendem até 50 alunos e 6,0% mais de 150. No Sul, 72,1% atendem até 50 crianças e 2,4% mais de 150. No Centro-Oeste, são 67,6% de pequeno porte, ou seja, atendem até 50 alunos e 4,4% atendem mais de 150 crianças.

A partir dos dados de 1997, pode-se afirmar que, no Brasil, a grande maioria dos estabelecimentos que atendem à pré-escola são de pequeno porte, uma vez que 70,5% deles atendem a uma média de 50 alunos ou menos. Isto significa que, embora numerosos, são responsáveis por apenas 29,1% do total de matrículas, enquanto que as unidades com mais de 150 alunos, que representam apenas 6,6% do total de estabelecimentos, são, sozinhas, responsáveis por 35,6% dos alunos matriculados.

Os condicionantes que este tipo de opção acarreta ao País mereceriam uma análise mais acurada do ponto de vista da capacidade de absorção da demanda pelos estabelecimentos de pequeno porte. Tal análise implicaria o cruzamento dos presentes dados com sua incidência nos municípios, categorizados a partir do contingente populacional, na faixa etária de 4 a 6 anos. Como não dispomos desses dados, apenas indicamos a importância deste levantamento para se chegar a uma conclusão mais plausível da questão.

## COMPOSIÃO DO ALUNADO NA PRÉ-ESCOLA

A Figura 1 (Anexo 4) mostra que, em 1996, a distribuião de matrículas por sexo no Brasil tem um padrão nacional: 50,4% dos matriculados são meninos, enquanto que 49,6% são meninas. Exceto a Região Norte, cujos índices são inversos, esta distribuião por sexo é praticamente homogênea no território nacional, uma vez que não há diferenças significativas entre os índices das demais regiões.

Quanto à faixa etária, observa-se, na Tabela 9 (Anexo 4), que 6,4% dos matriculados na pré-escola em 1996 têm menos de 4 anos e 10,7% têm mais de 6 anos; 83% dos matriculados não apresentam distorção entre a faixa etária e o nível de ensino que freqüentam. As maiores distorções são encontradas no Nordeste, onde 24,3% dos matriculados não pertencem à faixa de 4 a 6 anos e no Norte, onde 19,8% se encontram fora desse limite.

Na Região Sul, 88,9% das crianças matriculadas têm entre 4 a 6 anos; no Sudeste, 88,1% e no Centro-Oeste, 82,2%.

Pela Tabela 10 (Anexo 4), que trata da evoluão da matrícula inicial na pré-escola no período 1987-1996, constata-se que a distorção entre faixa etária – nível de ensino está decaindo. Porém, isto se deve à reduão de 34,7% das matrículas das crianças com menos de 4 anos (de 9,8% para 6,4%), uma vez que houve um aumento de 78,3% das crianças com mais de 6 anos na composião etária (de 6,0% para 10,7%). Corrigir esta distorção significa envidar esforços especialmente para a inserção das crianças com 7 anos ou mais no Ensino Fundamental. Isto pressupõe a mudanã da concepção, oriunda da década de 70, de que a pré-escola é essencialmente um período de preparaão e que, no final desse ciclo, a prontidão da criança deve ser avaliada como condião para sua inserção na escola elementar. Se são inegáveis os ganhos com a freqüência à pré-escola que é capaz de trazer o sucesso no Ensino Fundamental, não é de todo desejável que o desempenho da criança, na primeira etapa da Educaão Bsica, constitua parâmetro para sua promoo ao Ensino Fundamental.

A Tabela 11 (Anexo 4) aponta que as matrículas se localizam fundamentalmente na zona urbana. Embora ocorra um au-

mento na participação da zona rural de 36,8% no período (de 11,4% em 1987 para 15,6% em 1997), a maior incidência na zona urbana é coerente com as necessidades da vida nas cidades onde, ao mesmo tempo que existe uma maior disseminação do ideário social sobre a importância da pré-escola, há maior presença de organismos voltados ao oferecimento desse serviço, além do poder público.

## **FUNÇÕES DOCENTES EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO E PRÉ-ESCOLA**

No período de 1987 a 1996, observa-se, pela Tabela 12 (Anexo 4), que o número de funções docentes relativas às classes de alfabetização sofreu diminuição da ordem de 45,1%. Esta acentuada retração configurou também um quadro totalmente novo, relativamente ao do início do período, no que diz respeito à formação docente: houve decréscimo de 78,0% na participação de docentes que possuem o 3º grau completo e também decresceu em 58,0% a presença dos que possuem o 2º grau. Em contrapartida, embora tenha havido um decréscimo de 26,0% no número dos que concluíram o 1º grau, estes têm hoje um impacto maior na composição das funções docentes, uma vez que representam 15,1%, enquanto em 1987 eram 11,2%. Maior impacto ainda têm aqueles que não possuem sequer o 1º grau completo, pois sofreram um aumento real de 190,3% no período, representando 26,2% na composição do quadro de 1996.

A Tabela 13 (Anexo 4) mostra que o crescimento das funções docentes na pré-escola entre 1987 e 1997 foi da ordem de 62,6%, condicionado fundamentalmente pela esfera municipal cujo impacto atingiu 145%. Na esfera particular, o crescimento foi de 37,8%. As esferas estadual e federal sofreram um refluxo da ordem de 22,8% e 87,5%, respectivamente. Assim, se em 1987 os municípios (37,8%) e a esfera particular (37,3%) eram os grandes empregadores na área, em 1997 a esfera municipal arca com 56,9% das funções docentes exercidas na pré-escola, enquanto a particular é responsável por 31,6%, a estadual, por 11,4% e a federal, por somente 0,06%.

Conforme o apontado na Tabela 14 (Anexo 4), dos 137.702 que exerciam funções docentes em 1987, a maioria (69,0%) tinha como formação máxima o 2º grau completo, enquanto que 16,1% não tinham a formação mínima exigida para o exercício da função, percentagem maior do que a daqueles que tinham o 3º grau completo (14,9%). Em 1997, o perfil das funções docentes diferencia-se do anterior. Em primeiro lugar, pela maior presença de portadores de titulação universitária, um crescimento da ordem de 22,1%. Em segundo, pela diminuição de 4,8% da participação dos que completaram o nível médio, embora esta continue sendo a formação dominante na área (65,7%). Em terceiro, embora mantida a incidência dos que não têm o nível médio (16,1%), agravou-se a presença dos que não têm o ensino fundamental completo, representando um aumento de 51%.

Conforme o Gráfico 2 (Anexo 4), verifica-se que é especialmente no Nordeste (31,1%) e no Norte (30,5%) que se encontram as maiores incidências de um perfil que não atende à qualificação mínima exigida. Daí a importância de programas de formação ou qualificação em serviço, objetivando atingir o patamar mínimo de formação em nível médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art.87, § 4º). No Sudeste (31,1%), no Sul (25,1%) e no Centro-Oeste (23,5%), são encontrados os maiores índices dos que, no exercício de funções docentes, possuem a titulação universitária.

## **RELAÇÕES ENTRE MATRÍCULAS, FUNÇÕES DOCENTES E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR**

A Tabela 15 (Anexo 4) relaciona os dados totais do Brasil em 1987 e 1997 no que diz respeito ao número de matrículas, de funções docentes e de estabelecimentos que atendem à pré-escola. É possível detectar que houve um aumento de 996.198 matrículas, o que corresponde a 30% da capacidade de absorção em 1987; o número

de docentes aumentou em 86.260, correspondendo a 62,6% de acréscimo e o número de estabelecimentos cresceu em 32.730 significando um incremento de 67,9%. A média de matriculados passou de 23,9 para 19,2 por docente, um decréscimo de 19,7%, o que significa uma média de menos de 5 alunos por docente. O número médio de matrículas por estabelecimento decaiu de 68,3 para 53,0, um decréscimo de 22,4%. A relação docente/estabelecimento permaneceu a mesma: 2,8.

Isto pode significar que o País está procurando um modelo de atendimento fundado basicamente em estabelecimentos de pequeno porte, o que também é indicado pelo detalhamento de dados a respeito do número de estabelecimentos e sua capacidade média. Ao mesmo tempo, os dados mostram que o País tem diminuído a relação entre docentes e alunos.

A Tabela 16 (Anexo 4) leva em conta a esfera que maior impacto causou na evolução do atendimento pré-escolar. No período de 1987 a 1997, os municípios aumentaram em 108,9% sua capacidade de atendimento, através de um acréscimo de 145% no número de funções docentes e de 124,7% no número de estabelecimentos sob sua administração.

Esta é uma impressionante mudança. Mas se poderia esperar que ela fosse ainda mais expressiva, não fora o modelo de crescimento do atendimento que o País está implementando, qual seja, o crescimento do número de matrículas com a diminuição do número médio de crianças, por turma, e opção por estabelecimentos de pequeno porte. Esta é uma hipótese plausível no tocante à relação entre matrículas e funções docentes (-14,9%), bem como entre matrículas e estabelecimentos (-7,1%), pois se já eram baixas, decaíram mais ainda. Um pequeno crescimento é registrado apenas na relação entre docentes e estabelecimentos (8,7%), a qual, na prática, torna o quadro ainda mais complicado.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRÉ-ESCOLA

A Educação Especial é direito da criança que necessita de serviços especializados em função de suas condições específicas. A LDB determina que “a oferta de educação especial, dever constitucional do

Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Art. 58, § 3º). Não é possível avaliar, com base nos dados disponíveis, o número da oferta de vagas com relação à população de crianças que necessitam de um atendimento especial. Mesmo assim, optou-se por apresentar um quadro que aponta a forma como o sistema tem se comportado internamente (Tabela 17, Anexo 4).

No período de 1981 a 1997, houve um aumento de 55.620 matrículas de Educação Especial na pré-escola, ou seja, um acréscimo de 183% em relação à oferta inicial. A esfera administrativa particular continua sendo a que mais vagas oferece: 64% da capacidade de absorção em 1997. O poder público é responsável por apenas 36% das matrículas, sendo que a esfera estadual é a que detém a maior percentagem: 24,3%.

Pela Tabela 18 (Anexo 4) verifica-se que, na pré-escola, são atendidos portadores de deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, portadores de deficiências múltiplas, portadores de problemas de conduta e os dotados de altas habilidades. Entre 1981 e 1997, a oferta total cresceu 284%, e a oferta para os portadores de problemas de conduta foi a que mais cresceu (474,1%). Em seguida, vem o atendimento aos dotados de altas habilidades (430%), embora, na prática, isto signifique sair de um patamar de 10 crianças para 43. Seguem-se os portadores de deficiências múltiplas (423,9%). O atendimento aos deficientes visuais aumentou 353,4%. Embora haja uma diminuição do impacto do atendimento dos portadores de deficiências mentais (de 63,9% em 1981 para 58,8% em 1997), este estrato apresentou um crescimento significativo: 261,3%. As vagas para deficientes auditivos aumentaram 230,3%.

Embora se observe um crescimento de matrículas dos que necessitam de um atendimento especializado, verifica-se que elas representam apenas 2,0% do total de matrículas de pré-escola em 1997.

## CONCLUSÕES

A título de conclusão provisória, são apresentados alguns comentários sucintos acerca de aspectos analisados ao longo deste texto. Estes comentários têm

a finalidade de chamar a atenção para tendências que parecem estabelecidas na forma como o País está construindo o atendimento de Educação Infantil como um novo nível de ensino. De um lado, elas expressam as mudanças determinadas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De outro, sugerem uma atuação ainda mais incisiva do poder público. Exceto no que se refere ao item (a), estas conclusões dizem respeito à pré-escola; isto se deve à fragilidade de dados referentes ao atendimento de creche.

a) Acerca do atendimento de Educação Infantil: caso não ocorra uma firme ação do Estado visando atingir as crianças de famílias de menor renda, a universalização do atendimento tenderá a ocorrer entre as crianças oriundas de famílias com mais de 2 salários mínimos de renda. Na verdade, o modelo que está sendo implementado propicia o retardo do acesso dos de menor renda.

b) A expansão das matrículas de pré-escola está ocorrendo fundamentalmente em função da capacidade de resposta da esfera municipal. Simultaneamente, há um decréscimo da participação das outras esferas no oferecimento de matrículas. A propósito, foi possível identificar quatro situações quanto à distribuição de matrículas por regiões. Primeira: a oferta é municipalizada no Sudeste. Segunda: no Nordeste e no Sul, ocorre uma tendência à municipalização. Terceira: um equilíbrio entre as esferas estadual e municipal caracteriza a Região Norte. Finalmente, o Centro-Oeste conhece um relativo equilíbrio entre as esferas municipal, estadual e particular.

c) Observando a participação das esferas administrativas no oferecimento de pré-escola, é possível detectar seis situações quanto aos estados. Primeira: a pré-escola é basicamente municipalizada (São Paulo e Paraná). Segunda: forte tendência à municipalização (Minas Gerais, Maranhão, Alagoas, Santa Catarina, Paraíba, Bahia, Ceará e Espírito Santo). Terceira: prevalência do oferecimento municipal, sem configurar-se um quadro de municipalização (Piauí, Rio Grande do Norte, Tocantins, Rio de Janeiro, Pará, Mato Gros-

so do Sul, Amazonas e Pernambuco). Quarta: o atendimento é estadualizado (Amapá, Roraima, Acre e Rondônia). Quinta: equilíbrio entre duas esferas administrativas (Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal). Sexta: equilíbrio entre três esferas (Goiás).

d) A elevada presença de crianças com sete anos ou mais em classes de alfabetização sugere que estas estão se comportando como um fator de retardo do ingresso no Ensino Fundamental. A situação é especialmente preocupante no Nordeste, dado que 67,5% das crianças que as freqüentam têm 7 anos ou mais.

e) A maioria dos estabelecimentos que oferecem pré-escola é de pequeno porte com um atendimento médio de 50 crianças ou menos; o crescimento do número de estabelecimentos deve-se fundamentalmente à ação da esfera municipal.

f) Quanto à distribuição das matrículas por sexo, ela é praticamente homogênea no território nacional, exceto no Norte: os meninos são 50,4% e as meninas 49,5%.

g) Verifica-se uma crescente adequação entre faixa etária e nível de ensino na matrícula inicial de pré-escola. De outro lado, os matriculados são predominantemente inscritos na zona urbana, mas capazes de pressionar os centros decisórios.

h) Em correspondência com a municipalização da oferta, as prefeituras são as maiores empregadoras das funções docentes de pré-escola. Quanto à qualificação, é nas Regiões Norte e Nordeste que se encontra o maior contingente de funções docentes abaixo da qualificação mínima obrigatória. Daí a importância dos programas de qualificação e formação em serviço.

i) Quanto à Educação Especial, constata-se um crescimento na oferta. No entanto, o atendimento representa apenas 2,0% do total de matrículas de pré-escola em 1997.

j) O modelo de ampliação do atendimento que está sendo implementado no País pressupõe a opção por estabelecimentos de pequeno porte, acoplada ao crescimento do número de matrículas com diminuição do número médio de crianças por turma.

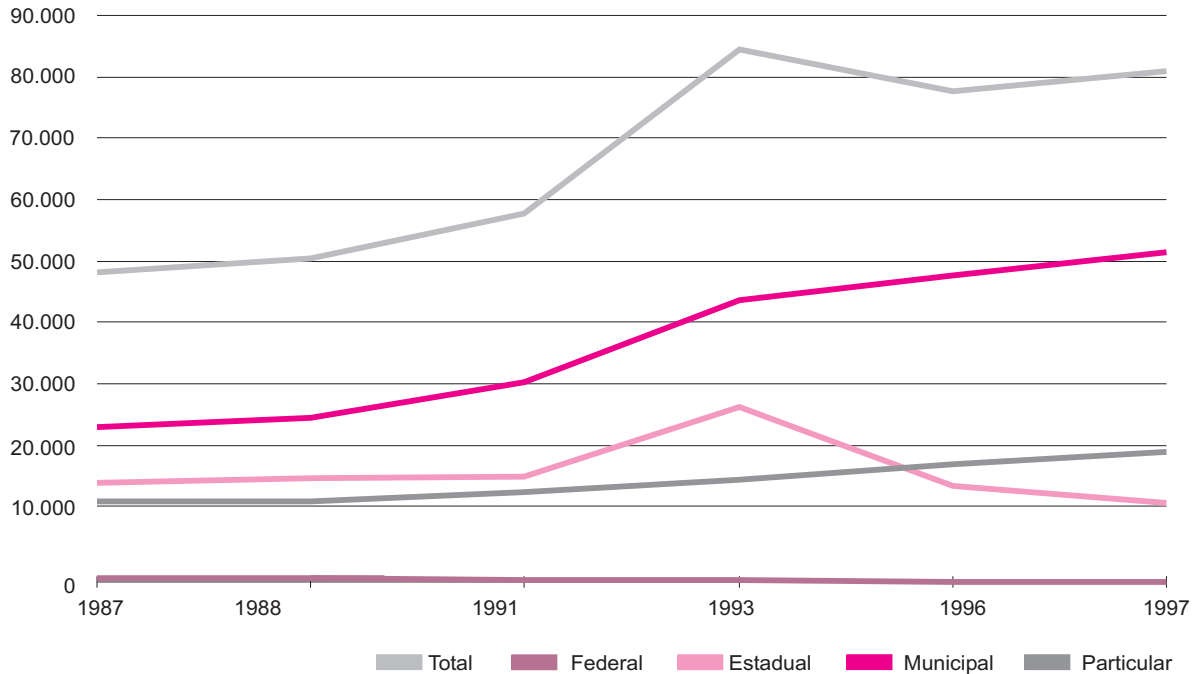
---

## Referências bibliográficas

---

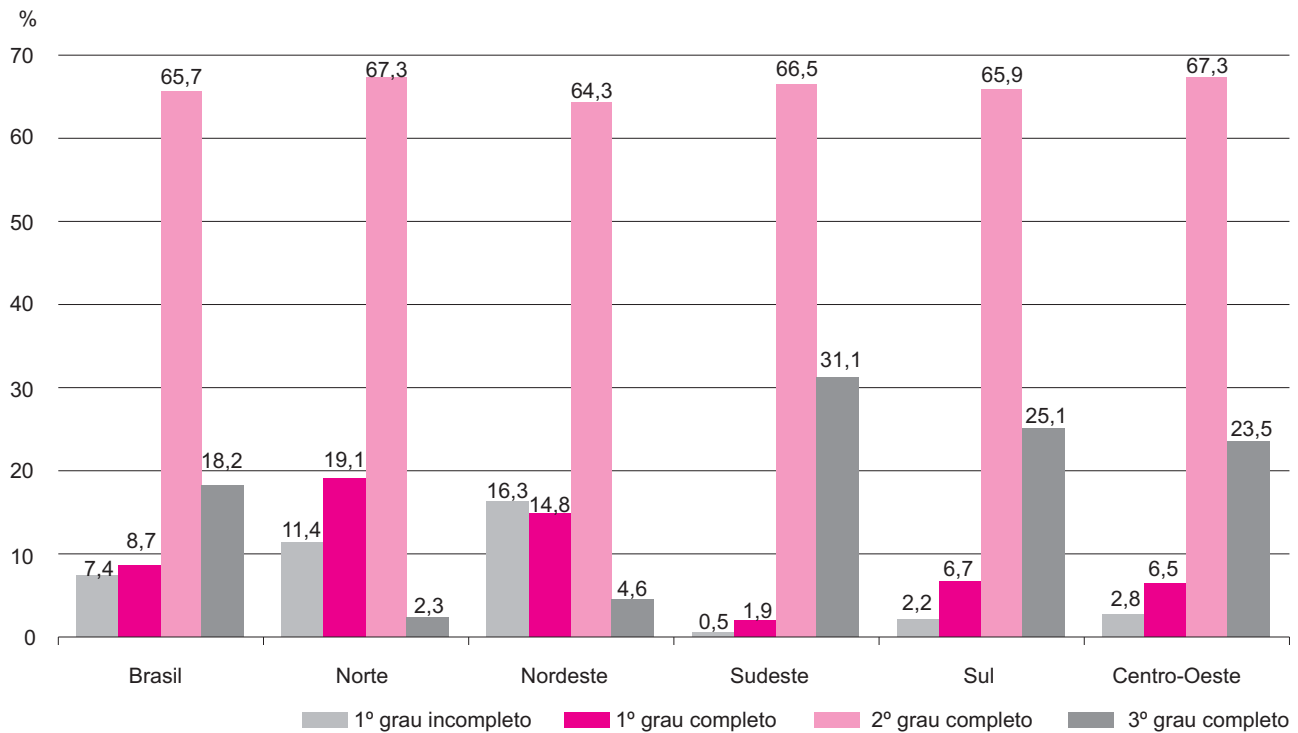
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. *Diário Oficial*, Brasília, p. 27841, 23 dez. 1996. Seção I.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF, 1994b.
- \_\_\_\_\_. *Referencial curricular para a Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF, 1998a.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Informe Estatístico da Educação Básica : evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil 1998*. Brasília : Inep, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília : Inep, 1998.
- SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, 1994, Brasília. *Anais ...* Brasília : MEC/SEF, 1994.

Gráfico 1  
Educação Infantil - Estabelecimentos de ensino com Pré-Escola por dependência administrativa - Brasil - 1987-1997



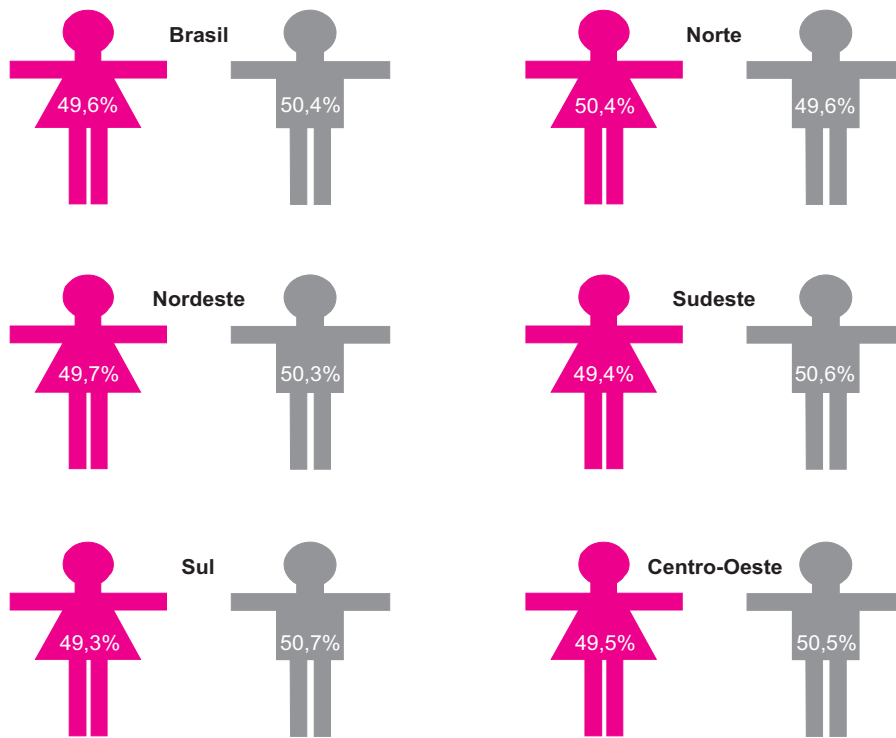
Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Gráfico 2  
Educação Infantil - Funções docentes na Pré-Escola por grau de formação - Brasil e Regiões - 1996



Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Figura 1  
Educação Infantil - Matrícula inicial por sexo na Pré-Escola - Brasil e Regiões - 1996



Fonte: MEC/INEP/SEEC.



Tabela 1

Crianças de 0 a 6 anos de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento familiar *per capita*, segundo grupos de idade - Brasil - 1995

Faixa de Idade	Classes de rendimento						
	Total	Até 1/2 SM	mais de 1/2 a 1 SM	mais de 1 a 2 SM	mais de 2 SM	s/rend.	s/decl.
0 a 6 anos	21.375.192	8.264.317	4.786.933	3.633.225	3.119.560	1.219.776	351.381
0 a 3 anos	12.073.480	4.654.328	2.698.755	2.006.024	1.665.337	855.222	193.814
4 a 6 anos	9.301.712	3.609.989	2.088.178	1.627.201	1.454.223	364.554	157.567
<b>Freqüentam creche ou pré-escola</b>							
0 a 6 anos	5.358.400	1.590.226	1.122.296	1.023.799	1.343.594	173.417	105.014
0 a 3 anos	912.624	239.541	154.115	147.763	316.555	35.459	19.191
4 a 6 anos	4.445.776	1.350.685	968.181	876.036	1.027.039	138.012	85.823
<b>Freqüentam creche ou pré-escola (percentual)</b>							
0 a 6 anos	25,1	19,2	23,4	28,2	43,1	14,2	29,9
0 a 3 anos	7,6	5,1	5,7	7,4	19,0	4,1	9,9
4 a 6 anos	47,8	37,4	46,4	53,8	70,6	37,9	54,5

Fonte: IBGE - PNAD 1995 (cf. Barreto, 1998, p. 59).

Tabela 2  
Educação Infantil - Número de municípios que oferecem Pré-Escola e Classe de Alfabetização  
Brasil e Unidades da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Municípios				
	Total	Pré-Escola		Classe de Alfabetização	
		Total	%	Total	%
<b>Brasil</b>	<b>5.507</b>	<b>5.320</b>	<b>96,6</b>	<b>2.279</b>	<b>41,4</b>
<b>Norte</b>	<b>449</b>	<b>444</b>	<b>98,9</b>	<b>315</b>	<b>70,2</b>
Rondônia	52	52	100,0	24	46,2
Acre	22	20	90,9	12	54,5
Amazonas	62	61	98,4	62	100,0
Roraima	15	15	100,0	1	6,7
Pará	143	142	99,3	134	93,7
Amapá	16	16	100,0	6	37,5
Tocantins	139	138	99,3	76	54,7
<b>Nordeste</b>	<b>1.787</b>	<b>1.748</b>	<b>97,8</b>	<b>1.507</b>	<b>84,3</b>
Maranhão	217	213	98,2	148	68,2
Piauí	221	204	92,3	164	74,2
Ceará	184	182	98,9	167	90,8
R. G. do Norte	166	161	97,0	120	72,3
Paraíba	223	217	97,3	222	99,6
Pernambuco	185	185	100,0	185	100,0
Alagoas	101	98	97,0	82	81,2
Sergipe	75	75	100,0	45	60,0
Bahia	415	413	99,5	374	90,1
<b>Sudeste</b>	<b>1.666</b>	<b>1.571</b>	<b>94,3</b>	<b>119</b>	<b>7,1</b>
Minas Gerais	853	810	95,0	-	-
Espírito Santo	77	77	100,0	28	36,4
Rio de Janeiro	91	91	100,0	91	100,0
São Paulo	645	593	91,9	-	-
<b>Sul</b>	<b>1.159</b>	<b>1.125</b>	<b>97,0</b>	<b>77</b>	<b>6,6</b>
Paraná	399	382	95,7	-	-
Santa Catarina	293	293	100,0	77	26,3
R. G. do Sul	467	450	96,3	-	-
<b>Centro-Oeste</b>	<b>446</b>	<b>432</b>	<b>96,9</b>	<b>261</b>	<b>58,5</b>
M. G. do Sul	77	77	100,0	-	-
Mato Grosso	126	126	100,0	61	48,4
Goiás	242	228	94,2	200	82,6
Distrito Federal	1	1	100,0	-	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 3  
Classe de Alfabetização - Matrícula inicial por dependência administrativa  
Brasil - 1987-1997

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1987 <sup>(1)</sup>	1.439.863	7.107	<b>0,5</b>	229.151	<b>15,9</b>	896.982	<b>62,3</b>	306.106	<b>21,3</b>
1988	1.350.757	5.702	<b>0,4</b>	285.369	<b>21,1</b>	783.609	<b>58,0</b>	276.077	<b>20,4</b>
1991	1.655.609	2.182	<b>0,1</b>	337.207	<b>20,4</b>	1.031.817	<b>62,3</b>	284.403	<b>17,2</b>
1993	1.584.147	2.094	<b>0,1</b>	317.019	<b>20,0</b>	997.421	<b>63,0</b>	267.613	<b>16,9</b>
1996	1.443.927	3.777	<b>0,3</b>	238.536	<b>16,5</b>	957.500	<b>66,3</b>	244.114	<b>16,9</b>
1997	1.426.694	1.474	<b>0,1</b>	209.772	<b>14,7</b>	929.036	<b>65,1</b>	286.412	<b>20,1</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) Incluindo 517 matrículas não discriminadas por dependência administrativa.

Tabela 4  
Classe de Alfabetização - Matrícula por idade em 1996

Unidade da Federação	Classes de Alfabetização								
	Total	Menos de 4 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	Mais de 9 anos
<b>Brasil</b>	<b>1.443.927</b>	<b>8.377</b>	<b>13.305</b>	<b>63.807</b>	<b>395.690</b>	<b>408.121</b>	<b>213.309</b>	<b>130.267</b>	<b>211.051</b>
<b>Norte</b>	<b>235.802</b>	<b>1.491</b>	<b>2.209</b>	<b>8.045</b>	<b>51.205</b>	<b>65.959</b>	<b>42.309</b>	<b>27.455</b>	<b>37.129</b>
Rondônia	1.603	-	-	114	906	409	83	11	80
Acre	941	-	6	125	440	253	30	3	84
Amazonas	88.347	295	338	1.847	22.347	26.419	15.910	9.586	11.605
Roraima	138	-	-	15	47	57	12	5	2
Pará	138.900	1.099	1.699	5.565	25.793	37.287	25.583	17.363	24.511
Amapá	406	2	5	10	177	152	35	23	2
Tocantins	5.467	95	161	369	1.495	1.382	656	464	845
<b>Nordeste</b>	<b>923.600</b>	<b>5.308</b>	<b>10.283</b>	<b>47.791</b>	<b>236.905</b>	<b>226.716</b>	<b>139.693</b>	<b>91.862</b>	<b>165.042</b>
Maranhão	116.523	927	2.680	7.410	20.535	20.929	20.864	15.389	27.789
Piauí	49.704	512	732	2.722	11.002	11.499	7.369	5.316	10.552
Ceará	201.198	965	2.578	12.558	54.848	53.080	29.408	17.619	30.142
R. G. do Norte	17.014	290	363	2.109	8.303	4.665	744	225	315
Paraíba	143.604	344	540	4.599	31.302	35.427	24.316	16.397	30.679
Pernambuco	127.095	512	772	7.323	58.495	37.987	12.360	4.950	4.696
Alagoas	25.987	242	298	1.417	7.749	6.919	3.431	2.207	3.724
Sergipe	3.587	-	21	318	1.516	1.261	278	113	80
Bahia	238.888	1.516	2.299	9.335	43.155	54.949	40.923	29.646	57.065
<b>Sudeste</b>	<b>223.471</b>	<b>1.084</b>	<b>386</b>	<b>4.693</b>	<b>77.976</b>	<b>97.854</b>	<b>26.148</b>	<b>8.797</b>	<b>6.533</b>
Minas Gerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Espírito Santo	5.645	21	40	414	3.818	1.225	86	22	19
Rio de Janeiro	217.826	1.063	346	4.279	74.158	96.629	26.062	8.775	6.514
São Paulo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Sul</b>	<b>4.340</b>	<b>12</b>	<b>29</b>	<b>144</b>	<b>2.032</b>	<b>1.414</b>	<b>403</b>	<b>133</b>	<b>173</b>
Paraná	40	12	-	-	27	1	-	-	-
Santa Catarina	4.172	-	12	71	1.967	1.413	403	133	173
R. G. do Sul	128	-	17	73	38	-	-	-	-
<b>Centro-Oeste</b>	<b>56.714</b>	<b>482</b>	<b>398</b>	<b>3.134</b>	<b>27.572</b>	<b>16.178</b>	<b>4.756</b>	<b>2.020</b>	<b>2.174</b>
M. G. do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mato Grosso	2.691	20	20	239	1.632	480	120	46	134
Goiás	54.023	462	378	2.895	25.940	15.698	4.636	1.974	2.040
Distrito Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 5  
Educação Infantil - Matrícula inicial na Pré-Escola por dependência administrativa  
Brasil - 1987-1997

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1987 <sup>(1)</sup>	3.296.010	29.068	<b>0,9</b>	852.568	<b>25,9</b>	1.290.446	<b>39,2</b>	1.121.781	<b>34,0</b>
1988	3.375.834	28.415	<b>0,8</b>	891.924	<b>26,4</b>	1.414.201	<b>41,9</b>	1.041.294	<b>30,8</b>
1991	3.628.285	15.058	<b>0,4</b>	872.730	<b>24,1</b>	1.711.032	<b>47,2</b>	1.029.465	<b>28,4</b>
1993	4.196.419	7.228	<b>0,2</b>	967.323	<b>23,1</b>	2.203.569	<b>52,5</b>	1.018.299	<b>24,3</b>
1996	4.270.376	2.477	<b>0,1</b>	759.187	<b>17,8</b>	2.489.225	<b>58,3</b>	1.019.487	<b>23,9</b>
1997	4.292.208	2.025	<b>0,0</b>	606.858	<b>14,1</b>	2.695.893	<b>62,8</b>	987.432	<b>23,0</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) Incluindo 2.147 matrículas não discriminadas por dependência administrativa.

Tabela 6  
Ensino Regular - Educação Pré-Escolar - Matrículas 1996

Unidade da Federação	Matrículas por Dependência Administrativa								
	Total	Número				Percentual			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Federal	Estadual	Municipal	Particular
<b>Brasil</b>	<b>4.270.376</b>	<b>2.477</b>	<b>759.187</b>	<b>2.489.225</b>	<b>1.019.487</b>	<b>0,06</b>	<b>17,78</b>	<b>58,29</b>	<b>23,87</b>
<b>Norte</b>	<b>325.416</b>	<b>447</b>	<b>138.340</b>	<b>134.103</b>	<b>52.526</b>	<b>14,00</b>	<b>42,51</b>	<b>41,21</b>	<b>16,14</b>
Rondônia	32.693	76	14.445	11.779	6.393	0,23	44,18	36,03	19,55
Acre	12.591	29	7.945	3.507	1.110	0,23	63,10	27,85	8,82
Amazonas	39.971	-	12.210	16.409	11.352	0,00	30,55	41,05	28,40
Roraima	11.111	65	8.125	1.893	1.028	0,59	73,13	17,04	9,25
Pará	179.296	111	69.709	83.049	26.427	0,06	38,88	46,32	14,74
Amapá	18.535	-	13.908	2.358	2.269	0,00	75,04	12,72	12,24
Tocantins	31.219	166	11.998	15.108	3.947	0,53	38,43	48,39	12,64
<b>Nordeste</b>	<b>1.470.151</b>	<b>942</b>	<b>264.527</b>	<b>777.357</b>	<b>427.325</b>	<b>0,06</b>	<b>17,99</b>	<b>52,88</b>	<b>29,07</b>
Maranhão	237.824	100	34.893	133.643	69.188	0,04	14,67	56,19	29,09
Piauí	113.185	121	33.340	56.128	23.596	0,11	29,46	49,59	20,85
Ceará	274.630	26	25.420	141.432	107.752	0,01	9,26	51,50	39,24
R. G. do Norte	91.497	67	19.148	44.959	27.323	0,07	20,93	49,14	29,86
Paraíba	88.726	226	14.404	48.911	25.185	0,25	16,23	55,13	28,39
Pernambuco	173.719	13	18.531	83.883	71.292	0,01	10,67	48,29	41,04
Alagoas	69.451	168	10.020	38.708	20.555	0,24	14,43	55,73	29,60
Sergipe	75.813	81	15.921	42.929	16.882	0,11	21,00	56,62	22,27
Bahia	345.306	140	92.850	186.764	65.552	0,04	26,89	54,09	18,98
<b>Sudeste</b>	<b>1.729.933</b>	<b>339</b>	<b>156.658</b>	<b>1.239.919</b>	<b>333.017</b>	<b>0,02</b>	<b>9,06</b>	<b>71,67</b>	<b>19,25</b>
Minas Gerais	435.041	219	86.159	256.180	92.483	0,05	19,80	58,89	21,26
Espírito Santo	87.552	50	28.631	44.409	14.462	0,06	32,70	50,72	16,52
Rio de Janeiro	233.335	70	41.380	110.296	81.589	0,03	17,73	47,27	34,97
São Paulo	974.005	-	488	829.034	144.483	0,00	0,05	85,12	14,83
<b>Sul</b>	<b>504.914</b>	<b>674</b>	<b>111.954</b>	<b>266.937</b>	<b>125.349</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>53</b>	<b>25</b>
Paraná	167.823	262	7.316	103.918	56.327	0,16	4,36	61,92	33,56
Santa Catarina	182.022	412	41.253	101.084	39.273	0,23	22,66	55,53	21,58
R. G. do Sul	155.069	-	63.385	61.935	29.749	0,00	40,88	39,94	19,18
<b>Centro-Oeste</b>	<b>239.962</b>	<b>75</b>	<b>87.708</b>	<b>70.909</b>	<b>81.270</b>	<b>0,03</b>	<b>36,55</b>	<b>29,55</b>	<b>33,87</b>
M. G. do Sul	49.002	35	11.689	21.032	16.246	0,07	23,85	42,92	33,15
Mato Grosso	48.351	-	17.075	19.491	11.785	0,00	35,31	40,31	24,37
Goiás	88.520	40	32.117	30.386	25.977	0,05	36,28	34,33	29,35
Distrito Federal	54.089	-	26.827	-	27.262	0,00	49,60	0,00	50,40

Fonte: MEC/INEP/SEEC (cf. Barreto, 1998, p. 60).

Tabela 7  
Educação Infantil - Estabelecimentos de ensino com Pré-Escola por dependência administrativa  
Brasil - 1987-1997

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1987 <sup>(1)</sup>	48.231	495	1,0	13.907	28,8	22.840	47,4	10.954	22,7
1988	50.470	481	1,0	14.588	28,9	24.579	48,7	10.822	21,4
1991	57.842	217	0,4	14.960	25,9	30.222	52,2	12.443	21,5
1993	84.366	138	0,2	26.308	31,2	43.623	51,7	14.297	16,9
1996	77.740	56	0,1	13.271	17,1	47.602	61,2	16.811	21,6
1997	80.961	35	0,0	10.703	13,2	51.323	63,4	18.900	23,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

(1) Incluindo 35 estabelecimentos que não informaram o tipo de dependência administrativa.

Tabela 8  
Educação Infantil - Número de estabelecimentos, número de alunos e média de alunos na Pré-Escola, segundo o porte dos estabelecimentos - Brasil e Regiões - 1997

Brasil e Regiões	Número de Alunos	Estabelecimentos		Alunos		Média de Alunos/ Estabelecimento (B/A)
		Total (A)	%	Total (B)	%	
<b>Brasil</b>		<b>80.961</b>	<b>100,0</b>	<b>4.292.208</b>	<b>100,0</b>	<b>53,0</b>
	Até 25	36.469	<b>45,0</b>	487.955	<b>11,4</b>	<b>13,4</b>
	De 26 a 50	20.667	<b>25,5</b>	760.751	<b>17,7</b>	<b>36,8</b>
	De 51 a 100	14.046	<b>17,3</b>	977.448	<b>22,8</b>	<b>69,6</b>
	De 101 a 150	4.428	<b>5,5</b>	539.438	<b>12,6</b>	<b>121,8</b>
	Mais de 150	5.351	<b>6,6</b>	1.526.616	<b>35,6</b>	<b>285,3</b>
<b>Norte</b>		<b>6.399</b>	<b>100,0</b>	<b>325.400</b>	<b>100,0</b>	<b>50,9</b>
	Até 25	2.885	<b>45,1</b>	36.057	<b>11,1</b>	<b>12,5</b>
	De 26 a 50	1.539	<b>24,1</b>	54.982	<b>16,9</b>	<b>35,7</b>
	De 51 a 100	1.168	<b>18,3</b>	81.425	<b>25,0</b>	<b>69,7</b>
	De 101 a 150	422	<b>6,6</b>	51.821	<b>15,9</b>	<b>122,8</b>
	Mais de 150	385	<b>6,0</b>	101.115	<b>31,1</b>	<b>262,6</b>
<b>Nordeste</b>		<b>39.154</b>	<b>100,0</b>	<b>1.407.013</b>	<b>100,0</b>	<b>35,9</b>
	Até 25	21.718	<b>55,5</b>	275.049	<b>19,5</b>	<b>12,7</b>
	De 26 a 50	9.424	<b>24,1</b>	335.992	<b>23,9</b>	<b>35,7</b>
	De 51 a 100	5.441	<b>13,9</b>	375.931	<b>26,7</b>	<b>69,1</b>
	De 101 a 150	1.484	<b>3,8</b>	180.034	<b>12,8</b>	<b>121,3</b>
	Mais de 150	1.087	<b>2,8</b>	240.007	<b>17,1</b>	<b>220,8</b>
<b>Sudeste</b>		<b>19.754</b>	<b>100,0</b>	<b>1.840.383</b>	<b>100,0</b>	<b>93,2</b>
	Até 25	6.070	<b>30,7</b>	85.116	<b>4,6</b>	<b>14,0</b>
	De 26 a 50	4.418	<b>22,4</b>	165.960	<b>9,0</b>	<b>37,6</b>
	De 51 a 100	4.035	<b>20,4</b>	286.641	<b>15,6</b>	<b>71,0</b>
	De 101 a 150	1.821	<b>9,2</b>	223.254	<b>12,1</b>	<b>122,6</b>
	Mais de 150	3.410	<b>17,3</b>	1.079.412	<b>58,7</b>	<b>316,5</b>
<b>Sul</b>		<b>11.115</b>	<b>100,0</b>	<b>493.218</b>	<b>100,0</b>	<b>44,4</b>
	Até 25	4.211	<b>37,9</b>	68.859	<b>14,0</b>	<b>16,4</b>
	De 26 a 50	3.801	<b>34,2</b>	148.388	<b>30,1</b>	<b>39,0</b>
	De 51 a 100	2.376	<b>21,4</b>	162.467	<b>32,9</b>	<b>68,4</b>
	De 101 a 150	458	<b>4,1</b>	54.620	<b>11,1</b>	<b>119,3</b>
	Mais de 150	269	<b>2,4</b>	58.884	<b>11,9</b>	<b>218,9</b>
<b>Centro-Oeste</b>		<b>4.539</b>	<b>100,0</b>	<b>226.194</b>	<b>100,0</b>	<b>49,8</b>
	Até 25	1.585	<b>34,9</b>	22.874	<b>10,1</b>	<b>14,4</b>
	De 26 a 50	1.485	<b>32,7</b>	55.429	<b>24,5</b>	<b>37,3</b>
	De 51 a 100	1.026	<b>22,6</b>	70.984	<b>31,4</b>	<b>69,2</b>
	De 101 a 150	243	<b>5,4</b>	29.709	<b>13,1</b>	<b>122,3</b>
	Mais de 150	200	<b>4,4</b>	47.198	<b>20,9</b>	<b>236,0</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.



Tabela 9  
Educação Infantil - Matrícula inicial na Pré-Escola e distribuição por faixa etária  
Brasil e Regiões - 1996

Brasil e Regiões	Total	Menos de 4 anos	4 a 6 Anos	Mais de 6 anos
<b>Brasil</b>	<b>4.270.376</b>	<b>6,4</b>	<b>83,0</b>	<b>10,7</b>
Norte	325.416	6,0	80,2	13,8
Nordeste	1.470.151	8,7	75,7	15,7
Sudeste	1.729.933	4,4	88,1	7,6
Sul	504.914	7,5	88,9	3,6
Centro-Oeste	239.962	5,0	82,2	12,8

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 10  
Educação Infantil - Evolução da matrícula inicial na Pré-Escola por faixa etária  
Brasil - 1987-1996

Ano	Total	Menos de 4 anos (%)	4 a 6 anos (%)	Mais de 6 anos (%)
1987	3.296.010	9,8	84,3	6,0
1988	3.375.834	9,0	83,5	7,4
1991	3.628.285	9,4	82,4	8,2
1993	4.151.112	8,7	80,1	11,2
1996	4.270.376	6,4	83,0	10,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 11  
Educação Infantil - Matrícula inicial na Pré-Escola por localização  
Brasil - 1987-1997

Ano	Total Geral	Localização			
		Urbana	%	Rural	%
1987 <sup>(1)</sup>	3.296.010	2.918.724	<b>88,6</b>	375.130	<b>11,4</b>
1988	3.375.834	2.944.690	<b>87,2</b>	431.144	<b>12,8</b>
1991	3.628.285	3.112.857	<b>85,8</b>	515.428	<b>14,2</b>
1993	4.196.419	3.453.326	<b>82,3</b>	743.093	<b>17,7</b>
1996	4.270.376	3.623.025	<b>84,8</b>	647.351	<b>15,2</b>
1997	4.292.208	3.624.515	<b>84,4</b>	667.693	<b>15,6</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) Incluindo 2.156 matrículas não discriminadas por dependência administrativa.

Tabela 12  
Classe de Alfabetização - Funções docentes por grau de formação  
Brasil - 1987-1996

Ano	Total Geral	Matrículas por Dependência Administrativa							
		1º Grau Incompleto	%	1º Grau Completo	%	2º Grau Completo	%	3º Grau Completo	%
1987	137.702	6.806	4,9	15.424	11,2	94.966	69,0	20.506	14,9
1988	60.558	17.936	29,6	10.222	16,9	29.203	48,2	3.197	5,3
1991	89.291	12.164	13,6	8.130	9,1	65.628	73,5	3.369	3,8
1993	75.413	19.087	25,3	10.532	14,0	40.950	54,3	4.844	6,4
1996	75.549	19.758	26,2	11.412	15,1	39.865	52,8	4.514	6,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 13  
Educação Infantil - Funções docentes na Pré-Escola por dependência administrativa  
Brasil - 1987-1997

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1987 <sup>(1)</sup>	137.702	1.123	0,8	33.122	24,1	52.067	37,8	51.295	37,3
1988	142.117	1.129	0,8	34.363	24,2	57.095	40,2	49.530	34,9
1991	166.917	653	0,4	35.689	21,4	75.714	45,4	54.861	32,9
1993	197.206	365	0,2	38.565	19,6	99.159	50,3	59.117	30,0
1996	219.517	194	0,1	31.900	14,5	120.547	54,9	66.876	30,5
1997	223.962	140	0,1	25.579	11,4	127.554	57,0	70.689	31,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) Incluindo 95 funções docentes que não informaram o tipo de dependência administrativa.

Tabela 14  
Educação Infantil - Funções docentes na Pré-Escola por grau de formação  
Brasil - 1987-1996

Ano	Total Geral	Grau de Formação							
		1º Grau Incompleto	%	1º Grau Completo	%	2º Grau Completo	%	3º Grau Completo	%
1987	137.702	6.806	4,9	15.424	11,2	94.966	69,0	20.506	14,9
1988	142.117	7.463	5,3	14.944	10,5	97.122	68,3	22.588	15,9
1991	166.920	9.734	5,8	21.851	13,1	106.846	64,0	28.489	17,1
1993	197.206	18.682	9,5	21.136	10,7	125.625	63,7	31.763	16,1
1996	219.517	16.198	7,4	19.069	8,7	144.189	65,7	40.061	18,2

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 15  
Educação Pré-Escolar - Matrículas, número de funções docentes e número de estabelecimentos  
Brasil - 1987-1997

	Matrículas (a)	Funções Docentes (b)	Estabelecimentos (c)	a/b	a/c	b/c
1987 (C)	3.296.010	137.702	48.231	23,9	68,3	2,8
1997 (D)	4.292.208	223.962	80.961	19,2	53,0	2,8
(D - C)	996.198	86.260	32.730	- 4,7	- 15,3	0,0
D/C (%)	30,0	62,6	67,9	- 19,2	- 22,4	0,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC (cf. INEP, 1998, p. 37, 45, 47).

Tabela 16  
Educação Pré-Escolar - Matrículas, número de funções docentes e número de estabelecimentos  
na Esfera Municipal - Brasil - 1987-1997

	Matrículas (a)	Funções Docentes (b)	Estabelecimentos (c)	a/b	a/c	b/c
1987 (C)	1.290.446	52.067	22.840	24,8	56,5	2,3
1997 (D)	2.695.893	127.554	51.323	21,1	52,5	2,5
(D - C)	1.405.447	75.487	28.483	- 3,7	- 4,0	0,2
D/C (%)	108,9	145,0	124,7	- 14,9	- 7,1	8,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC (cf. INEP, 1998, p. 37, 45, 47).

Tabela 17  
Educação Especial - Matrícula na Pré-Escola, por dependência administrativa  
Brasil - 1987-1997

Ano	Total Geral	Matrícula por Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1981	30.235	507	1,7	7.712	25,5	1.118	3,7	20.898	69,1
1987	39.794	774	1,9	9.149	23,0	1.531	3,8	28.340	71,2
1988	47.910	751	1,6	10.923	22,8	2.748	5,7	33.488	69,9
1996	78.948	220	0,3	19.590	24,8	9.617	12,2	49.521	62,7
1997	85.863	104	0,1	20.825	24,3	9.923	11,6	55.011	64,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 18  
Educação Especial - Matrícula na Pré-Escola por tipo de excepcionalidade  
Brasil - 1981-1997

Ano	Tipo de Excepcionalidade														
	Total	Visão	%	Audição	%	Físicos	%	Mentais	%	Portadores Defic. Múltiplas	%	Altas Habilid./ Super-dotados	%	Portadores Problema Conduta	%
1981	30.235	526	1,7	4.026	13,3	1.681	5,6	19.329	63,9	3.668	12,1	10	0,03	995	3,3
1987 <sup>(1)</sup>	39.725	816	2,1	5.681	14,3	2.353	5,9	24.006	60,4	6.115	15,4	55	0,1	699	1,8
1988 <sup>(2)</sup>	47.823	957	2,0	6.378	13,3	2.718	5,7	28.122	58,8	7.857	16,4	46	0,1	1.745	3,6
1996	78.948	1.994	2,5	9.018	11,4	3.892	4,9	46.487	58,9	15.035	19,0	54	0,1	2.468	3,1
1997	85.863	1.859	2,2	9.274	10,8	3.921	4,6	50.501	58,8	15.548	18,1	43	0,1	4.717	5,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: 1 - 160 matrículas não especificaram o tipo de excepcionalidade.

2 - 87 matrículas não especificaram o tipo de excepcionalidade.



# Ensino Fundamental

**José Roberto Rus  
Perez**

Professor da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/Unicamp).

O ensino fundamental no Brasil reveste-se de significativa importância. Tanto é que as matrículas nesse nível correspondem a 73% dos quase cinquenta milhões de alunos matriculados em todos os demais níveis de ensino regular.

Os dados disponíveis permitem concluir que o sistema educacional brasileiro, a despeito de seu expressivo crescimento e da ampliação do atendimento da população na faixa etária, ainda está longe de uma boa eficiência e apresenta um baixo rendimento. Malgrado a democratização das vagas, ele está longe de atender à equidade, subsistindo fortes desigualdades regionais e internas ao próprio sistema. A esperança de escolarização de uma criança é muito baixa, uma vez que poucos conseguem terminar o ensino fundamental.

Verifica-se que, no decorrer dos últimos anos, a par do significativo desenvolvimento quantitativo da escolarização, aconteceu uma certa melhoria dos resultados do sistema educativo. A partir de meados da década de 80, ocorreram inúmeras experiências e iniciativas, nos municípios e estados, com a introdução de inovações nos programas visando à melhoria da qualidade de ensino, além dos novos marcos institucionais definidos pela Constituição de 1988. Da mesma forma, nos anos 90, acelerou-se a introdução de inovações, com o incremento de processos descentralizadores de repasse de recursos federais para os demais níveis de governo, podendo-se assim dizer que, ao final deste século, o País passa por uma transição, que marca o início de um novo período capaz de ampliar a escolarização efetiva da população.

Contudo, há necessidade de um esforço mais concentrado dos diferentes níveis de governo na implementação de políticas que contemplem não só um progresso dimensionado quantitativamente, mas um avanço qualitativo que envolva dimensões tais como: formação dos professores, remuneração, material didático de apoio, adequação dos currículos, sistemáticas de avaliação, gestão da unidade escolar, dentre outras.

Os principais dados e indicadores do desempenho do ensino fundamental, examinados a seguir, tratam basicamente da cobertura, da produtividade e da eficiência, assim como da situação da sua infra-estrutura física e humana. Finalmente, analisam-se as informações relativas à educação especial.

## A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Brasil está hoje muito próximo da universalização do ensino fundamental, com uma *taxa de escolarização*<sup>1</sup> situada no patamar de 91%. Em menos de trinta anos, saltou-se de uma taxa de 67% para 91%, revelando o esforço feito pelo País para conseguir, finalmente, oferecer o ensino fundamental para todas as crianças e jovens (Gráfico 1, Anexo 5). A Região Nordeste é a única que ainda está distante dessa taxa, com 83%. No Sul e Sudeste, praticamente toda a população dessa faixa etária tem acesso à escola (Tabela 1, Anexo 5).<sup>2</sup>

Em 1975, as *matrículas no ensino fundamental*<sup>3</sup> atingiam nada menos do que

<sup>1</sup> Este indicador relaciona a matrícula na idade considerada ideal para cursar o nível de ensino e a população da faixa etária teoricamente correspondente ao nível de ensino considerado.

<sup>2</sup> Segundo dados divulgados pela Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), para o ano de 1994, a taxa de escolarização líquida média para o grupo de 27 nações capitalistas mais industrializadas é de 96,4%, na faixa de 5 a 14 anos. Fonte: OECD. Centre for Educational Research and Innovation. *Education at a Glance – OECD Indicator – 1996*.

<sup>3</sup> A matrícula inicial é o número de alunos matriculados até 27 de março.

dezenove milhões de alunos, que passaram a ser trinta e quatro milhões em 1997; o índice de crescimento no período foi de 75%.

Essa expansão seguiu as características regionais. Assim, as Regiões Sul e Sudeste que haviam, no ponto de partida, realizado um grande esforço de ampliação da oferta de vagas, apresentaram taxa de crescimento bastante inferior à média nacional. Nas Regiões Norte e Nordeste, consideradas menos desenvolvidas do ponto de vista socioeconômico, observam-se as taxas de crescimento superiores à média nacional e extremamente elevadas: 286% e 114%, respectivamente. Mas esses resultados foram insuficientes para superar a enorme carência de escolarização acumulada, subsistindo problemas de oferta de vagas nas zonas rurais e pequenas cidades mais pobres bem como nas periferias das regiões metropolitanas (Tabela 2, Anexo 5).

No que se refere à oferta de matrículas no ensino fundamental, ressalta-se a maciça presença do setor público (89%) no atendimento dos alunos, confirmando, dessa forma, o preceito constitucional que define: "O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (*Constituição do Brasil*, 1988, artigo 208).

Verifica-se que não há nenhuma tendência de municipalização (descentralização para o município), a despeito do aumento da participação percentual da rede municipal no total de matrículas: de 30%, em 1975, para 36%, em 1997. Há de se considerar, entretanto, que o índice de crescimento da rede municipal foi superior ao da rede estadual, que responde em média por 53% das matrículas, em todas as regiões do País. Em 1997, a rede municipal é predominante apenas na Região Nordeste, com uma participação em torno de 51%. Permanece a convivência e a concorrência de duas redes, que dificilmente se inter-relacionam.

A análise da composição das matrículas do ensino fundamental por faixa etária revela que 78% do total correspondem à faixa de 7 a 14 anos. A presença de alunos com mais de 14 anos no ensino fundamental tem aumentado nos últimos anos, correspondendo atualmente a qua-

se um quarto das matrículas. Esses dados podem revelar que os jovens estão voltando à escola para completar sua escolarização, ou estão permanecendo mais tempo na escola apesar das reprovações (Tabela 3, Anexo 5).

Verifica-se também uma tendência em reduzir o número de matrículas de crianças com menos de 7 anos, cujo índice de crescimento foi negativo de 39% nos últimos 20 anos.

## A QUALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL<sup>4</sup>

### Desempenho dos principais indicadores de qualidade

Ao ser estabelecida a obrigatoriedade da frequência ao ensino fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, imaginava-se a ocorrência da ideal continuidade do fluxo dos alunos, que iniciando a 1ª série aos sete anos concluiriam a 8ª aos 14 anos. No entanto, os dados revelam a inexistência desse fluxo ideal. Em 1975, as quatro primeiras séries concentravam 71% do total das matrículas. Havia, basicamente, um ensino voltado para o aprendizado das primeiras letras. Em 1997, esse percentual caiu para 60%, revelando que as séries subseqüentes também passaram a absorver um maior número de alunos. Esses dados apontam para uma melhoria do sistema uma vez que se amplia a oferta de matrículas nas séries finais (Gráfico 2, Anexo 5).

As principais causas mediatas do congestionamento escolar podem ser melhor entendidas com o auxílio da análise da taxa de distorção série/idade (defasagem em relação à idade normal).<sup>5</sup> De acordo com os dados disponíveis, verifica-se, para o País, que 47% do total de alunos matriculados estavam fora da faixa etária, em 1996, contra um percentual de 76%, em 1982. Esse comportamento, analisado pelas regiões brasileiras, altera-se substancialmente. Na Região Sul, a taxa de distorção é de 27%; na Sudeste, de 35%; enquanto na Nordeste é de 66%, em 1996 (Tabela 4, Anexo 5).

<sup>4</sup> Agregam-se aqui os indicadores que medem os aspectos qualitativos do ensino ofertado, que se referem basicamente ao rendimento do sistema.

<sup>5</sup> Deve-se considerar a idade recomendada para cada série/nível de ensino, ou seja, sete anos para a 1ª série do ensino fundamental, oito anos para a 2ª série e assim sucessivamente até a 8ª série.

A análise dessa taxa pelas séries e pelas regiões revela que as Regiões Sul e Sudeste conseguiram reduzir sensivelmente a distorção, principalmente nas séries iniciais: em 1996, na 1ª série, a taxa era de apenas 13% e 17%, respectivamente. No Nordeste, a distorção na 1ª série era de 58%.

Para a melhor compreensão do movimento dos alunos no interior do sistema educacional, utiliza-se a *taxa de transição entre séries*, que também aponta para uma melhoria do sistema: reduziu-se a presença de alunos repetentes na composição da série, assim como caiu o número de alunos evadidos, conforme dados da Tabela 5 (Anexo 5). Em 1995, as séries que concentraram um número expressivo de alunos repetentes na sua composição foram a 1ª, com 44%, e a 5ª, com 35%.

A análise do comportamento regional das taxas de transição confirma a pior situação das Regiões Norte e Nordeste, cujo percentual de alunos repetentes na 1ª série é superior a 50% (Tabela 6, Anexo 5). É interessante observar, entretanto, que para as demais séries, embora permaneça o padrão de pior desempenho nas Regiões Norte e Nordeste, as diferenças regionais são bem menos expressivas. Tal quadro revela que os sistemas educacionais encontram mais dificuldades em enfrentar as causas da repetência de 5ª a 8ª série, independentemente da região e das condições socioeconômicas e da própria organização do sistema educacional.

A partir desses dados, pode-se inferir que nas Regiões Sul e Sudeste foram implementadas pelos governos estaduais e municipais políticas educacionais, que priorizaram as séries iniciais, com a implantação de ciclos (como o ciclo básico), extensão da jornada, estratégias de recuperação de estudos, etc, desde meados dos anos 80. Ora, isso significa que a atuação efetiva do Estado consegue reverter problemas crônicos da educação brasileira. Espera-se que as novas disposições da LDB, tais como o parágrafo 1º, que diz ser "facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos..." e o parágrafo 2º, que menciona que "os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada", estimulem mudanças significativas no sistema educacional, propiciando uma melhoria de seu desempenho e aumentando sua equidade.

Verifica-se também que a 5ª série continua concentrando grandes contingentes de alunos que, ou tiveram reprovações nas séries anteriores, ou que, após terem terminado a 4ª série, deixaram de estudar, retornando algum tempo depois. É importante lembrar que tais dados não estão desagregados por turnos escolares. Supõe-se que esse índice de assincronia seja mais elevado para o período noturno.

Esse movimento de saídas e de retornos à escola é muito intenso. Uma compreensão melhor dessa dinâmica e a criação de mecanismos que evitem a saída,<sup>6</sup> de acordo com as situações regionais, talvez seja um importante passo em direção à melhoria do ensino.

Há diversos estrangulamentos que afetam o fluxo das matrículas, tais como o ingresso tardio dos alunos, as interrupções temporárias devido a diversos fatores (mudanças constantes, trabalho) e as repetências.

Repetências. E aqui chegamos a um dos pontos cruciais para se entender os baixos níveis de escolarização da população. Apenas 73% dos alunos matriculados no ensino fundamental lograram sucesso no País todo em 1996, de acordo com os dados da Tabela 7 (Anexo 5. Ver também, a Fórmula da Taxa de Aprovação). Isto significa que um quarto dos alunos não conseguiu avançar na sua escolarização e teve de retornar à escola no ano posterior, freqüentando mais uma vez a mesma série. Em números absolutos tem-se a extraordinária cifra de 8.058.163 de alunos.<sup>7</sup>

A análise regional confirma um quadro de desempenho muito insatisfatório para as Regiões Norte e Nordeste, cujas taxas de aprovação se encontram muito abaixo da média nacional, isto é, 62%. Também o desempenho dos alunos da rede municipal é um pouco inferior ao dos alunos da rede estadual: 67% contra 73%.

A análise da aprovação pelas séries revela que a primeira e a quinta séries ainda continuam sendo o grande ponto de estrangulamento do sistema. Em 1996, apenas 64% dos alunos da primeira série conseguiram ser promovidos para a série seguinte, na média nacional. Aqui as disparidades regionais, constantes na realidade educacional brasileira, acentuam-se assustadoramente. Enquanto no Sudeste, 88% dos alunos nessa série inicial lograram aprovação, no Nordeste, esse resultado atinge somente 49%.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Esse movimento de entrada e saída reduziria muito se se adotassem medidas simples tais como acompanhar mais de perto os alunos, conhecendo os motivos pelos quais estão se ausentando, e manter contato sistemático com as famílias; oferecer uma assistência pedagógica aos alunos que não têm bom desempenho etc.

<sup>7</sup> É necessário frisar que houve uma melhoria, uma vez que a taxa de aprovação era de 61%, no final dos anos 80.

<sup>8</sup> Em 1996, isso significou em termos absolutos 685.406 alunos.



A produtividade do sistema tem sofrido uma transformação importante a partir de meados dos anos 90, quando começam a melhorar alguns indicadores. Assim acontece com o número de conclusões na 8ª série, que sofreu um extraordinário crescimento. Se no período de 1984 a 1990 o índice de crescimento foi em torno de 20%, no período de 1990 a 1996 esse crescimento quase atingiu 100% (Tabela 8, Anexo 5). Novamente as diferenças regionais são imensas: enquanto no Sudeste, o número de conclusões na oitava série corresponde a 55% do número de matrículas na primeira série nesse mesmo ano; no Nordeste, essa relação é surpreendentemente de 15%.

Na análise da produtividade do sistema, é importante considerar também a *taxa de abandono* dos estudos, que apesar de ter sofrido um refluxo, ainda é muito alta: de 20%, em 1988, declinou para 13%, em 1996 (Tabela 9, Anexo 5). As diferenças regionais também são muito acentuadas: essa taxa é de 19% na Região Norte, 21%, na Nordeste e 7%, nas Regiões Sul e Sudeste.

Na avaliação da eficiência interna do sistema, é possível ainda verificar que o *número médio de séries concluídas* saltou de 5,71, em 1985, para 6,77, em 1995. Ampliou-se também o tempo médio de permanência na escola: de 8,80, em 1985, foi para 9,69, em 1995 (Tabela 10, Anexo 5).

### O sistema de avaliação da educação básica

Finalmente, o desempenho dos alunos e a qualidade e efetividade do ensino ministrado também estão sendo avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado a partir de 1990 e realizado pelo MEC com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Esse sistema de avaliação tem por objetivo estimar as habilidades e competências dos alunos, além de verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino. Para tanto, são aplicados, bianualmente, testes em amostras aleatórias representativas das 27 unidades federadas e de todas as redes de ensino.

Já foram realizados quatro levantamentos, abrangendo as séries de final de ciclo do ensino fundamental (4ª e 8ª) e do ensino médio (3ª). As disciplinas

avaliadas foram Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

A partir de 1995, o Sistema passou a trabalhar com a proficiência média, que descreve o conjunto de habilidades demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos e o aproveitamento curricular médio, que expressa a probabilidade de resposta correta de um aluno, ou de grupos de alunos, a um item ou a um conjunto de itens do teste.

A visão integrada do aproveitamento médio e proficiências cognitivas dos alunos da 4ª e 8ª séries, para o ano de 1995, revela diferenciais de desempenho grandes entre os alunos das diferentes regiões do País (Tabela 11, Anexo 5). Num grupo concentram-se as Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, que apresentam alunos com desempenho melhor; enquanto que no outro grupo, composto pelo Norte e Nordeste, estão os alunos com um desempenho inferior. Verifica-se também que o aproveitamento dos alunos é bem mais alto em Língua Portuguesa do que em Matemática.

## AS CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA DO ENSINO FUNDAMENTAL

### Os recursos humanos: volumes e qualificação

Diante da grandiosidade dos números de matrículas no Brasil, pode-se vislumbrar as dimensões assumidas pelos recursos humanos para o atendimento de grandes contingentes de alunos.

Atuavam nas redes de ensino fundamental de todo o País 1.413.607 professores (Tabela 12, Anexo 5). Desse total, 56% atuavam de 1ª a 4ª série e 44%, de 5ª a 8ª série. A relação professor aluno, calculada apenas para 1ª a 4ª série, revela que há um professor para cada 25,7 alunos, sendo que a menor relação refere-se à Região Sul, 21 alunos, e a maior relação, à Região Norte, 29 alunos.

Com relação à formação, 47% dos professores que atuavam no ensino fundamental, em 1996, possuíam o ensino médio completo e 43% possuíam o curso universitário. Mas ainda atuavam 124.642 professores que possuíam apenas formação de nível fundamental completa ou in-

completa, de acordo com os dados da Tabela 13 (Anexo 5). A análise regional revela que nas Regiões Sul e Sudeste ocorre uma maior concentração de professores com formação universitária. Nas Regiões Norte e Nordeste, os professores possuem apenas uma formação de nível médio. Cabe ressaltar também que nessas regiões ainda é significativo o número de professores com baixa qualificação: no Norte, 23% com formação de nível fundamental, completa ou incompleta, e no Nordeste, 18%.

Esses dados ganham maior relevância ao serem analisados com base no artigo 62 da LDB que define que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Diante desse quadro, é importante refletir sobre a necessidade das redes de ensino investirem na formação de seus professores no prazo de dez anos estabelecido pela LDB, em seu parágrafo 4º.

### As dimensões da rede física

O conjunto de alunos matriculados no ensino fundamental freqüentou 196.479 estabelecimentos escolares, no ano de 1997. Desse total, 91% pertenciam à rede pública e 67% localizavam-se na zona rural (Tabela 14, Anexo 5). Com relação ao porte desses estabelecimentos, mais de dois terços são escolas pequenas que atendem até a 150 alunos. Apenas 11% são escolas grandes, com mais de quinhentos alunos matriculados, de acordo com a Tabela 15, (Anexo 5). No entanto, nesses estabelecimentos grandes encontram-se matriculados 58% dos alunos. A distribuição regional mostra que, nas Regiões Norte e Nordeste, 85% das escolas são pequenas, enquanto nas demais ocorre uma maior concentração em estabelecimentos maiores, por exemplo, no Sudeste 26% das escolas são grandes, atendendo a mais de 500 alunos.

É possível inferir que as escolas muito pequenas não ofereçam condições adequadas de infra-estrutura nem contem

com equipamentos mínimos. No Norte (66%) e no Nordeste (47%) os estabelecimentos possuem apenas uma sala de aula, na sua grande maioria situados em zona rural, ou em pequenas cidades pobres. Mais de um terço dos alunos freqüentam esses estabelecimentos, contrariamente ao padrão das demais regiões, cujos alunos se concentram em escolas maiores e mais bem equipadas.

Esses estabelecimentos com apenas uma sala, localizados em zonas rurais, principalmente no Norte e Nordeste, carecem inclusive de energia elétrica. Conforme os dados da Tabela 16 (Anexo 5), nessas regiões 87% e 67%, respectivamente, dos estabelecimentos rurais não possuem energia elétrica. Contrariamente, todas as escolas urbanas com mais de 100 alunos possuem energia elétrica.

Quanto às dependências físicas existentes na escola urbana com mais de 100 alunos, verifica-se que as escolas oferecem basicamente uma estrutura mínima no que se refere aos chamados ambientes pedagógicos, uma vez que menos da metade das escolas urbanas possui biblioteca, laboratório e quadra de esportes,<sup>9</sup> de acordo com os dados da Tabela 17 (Anexo 5). Pode-se afirmar que o modelo básico de escola é aquele que contempla a sala de aula, a diretoria e a cozinha. Aqui, novamente, repete-se o padrão de desigualdade regional: escolas mais bem equipadas nas Regiões Sul e Sudeste e em piores condições no Norte e Nordeste.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial recebeu na atual LDB um tratamento destacado, inédito até então nas legislações educacionais. Ela é entendida como a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, ou em serviços especializados, quando não for possível a integração do aluno nas classes comuns de ensino regular.

Em 1997, 334.507 educandos portadores de necessidades especiais estavam matriculados em 7.995 estabelecimentos (Tabela 18, Anexo 5).<sup>10</sup> A rede particular é responsável pelo atendimento de 48% dessas matrículas, vindo em seguida a rede estadual com 37% e, finalmente, a municipal, com 14% (Tabela 19, Anexo 5).

<sup>9</sup> É importante frisar que essa situação pode ser pior, uma vez que não sabemos o número de escolas que possuem todas as dependências.

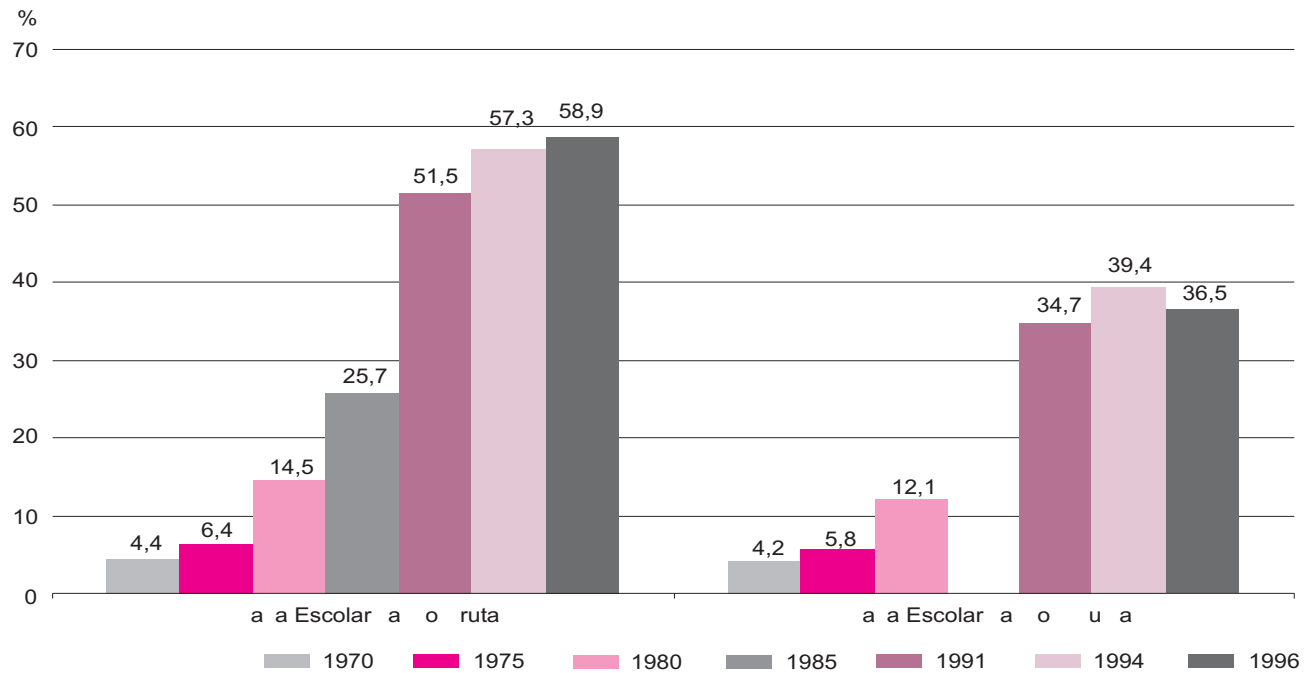
<sup>10</sup> Os dados referem-se apenas a estabelecimentos que oferecem algum atendimento especializado, seja em classes especiais ou mesmo em classes comuns. Os instrumentos de coleta não captavam os alunos que estavam integrados, sem receber atendimento especializado.

Desse total de matrículas, 40% encontravam-se em escolas de ensino fundamental; 33% concentravam-se em outro tipo de atendimento; 26% estavam na pré-escola e 0,6%, no ensino médio, conforme dados da Tabela 20 (Anexo 5).

Finalmente, a análise da matrícula pelo tipo de excepcionalidade, revela que,

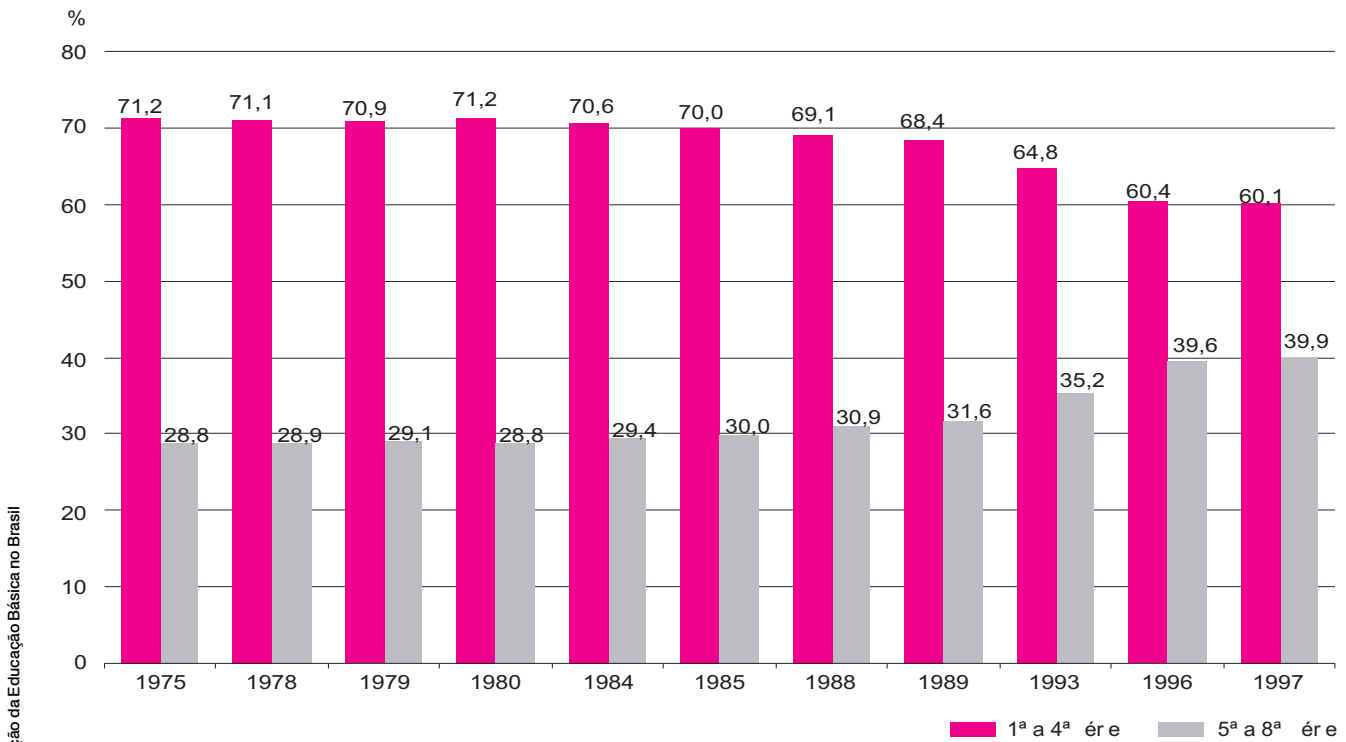
para o ano de 1997, os alunos portadores de problemas mentais correspondiam a 57% do total; os portadores de deficiências múltiplas a 14%; de deficiências auditivas, 13%; portadores de problema de conduta, 8%; de deficiência visual, 4%; de deficiências físicas, 4%; e altas habilidades para superdotados, 0,5% (Tabela 21, Anexo 5).

Gráfico 1  
Educação infantil - Taxas de escolarização bruta e líquida - Brasil - 1970/1996



Fonte: EC INEP/EEC.  
Nota: Para 1985 não há dados sobre a taxa de escolarização líquida.

Gráfico 2  
Ensino Fundamental - Distribuição percentual do número de matrícula de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série - Brasil 1975/1997



Fonte: EC INEP/EEC.

Situação da Educação Básica no Brasil

## Fórmula da Taxa de Aprovação - 1988

---

A fórmula da taxa de aprovação, para o ano 1988, é a seguinte:

$$\text{Taxa de Aprovação} = \frac{\text{APR}_k}{\text{MAT}_k}$$

onde

$\text{MAT}_k$  Matrícula inicial na série k  
 $\text{APR}_k$  Número de alunos aprovados na série k

Para os anos de 1995 e 1996, a fórmula é  $\frac{\text{APR}_k}{\text{MAT}_k - \text{AFT}_k + \text{ADT}_k}$

onde

$\text{MAT}_k$  Matrícula inicial na série k  
 $\text{AFT}_k$  Número de alunos afastados por transferência na série k  
 $\text{ADT}_k$  Número de alunos admitidos por transferência na série k  
 $\text{APR}_k$  Número de alunos aprovados na série k

---

## Fórmula da Taxa de Abandono - 1988

---

A taxa de abandono, para o ano de 1988, foi calculada com base na seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de Abandono} = \frac{\text{AB}_k}{\text{MAT}_k}$$

onde

$\text{MAT}_k$  Matrícula inicial na série k  
 $\text{AB}_k$  Número de alunos afastados por abandono na série k

Por definição, a soma das três taxas tem que ser igual a 100%, mas nem sempre ocorre porque em algumas Unidades de Federação os dados não são consistentes. Então, optou-se por obter a taxa de abandono por diferença (Taxa de Abandono = 100 – Taxa de Aprovação – Taxa de Reprovação).

Para o ano de 1995 e 1996, os dados foram calculados a partir da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{AB}_k}{\text{MAT}_k - \text{AFT}_k + \text{ADT}_k}$$

onde

$\text{MAT}_k$  Matrícula inicial na série k  
 $\text{AFT}_k$  Número de alunos afastados por transferência na série k  
 $\text{ADT}_k$  Número de alunos admitidos por transferência na série k  
 $\text{AB}_k$  Número de alunos afastados por abandono na série k

Assim, a soma das três taxas é 100%, mas novamente por problema de consistência nos dados, optou-se por calcular a taxa de abandono por diferença (Taxa de Abandono = 100 – Taxa de Aprovação – Taxa de Reprovação).

---

Tabela 1  
 Taxa de escolarização líquida na faixa etária de 7 a 14 anos  
 Brasil e Regiões - 1991 e 1996

Brasil e Região Ano	População 7-14 anos	Matrícula Ensino Fundamental 7 a 14 anos	Taxa de Escolarização %	
Brasil	1991	27.611.580	23.777.428	86,1
	1996	28.525.815	25.909.860	90,8
Norte	1991	2.248.157	1.780.876	79,2
	1996	2.417.649	2.171.209	89,8
Nordeste	1991	9.010.532	6.528.914	72,5
	1996	9.180.333	7.601.089	82,8
Sudeste	1991	10.737.330	10.185.214	94,9
	1996	11.127.665	10.558.852	94,9
Sul	1991	3.811.860	3.589.194	94,2
	1996	3.899.007	3.773.730	96,8
Centro-Oeste	1991	1.803.701	1.693.230	93,9
	1996	1.901.161	1.804.980	94,9

Fonte: EC INEP - EEC; I GE.

Nota: População 1991 - I GE. Censo Econômico; população 1996 (estimativa) - EC INEP - EEC.

Tabela 2  
Ensino Fundamental - Matrícula inicial por dependência administrativa  
Brasil e Regiões - 1975-1999

Brasil e Região Ano	Matrícula por Dependência Administrativa									
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	
<b>Brasil</b>	1975	19.549.249	122.471	0,6	10.956.560	56,0	5.948.119	30,4	2.522.099	12,9
	1980	22.598.254	169.338	0,7	11.928.315	52,8	7.602.527	33,6	2.898.074	12,8
	1985 <sup>(1)</sup>	24.769.359	116.848	0,5	14.178.371	57,2	7.480.433	30,2	2.989.266	12,1
	1989	27.557.542	140.983	0,5	15.755.120	57,2	8.218.455	29,8	3.442.984	12,5
	1991	29.203.724	95.536	0,3	16.716.816	57,2	8.773.360	30,0	3.618.012	12,4
	1996	33.131.270	33.564	0,1	18.468.772	55,7	10.921.037	33,0	3.707.897	11,2
	1997	34.229.388	30.569	0,1	18.098.544	52,9	12.436.528	36,3	3.663.747	10,7
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>75,1</b>	<b>-75,0</b>		<b>65,2</b>		<b>109,1</b>		<b>45,3</b>	
<b>Norte</b>	1975	780.570	81.566	10,4	423.727	54,3	168.631	21,6	106.646	13,7
	1980	1.136.547	138.703	12,2	580.035	51,0	288.353	25,4	129.456	11,4
	1985 <sup>(2)</sup>	1.678.731	77.838	4,6	811.706	48,4	638.338	38,0	150.774	9,0
	1989	2.155.068	96.030	4,5	1.155.568	53,6	728.997	33,8	174.473	8,1
	1991	2.246.339	63.597	2,8	1.291.817	57,5	742.541	33,1	148.384	6,6
	1996	2.820.531	6.912	0,2	1.730.116	61,3	926.204	32,8	157.299	5,6
	1997	3.011.865	6.465	0,2	1.789.065	59,4	1.045.998	34,7	170.337	5,7
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>285,9</b>	<b>-92,1</b>		<b>322,2</b>		<b>520,3</b>		<b>59,7</b>	
<b>Nordeste</b>	1975	5.216.543	18.050	0,3	2.015.686	38,6	2.411.695	46,2	771.112	14,8
	1980	6.756.430	14.284	0,2	2.207.551	32,7	3.569.255	52,8	965.340	14,3
	1985 <sup>(3)</sup>	7.438.889	18.648	0,3	3.078.473	41,4	3.382.422	45,5	959.191	12,9
	1989	8.105.453	21.380	0,3	3.216.973	39,7	3.773.794	46,6	1.093.306	13,5
	1991	8.650.474	9.107	0,1	3.456.872	40,0	3.998.391	46,2	1.186.104	13,7
	1996	10.475.469	6.483	0,1	4.146.532	39,6	4.947.896	47,2	1.374.558	13,1
	1997	11.184.186	4.659	0,0	4.233.478	37,9	5.678.516	50,8	1.267.533	11,3
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>114,4</b>	<b>-74,2</b>		<b>110,0</b>		<b>135,5</b>		<b>64,4</b>	
<b>Sudeste</b>	1975	8.664.782	18.849	0,2	5.649.323	65,2	1.833.818	21,2	1.162.792	13,4
	1980	9.521.822	8.673	0,1	6.057.141	63,6	2.130.957	22,4	1.325.051	13,9
	1985	10.057.634	12.247	0,1	6.844.601	68,1	1.916.153	19,1	1.284.633	12,8
	1989	11.300.227	13.329	0,1	7.683.374	68,0	2.073.971	18,4	1.529.553	13,5
	1991	11.965.480	12.740	0,1	8.141.672	68,0	2.203.319	18,4	1.607.749	13,4
	1996	12.958.674	13.616	0,1	8.637.822	66,7	2.803.312	21,6	1.503.924	11,6
	1997	13.020.903	13.240	0,1	8.170.569	62,7	3.271.646	25,1	1.565.448	12,0
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>50,3</b>	<b>-29,8</b>		<b>44,6</b>		<b>78,4</b>		<b>34,6</b>	
<b>Sul</b>	1975	3.590.575	2.817	0,1	2.039.121	56,8	1.189.059	33,1	359.578	10,0
	1980	3.583.778	1.644	0,0	2.025.734	56,5	1.196.514	33,4	359.886	10,0
	1985	3.655.869	3.481	0,1	2.148.115	58,8	1.087.076	29,7	417.197	11,4
	1989	3.992.351	3.635	0,1	2.361.655	59,2	1.206.188	30,2	420.873	10,5
	1991	4.201.369	4.489	0,1	2.395.052	57,0	1.366.952	32,5	434.876	10,4
	1996	4.475.774	3.685	0,1	2.443.879	54,6	1.626.723	36,3	401.487	9,0
	1997	4.512.267	2.992	0,1	2.358.716	52,3	1.759.925	39,0	390.634	8,7
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>25,7</b>	<b>6,2</b>		<b>15,7</b>		<b>48,0</b>		<b>8,6</b>	
<b>Centro-Oeste</b>	1975	1.296.779	1.189	0,1	828.703	0,0	344.916	26,6	121.971	9,4
	1980	1.599.677	6.034	0,4	1.057.854	66,1	417.448	26,1	118.341	7,4
	1985 <sup>(4)</sup>	1.938.236	4.634	0,2	1.295.476	66,8	456.444	23,5	177.471	9,2
	1989	2.004.443	6.609	0,3	1.337.550	66,7	435.505	21,7	224.779	11,2
	1991	2.140.062	5.603	0,3	1.431.403	66,9	462.157	21,6	240.899	11,3
	1996	2.400.822	2.868	0,1	1.510.423	62,9	616.902	25,7	270.629	11,3
	1997	2.500.167	3.213	0,1	1.546.716	61,9	680.443	27,2	269.795	10,8
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>92,8</b>	<b>170,2</b>		<b>86,6</b>		<b>97,3</b>		<b>121,2</b>	

Fonte: EC INEP EEC.

Notas: (1) - 4.441 matrículas sem informação de dependência administrativa.

(2) - 75 matrículas sem informação de dependência administrativa.

(3) - 155 matrículas sem informação de dependência administrativa.

(4) - 4.211 matrículas sem informação de dependência administrativa.

Tabela 3  
Ensino Fundamental - Matrícula inicial por faixa etária - 1955-1996

Ano	Total	Menos de 7 anos	%	7 a 14 anos	%	Mais de 14 anos	%
1975 <sup>(1)</sup>	19.549.249	561.345	2,9	15.841.255	81,0	3.066.632	15,7
1980	22.598.254	643.108	2,8	18.476.634	81,8	3.478.512	15,4
1984	24.789.318	787.638	3,2	20.134.509	81,2	3.867.171	15,6
1985	24.769.359	713.627	2,9	20.187.819	81,5	3.867.913	15,6
1987	25.708.308	674.335	2,6	21.163.252	82,3	3.870.721	15,1
1989	27.557.542	741.476	2,7	22.587.364	82,0	4.228.702	15,3
1991	29.203.724	665.603	2,3	23.777.428	81,4	4.760.693	16,3
1996 <sup>(2)</sup>	33.131.270	342.376	1,0	25.909.860	78,2	6.879.034	20,8
<b>Cresc. %</b>	<b>75,96</b>	<b>69,5</b>	<b>-39,0</b>	<b>63,6</b>		<b>124,3</b>	

Fonte: EC INEP EEC.

Notas: (1) - 80.017 matrículas sem informação etária. (2) - A idade foi obtida através do ano de nascimento.

Tabela 4  
Ensino Fundamental - Taxa de distorção série/idade  
Brasil e Regiões - 1982-1996

Brasil e Região	Ano	Séries (%)							
		Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série
Brasil	1982	76,2	71,9	76,5	77,2	76,6	80,4	80,2	79,8
	1991	64,1	59,5	62,6	63,3	62,7	70,2	68,6	67,4
	1996 <sup>(1)</sup>	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2
Norte	1982	84,4	78,2	87,3	88,3	87,9	90,2	90,0	90,0
	1991	79,0	72,5	81,0	81,6	81,4	84,3	83,1	81,8
	1996 <sup>(1)</sup>	62,3	54,7	63,1	65,0	64,9	69,1	67,5	60,7
Nordeste	1982	85,1	80,9	87,0	87,8	87,6	89,7	89,2	88,9
	1991	80,6	75,7	82,9	82,6	81,6	84,5	82,9	82,6
	1996 <sup>(1)</sup>	65,7	58,4	66,9	68,0	67,3	72,8	70,2	67,1
Sudeste	1982	69,8	61,0	68,9	70,7	70,5	76,2	76,2	75,7
	1991	54,7	39,6	49,0	53,8	54,1	64,5	63,5	61,6
	1996 <sup>(1)</sup>	34,8	16,7	26,5	32,1	34,4	47,4	46,1	42,9
Sul	1982	70,5	64,3	70,1	71,1	71,7	74,2	74,8	74,3
	1991	43,8	33,3	38,1	40,0	44,3	52,5	53,0	52,6
	1996 <sup>(1)</sup>	27,2	12,8	20,0	23,8	26,7	38,2	38,1	34,7
Centro-Oeste	1982	80,8	73,7	80,8	82,9	83,0	86,6	86,0	86,3
	1991	65,9	55,0	63,1	65,0	65,5	73,9	72,9	72,1
	1996 <sup>(1)</sup>	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6

Fonte: EC INEP EEC.

Nota (1): Deve-se considerar a recomendação para cada série e nível de ensino, ou seja, 7 anos para a 1ª série de ensino no fundamental, 8 anos para a 2ª série e assim sucessivamente. O Censo Escolar coleta o ano de nascimento do aluno; com isso, durante o ano, o aluno pode mudar de série e permanecer na mesma série; por exemplo, é considerado o aluno com 13 anos e 11 meses na 1ª série e a ele é atribuído o ano de nascimento de 1988, conforme tabela abaixo.

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1989	Até 6	
1989	6 a 7	
1988	7 a 8	1ª
1987	8 a 9	2ª
1986	9 a 10	3ª
1985	10 a 11	4ª
1984	11 a 12	5ª
1983	12 a 13	6ª
1982	13 a 14	7ª
Antes 1982	14 ou mais	8ª (*)

\* Para a 8ª série, ser a idade o ano de 1981 e não antes de 1982.



Tabela 5  
Ensino Fundamental - Taxas de transição entre séries  
Brasil - 1981-1995

Indicador Ano	Séries (%)								Taxas A re adas (%)	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
<b>Repetência</b>	1981	57	28	22	18	34	30	27	21	36
	1982	59	30	24	20	37	32	29	23	38
	1983	58	31	25	21	38	33	30	23	38
	1984	55	32	25	22	39	33	30	22	37
	1985	51	34	25	23	40	33	29	21	36
	1986	51	36	27	23	40	34	30	23	37
	1987	49	36	27	23	40	34	30	23	36
	1988	51	36	27	24	41	33	29	22	36
	1989	48	34	26	23	41	34	29	22	35
	1990	46	34	26	23	41	34	30	23	34
	1991	46	34	25	22	40	32	28	22	33
	1992	46	35	26	22	38	31	27	21	33
	1993	47	35	26	21	36	30	25	19	-
	1994	46	33	25	20	36	29	24	19	-
	1995	44	31	24	20	35	28	23	18	30
<b>Promoção</b>	1981	41	66	70	71	56	62	66	68	58
	1982	39	63	67	66	52	60	65	65	56
	1983	40	63	66	66	51	57	60	61	55
	1984	43	61	66	64	49	56	62	63	55
	1985	47	60	66	66	50	57	64	66	58
	1986	47	57	65	64	48	54	60	63	56
	1987	49	58	65	66	50	57	63	67	58
	1988	47	58	65	66	51	58	64	65	57
	1989	50	60	67	68	51	58	65	66	59
	1990	53	61	68	68	51	58	64	64	60
	1991	53	61	69	70	53	60	66	67	62
	1992	53	61	68	71	55	61	67	67	62
	1993	52	62	69	72	57	64	70	72	-
	1994	53	64	72	74	58	64	71	71	-
	1995	55	66	72	75	60	67	72	70	66
<b>Evasão</b>	1981	2	6	8	11	10	8	7	11	6
	1982	2	7	9	14	11	8	6	12	6
	1983	2	6	9	13	11	10	10	16	7
	1984	2	7	9	14	12	11	8	15	8
	1985	2	6	9	11	10	10	7	13	6
	1986	2	7	8	13	12	12	10	14	7
	1987	2	6	8	11	10	9	7	10	6
	1988	2	6	8	10	8	9	7	13	7
	1989	2	6	7	9	8	8	6	12	6
	1990	1	5	6	9	8	8	6	13	6
	1991	1	5	6	8	7	8	6	11	5
	1992	1	5	6	7	7	8	6	12	5
	1993	1	3	5	7	7	6	5	9	-
	1994	1	3	3	6	6	7	5	10	-
	1995	1	3	4	5	5	5	5	12	4

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: as taxas estimadas por Ruben Kleiman - NCC.

Nota informativa: Repetente - aluno que se matricula no próximo ano letivo, na mesma série e em que estava matriculado no ano anterior;

Promovido - aluno que se matricula no próximo ano letivo, na série seguinte à que em que estava matriculado no ano anterior;

Evasão - aluno que, estando matriculado no próximo ano letivo, em uma determinada série, não consta a matrícula no ano letivo seguinte, nem como aluno promovido (série seguinte) nem como aluno repetente (mesma série).

Tabela 6  
Ensino Fundamental - Taxas de transição entre séries  
Regiões - 1989-1995

Indicador e Ano			Séries (%)								Taxas Areadas (%)
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Retenção	Norte	1989	62	38	33	28	44	36	31	26	44
		1992	59	38	33	28	42	34	29	26	42
		1995	57	38	32	29	43	36	30	27	-
	Nordeste	1989	63	39	34	31	44	35	33	27	45
		1992	62	41	35	31	45	37	34	28	45
		1995	58	37	30	26	40	32	28	23	-
	Sudeste	1989	29	36	24	19	40	33	28	21	30
		1992	23	32	21	16	35	28	23	16	25
		1995	25	28	20	15	32	25	20	15	-
	Sul	1989	35	24	20	20	36	32	28	22	28
		1992	33	25	19	18	34	30	26	19	26
		1995	28	21	16	16	31	28	24	17	-
	Centro-Oeste	1989	48	37	28	26	46	37	33	28	39
		1992	42	34	27	24	44	36	31	26	36
		1995	41	26	24	20	41	33	29	25	-
Promoção	Norte	1989	34	53	57	58	45	53	59	71	48
		1992	37	56	60	61	49	55	62	71	52
		1995	41	59	63	61	47	54	61	62	-
	Nordeste	1989	33	53	58	57	46	56	60	71	48
		1992	34	51	56	59	47	55	60	70	49
		1995	40	58	64	67	53	61	67	65	-
	Sudeste	1989	70	60	70	71	51	58	65	77	64
		1992	76	64	74	78	59	65	72	82	70
		1995	74	70	77	81	63	69	75	73	-
	Sul	1989	64	73	74	69	53	59	64	75	66
		1992	66	72	76	73	57	61	67	78	69
		1995	72	79	82	80	64	66	71	71	-
	Centro-Oeste	1989	51	58	65	67	48	55	60	69	56
		1992	57	63	69	72	52	58	64	72	61
		1995	58	73	74	78	57	63	67	65	-
Evasão	Norte	1989	4	9	10	14	11	11	10	3	8
		1992	4	6	7	11	9	11	9	3	6
		1995	2	3	5	10	10	10	9	11	-
	Nordeste	1989	4	8	8	12	10	9	7	2	7
		1992	4	8	9	10	8	8	6	2	6
		1995	2	5	6	7	7	7	5	12	-
	Sudeste	1989	1	4	6	10	9	9	7	2	6
		1992	1	4	5	6	6	7	5	2	5
		1995	1	2	3	4	5	6	5	12	-
	Sul	1989	1	3	6	11	11	9	8	3	6
		1992	1	3	5	9	9	9	7	3	5
		1995	0	0	2	4	5	6	5	12	-
	Centro-Oeste	1989	1	5	7	7	6	8	7	3	5
		1992	1	3	4	4	4	6	5	2	3
		1995	1	1	2	2	2	4	4	10	-

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: as taxas estimadas por Ruben Klein - NCC.

Tabela  
Ensino Fundamental - Taxa de abandono, aprovação e reprovação  
Brasil e Regiões 1988-1996

Brasil e regiões	Total	Dependência Administrativa					
		Federal	Estadual	Municipal	Particular		
<b>Brasil</b>	Taxa de Abandono	1988	19,9	14,0	22,3	20,0	8,7
		1995	13,3	9,3	12,0	17,1	8,9
		1996	12,9	14,2	13,7	14,8	2,9
	Taxa de Aprovação	1988	61,0	61,5	59,2	56,5	80,1
		1995	70,9	77,9	72,3	63,9	83,5
		1996	73,0	75,9	73,2	66,9	90,3
	Taxa de Reprovação	1988	19,1	24,4	18,5	23,4	11,2
		1995	15,8	12,8	15,7	19,1	7,6
		1996	14,1	9,9	13,1	18,3	6,8
<b>Norte</b>	Taxa de Abandono	1988	11,9	13,7	2,3	26,0	6,2
		1995	23,2	11,0	22,8	24,2	22,4
		1996	19,0	5,5	19,5	22,2	-
	Taxa de Aprovação	1988	63,6	59,1	70,7	50,9	79,5
		1995	58,9	78,1	58,9	56,4	70,9
		1996	62,3	85,1	61,6	57,4	-
	Taxa de Reprovação	1988	24,4	27,2	27,0	23,1	14,3
		1995	17,9	10,9	18,4	19,4	6,7
		1996	18,7	9,4	18,9	20,4	-
<b>Nordeste</b>	Taxa de Abandono	1988	23,5	35,1	23,9	26,1	13,1
		1995	20,7	27,0	19,4	24,3	12,8
		1996	20,6	27,6	20,6	23,1	11,5
	Taxa de Aprovação	1988	54,3	48,1	53,6	49,4	73,2
		1995	60,3	60,0	61,4	54,4	76,9
		1996	62,3	61,8	63,8	56,1	79,9
	Taxa de Reprovação	1988	22,3	16,8	22,5	24,6	13,7
		1995	18,9	13,1	19,2	21,3	10,3
		1996	17,1	10,6	15,6	20,7	8,6
<b>Sudeste</b>	Taxa de Abandono	1988	18,1	-	23,4	8,6	4,2
		1995	6,2	4,7	5,5	8,8	5,5
		1996	6,9	11,5	8,9	6,2	-
	Taxa de Aprovação	1988	64,5	-	59,9	66,2	85,7
		1995	80,7	84,3	81,3	74,3	88,7
		1996	82,9	79,3	81,5	79,4	-
	Taxa de Reprovação	1988	17,4	18,4	16,7	25,2	10,0
		1995	13,1	11,0	13,2	16,9	5,8
		1996	10,2	9,2	9,6	14,5	-
<b>Sul</b>	Taxa de Abandono	1988	13,5	18,2	15,5	10,8	10,1
		1995	8,1	0,5	10,6	5,3	3,6
		1996	7,2	27,8	12,9	0,4	0,1
	Taxa de Aprovação	1988	69,4	62,4	67,1	69,7	81,0
		1995	76,7	79,1	73,3	78,3	90,6
		1996	77,8	61,0	71,6	83,1	94,6
	Taxa de Reprovação	1988	17,1	19,4	17,4	19,6	8,9
		1995	15,2	20,3	16,0	16,4	5,9
		1996	14,9	11,2	15,5	16,5	5,2
<b>Centro-Oeste</b>	Taxa de Abandono	1988	33,4	-	35,9	35,2	15,8
		1995	16,6	-	18,2	17,2	6,7
		1996	14,1	0,4	17,0	13,3	0,3
	Taxa de Aprovação	1988	51,5	-	48,7	47,8	75,5
		1995	68,5	-	66,0	65,9	87,1
		1996	71,1	88,0	67,8	68,7	94,1
	Taxa de Reprovação	1988	15,0	-	15,4	17,0	8,7
		1995	14,9	-	15,7	17,0	6,2
		1996	14,8	11,7	15,2	17,9	5,6

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: Da os n o constantes. O c lculo a ta a e abandono é obt o por feren a (100 - ta a e aprova o - ta a e abandono).

Tabela 8  
Ensino Fundamental - Número de concluintes por dependência administrativa  
Brasil e Regiões - 1984-1996

Brasil e Região	Ano	Estabelecimentos por Dependência Administrativa								
		Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
<b>Brasil</b>	1984 <sup>(1)</sup>	865.131	6.147	0,7	566.397	65,5	94.906	11,0	197.551	22,8
	1986 <sup>(2)</sup>	906.000	7.535	0,8	588.674	65,0	102.439	11,3	207.284	22,9
	1987	914.895	6.632	0,7	588.594	64,3	102.916	11,2	216.753	23,7
	1988	958.463	5.827	0,6	622.817	65,0	110.034	11,5	219.785	22,9
	1990	1.062.707	4.932	0,5	691.861	65,1	124.297	11,7	241.617	22,7
	1995	1.720.540	3.947	0,2	1.143.051	66,4	251.790	14,6	321.752	18,7
	1996	1.923.762	4.594	0,2	1.271.323	66,1	296.643	15,4	351.202	18,3
<b>Cresc. % 84 96</b>		<b>122,4</b>	<b>-25,3</b>	<b>-</b>	<b>124,5</b>	<b>-</b>	<b>212,6</b>	<b>-</b>	<b>77,8</b>	<b>-</b>
<b>Norte</b>	1984	35.004	3.075	8,8	22.199	63,4	3.887	11,1	5.843	16,7
	1986	37.948	2.906	7,7	22.910	60,4	5.263	13,9	6.869	18,1
	1987	39.479	3.297	8,4	24.391	61,8	4.009	10,2	7.782	19,7
	1988	48.200	3.293	6,8	32.221	66,8	2.454	5,1	10.232	21,2
	1990	53.079	2.526	4,8	38.559	72,6	2.971	5,6	9.023	17,0
	1995	89.450	733	0,8	70.089	78,4	7.351	8,2	11.277	12,6
	1996	104.287	1.002	1,0	78.773	75,5	9.398	9,0	15.114	14,5
<b>Cresc. % 84 96</b>		<b>197,9</b>	<b>-67,4</b>	<b>-</b>	<b>254,8</b>	<b>-</b>	<b>141,8</b>	<b>-</b>	<b>158,7</b>	<b>-</b>
<b>Nordeste</b>	1984	201.022	977	0,5	110.448	54,9	25.633	12,8	63.964	31,8
	1986 <sup>(2)</sup>	217.780	2.370	1,1	119.003	54,6	28.019	12,9	68.320	31,4
	1987	220.379	1.148	0,5	122.716	55,7	28.483	12,9	68.032	30,9
	1988	222.328	523	0,2	123.825	55,7	32.068	14,4	65.912	29,6
	1990	238.991	287	0,1	130.207	54,5	38.768	16,2	69.729	29,2
	1995	368.778	407	0,1	197.873	53,7	71.984	19,5	98.514	26,7
	1996	413.387	821	0,2	223.816	54,1	85.309	20,6	103.441	25,0
<b>Cresc. % 84 96</b>		<b>105,6</b>	<b>-16,0</b>	<b>-</b>	<b>102,6</b>	<b>-</b>	<b>232,8</b>	<b>-</b>	<b>61,7</b>	<b>-</b>
<b>Sudeste</b>	1984	419.373	1.393	0,3	270.972	64,6	55.475	13,2	91.533	21,8
	1986	431.472	1.512	0,4	280.274	65,0	57.772	13,4	91.914	21,3
	1987	431.587	1.513	0,4	275.083	63,7	56.741	13,1	98.250	22,8
	1988	465.329	1.386	0,3	298.940	64,2	62.671	13,5	102.332	22,0
	1990	517.187	1.737	0,3	334.849	64,7	65.835	12,7	114.766	22,2
	1995	865.954	1.861	0,2	584.027	67,4	132.476	15,3	147.590	17,0
	1996	968.176	1.888	0,2	649.818	67,1	153.424	15,8	163.046	16,8
<b>Cresc. % 84 96</b>		<b>130,9</b>	<b>35,5</b>	<b>-</b>	<b>139,8</b>	<b>-</b>	<b>176,6</b>	<b>-</b>	<b>78,1</b>	<b>-</b>
<b>Sul</b>	1984	147.805	375	0,3	114.256	77,3	7.130	4,8	26.044	17,6
	1986	152.763	363	0,2	116.678	76,4	8.056	5,3	27.666	18,1
	1987	150.655	314	0,2	113.117	75,1	8.448	5,6	28.776	19,1
	1988	156.017	198	0,1	117.872	75,6	9.524	6,1	28.423	18,2
	1990	175.732	228	0,1	130.826	74,4	12.442	7,1	32.236	18,3
	1995	276.107	343	0,1	204.770	74,2	29.981	10,9	41.013	14,9
	1996	301.245	264	0,1	221.397	73,5	36.403	12,1	43.181	14,3
<b>Cresc. % 84 96</b>		<b>103,8</b>	<b>-29,6</b>	<b>-</b>	<b>93,8</b>	<b>-</b>	<b>410,6</b>	<b>-</b>	<b>65,8</b>	<b>-</b>
<b>Centro-Oeste</b>	1984 <sup>(1)</sup>	61.927	327	0,5	48.522	78,4	2.781	4,5	10.167	16,4
	1986	66.037	384	0,6	49.809	75,4	3.329	5,0	12.515	19,0
	1987	72.795	360	0,5	53.287	73,2	5.235	7,2	13.913	19,1
	1988	66.589	427	0,6	49.959	75,0	3.317	5,0	12.886	19,4
	1990	77.718	154	0,2	57.420	73,9	4.281	5,5	15.863	20,4
	1995	120.251	603	0,5	86.292	71,8	9.998	8,3	23.358	19,4
	1996	136.667	619	0,5	97.519	71,4	12.109	8,9	26.420	19,3
<b>Cresc. % 84 96</b>		<b>120,7</b>	<b>89,3</b>	<b>-</b>	<b>101,0</b>	<b>-</b>	<b>335,4</b>	<b>-</b>	<b>159,9</b>	<b>-</b>

Fonte: EC INEP - EEC.

Notas: (1) - 130 concluintes sem informação de dependência administrativa. (2) - 68 concluintes sem informação de dependência administrativa.

Tabela 9  
Ensino Fundamental - Taxa de abandono por série  
Brasil e Regiões - 1988-1996

Brasil e Região	Ano	Séries (%)								
		Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Brasil	1988 <sup>(1)</sup>	20,6	20,8	15,2	14,6	13,6	21,9	18,7	18,0	14,8
	1991	15,3	17,5	12,3	11,6	11,5	16,9	16,2	14,8	14,5
	1995	13,6	17,6	11,2	10,5	9,8	19,0	14,2	12,5	10,4
	1996	12,9	17,2	10,1	9,4	8,5	18,3	13,7	12,5	9,8
Norte	1988 <sup>(1)</sup>	20,5	23,7	18,0	17,1	16,1	23,9	20,6	20,6	17,7
	1991	19,8	22,8	16,7	17,0	16,2	24,8	20,6	19,2	16,5
	1995	23,2	27,6	19,7	18,9	18,7	28,6	23,5	22,6	20,4
	1996	19,0	21,3	16,4	16,6	15,7	25,0	19,9	20,3	12,2
Nordeste	1988	23,5	26,2	20,6	20,1	18,9	27,1	23,1	22,4	18,5
	1991	20,8	23,0	18,3	17,8	17,8	25,9	21,7	21,0	18,5
	1995	20,7	25,7	18,1	16,9	15,5	26,3	19,9	17,8	15,6
	1996	20,6	26,5	17,7	16,7	14,7	26,4	19,3	17,8	14,3
Sudeste	1988	18,1	7,7	9,2	10,1	9,2	17,3	14,3	13,5	10,3
	1991	10,6	8,2	6,4	7,1	7,2	17,8	15,3	14,5	11,2
	1995	7,1	4,4	4,7	5,4	5,1	12,9	9,9	8,5	6,3
	1996	6,9	5,6	3,9	3,6	3,6	12,7	10,1	9,1	7,1
Sul	1988	13,5	13,1	9,4	9,5	10,1	20,1	18,3	18,2	15,2
	1991	12,9	10,1	10,3	8,8	9,9	18,9	18,1	17,9	15,6
	1995	8,1	8,0	4,8	3,5	5,1	14,8	10,7	9,6	7,9
	1996	7,2	6,6	3,4	3,7	4,3	13,1	10,1	9,4	7,8
Centro-Oeste	1988	33,4	39,0	29,4	25,0	24,2	32,6	28,8	27,2	25,8
	1991	18,5	21,6	14,8	13,9	13,6	24,1	21,0	19,9	18,7
	1995	16,6	16,5	12,1	12,1	11,8	24,7	19,9	18,2	17,0
	1996	14,1	12,1	8,8	9,7	9,7	22,9	18,3	16,8	15,4

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: (1) - Exclusivamente o ano de 1988, devido à disponibilidade dos dados.

Tabela 1  
Ensino Fundamental - Evolução do número médio de séries concluídas  
e do tempo médio de permanência - Brasil - 1985-1995

Ano	Número Médio de Séries Concluídas	Tempo Médio de Permanência
1985	5,71	8,80
1990	6,16	9,32
1993	6,55	9,65
1995	6,77	9,69

Fonte: EC INEP - EEC.

Notas: (1) - Os dados foram obtidos através da amostra de fluxo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental.

(2) - Para essa amostra, foram utilizadas as estatísticas e transcritas por Ruben Klein - NCC.

Tabela 11  
Aproveitamento médio por série e disciplina  
Brasil e Regiões - 1995

Brasil e Região	4ª série		8ª série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	49,4	29,5	65,9	35,8
Norte	44,4	26,1	61,4	31,1
Nordeste	46,4	27,2	57,2	30,4
Sudeste	51,5	31,2	69,3	38,4
Sul	50,5	29,6	68,2	36,6
Centro-Oeste	50,7	29,9	66,4	35,5

Fonte: AEB - Relatório Final, 1995. Pontuação averçada.

Tabela 12  
Ensino Fundamental - Número de funções docentes de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª Série  
Brasil e Regiões 1991-199

Brasil e Região Ano	Total Geral	Número de Funções Docentes			
		1ª a 4ª série	%	5ª a 8ª série	%
<b>Brasil</b>					
1991	1.295.965	778.177	60,0	517.788	40,0
1996	1.388.247	776.537	55,9	611.710	44,1
1997	1.439.616	800.149	55,6	639.467	44,4
<b>Cresc. % 91 97</b>	<b>11,1</b>	<b>2,8</b>	<b>-</b>	<b>23,5</b>	<b>-</b>
<b>Norte</b>					
1991	84.870	61.800	72,8	23.070	27,2
1996	104.747	69.329	66,2	35.418	33,8
1997	109.299	72.190	66,0	37.109	34,0
<b>Cresc. % 91 97</b>	<b>28,8</b>	<b>16,8</b>	<b>-</b>	<b>60,9</b>	<b>-</b>
<b>Nordeste</b>					
1991	367.989	253.316	68,8	114.673	31,2
1996	416.122	271.403	65,2	144.719	34,8
1997	440.705	287.478	65,2	153.227	34,8
<b>Cresc. % 91 97</b>	<b>19,8</b>	<b>13,5</b>	<b>-</b>	<b>33,6</b>	<b>-</b>
<b>Sudeste</b>					
1991	532.260	283.055	53,2	249.205	46,8
1996	534.084	265.868	49,8	268.216	50,2
1997	554.375	270.089	48,7	284.286	51,3
<b>Cresc. % 91 97</b>	<b>4,2</b>	<b>-4,6</b>	<b>-</b>	<b>14,1</b>	<b>-</b>
<b>Sul</b>					
1991	225.295	130.523	57,9	94.772	42,1
1996	233.618	118.692	50,8	114.926	49,2
1997	231.613	116.885	50,5	114.728	49,5
<b>Cresc. % 91 97</b>	<b>2,8</b>	<b>-10,4</b>	<b>-</b>	<b>21,1</b>	<b>-</b>
<b>Centro-Oeste</b>					
1991	85.551	49.483	57,8	36.068	42,2
1996	99.676	51.245	51,4	48.431	48,6
1997	103.624	53.507	51,6	50.117	48,4
<b>Cresc. % 91 97</b>	<b>21,1</b>	<b>8,1</b>	<b>-</b>	<b>39,0</b>	<b>-</b>

Fonte: EC INEP EEC.

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível modal e ensinos em mais de um estabelecimento. O mesmo docente ensina no fundamental podendo atuar em 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série.

Tabela 13  
Ensino Fundamental - Número de funções docentes, por grau de formação  
Brasil e Regiões - 19 5-1996

Brasil e Região	Ano	Total	1º Grau Incompleto	%	1º Grau Completo	%	2º Grau Completo	%	3º Grau Completo	%
<b>Brasil</b>	1975	896.652	108.074	12,1	118.033	13,2	414.617	46,2	255.928	28,5
	1980	884.257	113.469	12,8	87.885	9,9	386.515	43,7	296.388	33,5
	1985 <sup>(1)</sup>	1.040.553	86.707	8,3	62.954	6,1	469.515	45,1	421.259	40,5
	1989 <sup>(2)</sup>	1.201.034	77.566	6,5	71.527	6,0	568.956	47,4	482.985	40,2
	1991	1.295.965	72.285	5,6	67.087	5,2	624.639	48,2	531.954	41,0
	1996	1.388.247	63.783	4,6	60.859	4,4	655.004	47,2	608.601	43,8
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>54,8</b>	<b>-41,0</b>	<b>-</b>	<b>-48,4</b>	<b>-</b>	<b>58,0</b>	<b>-</b>	<b>137,8</b>	<b>-</b>
<b>Norte</b>	1975	26.904	7.859	29,2	4.456	16,6	11.909	44,3	2.680	10,0
	1980	36.562	9.833	26,9	5.963	16,3	16.036	43,9	4.730	12,9
	1985 <sup>(1)</sup>	54.019	9.405	17,4	9.117	16,9	26.174	48,5	9.323	17,3
	1989 <sup>(2)</sup>	79.930	13.011	16,3	12.001	15,0	43.047	53,9	11.871	14,9
	1991	84.870	12.889	15,2	11.813	13,9	47.945	56,5	12.223	14,4
	1996	104.747	10.677	10,2	13.132	12,5	63.737	60,8	17.201	16,4
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>289,3</b>	<b>35,9</b>	<b>-</b>	<b>194,7</b>	<b>-</b>	<b>435,2</b>	<b>-</b>	<b>541,8</b>	<b>-</b>
<b>Nordeste</b>	1975	191.616	56.840	29,7	24.885	13,0	87.800	45,8	22.091	11,5
	1980	230.902	64.638	28,0	30.096	13,0	103.281	44,7	32.887	14,2
	1985 <sup>(1)</sup>	290.833	58.074	20,0	29.141	10,0	147.513	50,7	56.105	19,3
	1989 <sup>(2)</sup>	335.252	50.275	15,0	36.448	10,9	186.051	55,5	62.478	18,6
	1991	367.989	47.328	12,9	34.914	9,5	214.094	58,2	71.653	19,5
	1996	416.122	44.764	10,8	32.234	7,7	241.480	58,0	97.644	23,5
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>117,2</b>	<b>-21,2</b>	<b>-</b>	<b>29,5</b>	<b>-</b>	<b>175,0</b>	<b>-</b>	<b>342,0</b>	<b>-</b>
<b>Sudeste</b>	1975	478.803	14.067	2,9	56.141	11,7	220.112	46,0	188.483	39,4
	1980	398.335	19.843	5,0	16.834	4,2	169.955	42,7	191.703	48,1
	1985 <sup>(1)</sup>	443.185	8.356	1,9	5.276	1,2	177.612	40,1	251.941	56,8
	1989 <sup>(2)</sup>	494.672	6.714	1,4	5.499	1,1	212.369	42,9	270.090	54,6
	1991	532.260	5.421	1,0	5.548	1,0	225.527	42,4	295.764	55,6
	1996	534.084	3.579	0,7	6.181	1,2	210.333	39,4	313.991	58,8
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>11,5</b>	<b>-74,6</b>	<b>-</b>	<b>-89,0</b>	<b>-</b>	<b>-4,4</b>	<b>-</b>	<b>66,6</b>	<b>-</b>
<b>Sul</b>	1975	158.114	20.322	12,9	25.911	16,4	73.847	46,7	38.034	24,1
	1980	165.444	11.923	7,2	27.762	16,8	69.710	42,1	56.049	33,9
	1985 <sup>(1)</sup>	181.871	4.717	2,6	13.017	7,2	83.005	45,6	81.132	44,6
	1989 <sup>(2)</sup>	213.772	3.917	1,8	11.930	5,6	88.787	41,5	109.138	51,1
	1991	225.295	3.375	1,5	9.039	4,0	93.741	41,6	119.140	52,9
	1996	233.618	2.391	1,0	5.118	2,2	91.428	39,1	134.681	57,7
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>47,8</b>	<b>-88,2</b>	<b>-</b>	<b>-80,2</b>	<b>-</b>	<b>23,8</b>	<b>-</b>	<b>254,1</b>	<b>-</b>
<b>Centro-Oeste</b>	1975	41.215	8.986	21,8	6.640	16,1	20.949	50,8	4.640	11,3
	1980	53.014	7.232	13,6	7.230	13,6	27.533	51,9	11.019	20,8
	1985 <sup>(1)</sup>	70.527	6.155	8,7	6.403	9,1	35.211	49,9	22.758	32,3
	1989 <sup>(2)</sup>	77.408	3.649	4,7	5.649	7,3	38.702	50,0	29.408	38,0
	1991	85.551	3.272	3,8	5.773	6,7	43.332	50,7	33.174	38,8
	1996	99.676	2.372	2,4	4.194	4,2	48.026	48,2	45.084	45,2
<b>Cresc. % 75 97</b>		<b>141,8</b>	<b>-73,6</b>	<b>-</b>	<b>-36,8</b>	<b>-</b>	<b>129,3</b>	<b>-</b>	<b>871,6</b>	<b>-</b>

Fonte: EC INEP - EEC.

Notas: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível modal e ensinar em mais de um estabelecimento.

(1) - 61 estabelecimentos não informaram o número de funções docentes e 118 não informaram o grau de formação.

(2) - 46 estabelecimentos não informaram o número de funções docentes.

Tabela 14  
Ensino Fundamental - Número de estabelecimentos, por dependência administrativa e localização  
Brasil - 1975-1999

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa								Localização			
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	Urbano	%	Rural	%
1975	188.260	1.254	0,7	60.528	32,2	114.413	60,8	12.065	6,4	45.336	24,1	142.924	75,9
1980	201.926	1.848	0,9	55.983	27,7	131.884	65,3	12.211	6,0	46.709	23,1	155.217	76,9
1985 <sup>(1)</sup>	187.273	630	0,3	53.775	28,7	122.480	65,4	10.370	5,5	42.824	22,9	144.449	77,1
1989	196.638	725	0,4	50.367	25,6	134.345	68,3	11.201	5,7	48.336	24,6	148.302	75,4
1991	193.700	442	0,2	46.391	23,9	134.839	69,6	12.028	6,2	52.552	27,1	141.148	72,9
1996	195.767	156	0,1	47.248	24,1	132.549	67,7	15.814	8,1	61.649	31,5	134.118	68,5
1997	196.479	84	0,0	42.361	21,6	136.688	69,6	17.346	8,8	65.255	33,2	131.224	66,8

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: (1) - 18 estabelecimentos não informaram a dependência administrativa e 22 não informaram a localização.



Tabela 15

Ensino Fundamental - Número de estabelecimentos, número de alunos e média de alunos, segundo o porte dos estabelecimentos (número de alunos) - Brasil e Regiões - 199

Brasil e regiões	Número de Alunos	Estabelecimentos		Alunos		Média de Alunos Estabelecimentos (B/A)
		total (A)	%	total ( )	%	
<b>Brasil</b>		<b>196.479</b>	<b>100,0</b>	<b>34.229.388</b>	<b>100,0</b>	<b>174,2</b>
	Até 30	77.973	39,7	1.373.392	4,0	17,6
	De 31 a 150	66.339	33,8	4.317.959	12,6	65,1
	De 151 a 250	12.808	6,5	2.513.958	7,3	196,3
	De 251 a 500	17.224	8,8	6.200.328	18,1	360,0
	as e 500	22.135	11,3	19.823.751	57,9	895,6
<b>Norte</b>		<b>26.536</b>	<b>100,0</b>	<b>3.011.865</b>	<b>100,0</b>	<b>113,5</b>
	Até 30	14.063	53,0	261.482	8,7	18,6
	De 31 a 150	8.405	31,7	474.388	15,8	56,4
	De 151 a 250	945	3,6	187.065	6,2	198,0
	De 251 a 500	1.351	5,1	490.374	16,3	363,0
	as e 500	1.772	6,7	1.598.556	53,1	902,1
<b>Nordeste</b>		<b>92.322</b>	<b>100,0</b>	<b>11.184.186</b>	<b>100,0</b>	<b>121,1</b>
	Até 30	35.181	38,1	666.753	6,0	19,0
	De 31 a 150	40.061	43,4	2.585.368	23,1	64,5
	De 151 a 250	5.759	6,2	1.120.953	10,0	194,6
	De 251 a 500	6.013	6,5	2.110.138	18,9	350,9
	as e 500	5.308	5,7	4.700.974	42,0	885,6
<b>Sudeste</b>		<b>39.905</b>	<b>100,0</b>	<b>13.020.903</b>	<b>100,0</b>	<b>326,3</b>
	Até 30	11.450	28,7	190.567	1,5	16,6
	De 31 a 150	9.829	24,6	671.053	5,2	68,3
	De 151 a 250	2.960	7,4	584.410	4,5	197,4
	De 251 a 500	5.386	13,5	1.979.969	15,2	367,6
	as e 500	10.280	25,8	9.594.904	73,7	933,4
<b>Sul</b>		<b>27.009</b>	<b>100,0</b>	<b>4.512.267</b>	<b>100,0</b>	<b>167,1</b>
	Até 30	12.775	47,3	187.416	4,2	14,7
	De 31 a 150	5.958	22,1	430.751	9,5	72,3
	De 151 a 250	2.166	8,0	427.162	9,5	197,2
	De 251 a 500	3.152	11,7	1.136.065	25,2	360,4
	as e 500	2.958	11,0	2.330.873	51,7	788,0
<b>Centro-Oeste</b>		<b>10.707</b>	<b>100,0</b>	<b>2.500.167</b>	<b>100,0</b>	<b>233,5</b>
	Até 30	4.504	42,1	67.174	2,7	14,9
	De 31 a 150	2.086	19,5	156.399	6,3	75,0
	De 151 a 250	978	9,1	194.368	7,8	198,7
	De 251 a 500	1.322	12,3	483.782	19,3	365,9
	as e 500	1.817	17,0	1.598.444	63,9	879,7

Fonte: EC INEP - EEC.

Tabela 16  
Ensino Fundamental - Escolas públicas que não possuem energia elétrica,  
segundo a sua localização - Brasil e Regiões - 199

Brasil e regiões	Escolas em zona rural (%)	Escolas urbanas com mais de 100 alunos (%)
<b>Brasil</b>	<b>60</b>	<b>1</b>
Norte	87	3
Nordeste	67	1
Sudeste	38	1
Sul	14	-
Centro-Oeste	70	1

Fonte: INEP, 1998.

Tabela 1  
Ensino Fundamental - Caracterização física das escolas urbanas com mais de 100 alunos da rede  
segundo a existência de algumas dependências - Brasil e Regiões - 199

Brasil e regiões	Total	Biblioteca (%)	Laboratório de Ciências (%)	Diretoria (%)	Quadras esportivas (%)
<b>Brasil</b>	<b>42.882</b>	<b>49</b>	<b>18</b>	<b>77</b>	<b>45</b>
Norte	3.450	40	4	74	30
Nordeste	13.292	25	3	67	21
Sudeste	15.134	59	30	86	63
Sul	7.525	75	32	75	58
Centro-Oeste	3.481	50	7	80	49

Fonte: INEP, 1998.

Tabela 18  
Educação Especial - Número de estabelecimentos por dependência administrativa  
Brasil e Regiões - 199

Brasil e regiões	Estabelecimentos por Dependência Administrativa								
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
<b>Brasil</b>	<b>7.995</b>	<b>8</b>	<b>0,1</b>	<b>4.204</b>	<b>52,6</b>	<b>2.080</b>	<b>26,0</b>	<b>1.703</b>	<b>21,3</b>
Norte	708	-	-	549	77,5	105	14,8	54	7,6
Nordeste	1.259	1	0,1	726	57,7	281	22,3	251	19,9
Sudeste	2.662	4	0,2	1.320	49,6	683	25,7	655	24,6
Sul	2.453	3	0,1	905	36,9	932	38,0	613	25,0
Centro-Oeste	913	-	-	704	77,1	79	8,7	130	14,2

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível modal de ensino.

Tabela 19  
Educação Especial - Número de alunos matriculados por dependência administrativa  
Brasil - 1994-1999

Ano	Matrícula por Dependência Administrativa								
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1974	96.413	6.483	6,7	44.863	46,5	4.719	4,9	40.348	41,8
1981	104.268	1.481	1,4	52.954	50,8	6.401	6,1	43.432	41,7
1987	152.246	2.580	1,7	77.451	50,9	7.814	5,1	64.401	42,3
1988	166.290	2.605	1,6	82.770	49,8	11.388	6,8	69.527	41,8
1996*	291.521	1.137	0,4	116.999	40,1	35.868	12,3	137.517	47,2
1997*	334.507	1.157	0,3	123.461	36,9	48.164	14,4	161.725	48,3

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: \* Nestas matrículas estão incluídos todos os tipos de atendimento.

Tabela 2  
Educação Especial - Número de alunos matriculados por nível de ensino  
Brasil e Regiões - 1999

Brasil e Regiões	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Outro tipo de atendimento
<b>Brasil</b>	<b>85.863</b>	<b>135.299</b>	<b>2.091</b>	<b>111.254</b>
Norte	6.390	12.834	97	4.595
Nordeste	19.935	18.116	200	9.863
Sudeste	36.700	62.491	754	57.487
Sul	15.880	32.341	774	27.673
Centro-Oeste	6.958	9.517	266	11.636

Fonte: EC INEP - EEC.

Tabela 21  
Educação Especial - Número de alunos portadores de necessidades especiais por tipo de deficiência  
Brasil e Regiões - 1999

Brasil e Regiões	Tipo de Deficiência														
	Total	Visual	%	Auditivo	%	Físicos	%	Mentais	%	Portadores Def. múltiplas	%	Altas Habil. Superdotados	%	Portadores Problema Condutores	%
Brasil	334.507	13.875	4,1	43.241	12,9	13.135	3,9	189.370	56,6	47.481	14,2	1.724	0,5	25.681	7,7
Norte	23.916	1.275	5,3	4.684	19,6	1.144	4,8	13.452	56,2	2.128	8,9	35	0,1	1.198	5,0
Nordeste	48.114	2.012	4,2	9.235	19,2	2.860	5,9	22.523	46,8	6.056	12,6	36	0,1	5.392	11,2
Sudeste	157.432	4.975	3,2	18.126	11,5	5.153	3,3	88.108	56,0	24.660	15,7	1.128	0,7	15.282	9,7
Sul	76.668	4.295	5,6	7.527	9,8	2.914	3,8	50.287	65,6	8.915	11,6	337	0,4	2.393	3,1
Centro-Oeste	28.377	1.318	4,6	3.669	12,9	1.064	3,7	15.000	52,9	5.722	20,2	188	0,7	1.416	5,0

Fonte: EC INEP - EEC.

# O Ensino Médio em números: para que servem as estatísticas educacionais?

Guiomar Namó  
de Mello

Diretora Executiva da Fundação  
Victor Civita e membro do  
Conselho Nacional de Educação  
(CNE).

## UM ENSINO DE SOBREVIVENTES

Descrever a situação do ensino médio brasileiro a partir das estatísticas é fácil, quase óbvio. E poderia se resumir em uma frase: *ensino de minorias sobreviventes*. Poucos têm tido acesso à escolaridade pós-obrigatória no país. Menos ainda conseguem alcançar a etapa final da educação básica aos 15 anos, sem acidentes em seu percurso pelas oito séries do ensino fundamental. Em 1996, esses agraciados eram pouco mais de 2,5 milhões, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos, como se pode verificar na Tabela 1 (Anexo 6).

O exame comparativo das Tabelas 2 e 3 (Anexo 6) mostra que o ano de 1996, registrava 7 milhões de matriculados no ensino fundamental com mais de 14 anos, bem mais do que o total dos 5,7 milhões matriculados no ensino médio.

Na Tabela 4 (Anexo 6), apresentam-se dados recentes de 1995 sobre repetentes do ensino fundamental: 44% na primeira série e uma taxa de aprovação de apenas 55% na passagem da primeira para a segunda série desse nível escolar. Se as crianças matriculadas em 1995 mais as que ingressaram até o presente permanecessem na escola obrigatória sem evasões e concluíssem suas 8 séries em oito anos – hipótese pouco provável – entre 2002 e 2005, quase metade dos alunos potenciais do ensino médio teria, pelo menos, um ano de defasagem série/idade. Esse cenário permite afirmar que o país vai carregar para o próximo milênio praticamente a

mesma proporção de alunos de ensino médio com atraso de escolaridade que apresentava em 1996: 55%, conforme se pode constatar na Tabela 5 (Anexo 6).

Segundo estatísticas de 1996, mais de um terço dos matriculados na escola média, na sua maioria jovens adultos que já alcançaram a maioridade legal, não encontram aí um ambiente de aprendizagem que corresponda às suas necessidades. Entre outras informações, as Tabelas 6 e 7 (Anexo 6) indicam que logo na primeira série 22% abandonam o curso e 14% são reprovados. Após vencerem tantos obstáculos, apenas 43% deles serão contados entre os que têm esperança de concluir a última etapa da educação básica.

Expressos em proporções da população total de 15 a 17 anos, esses números resultam numa taxa líquida de matrícula<sup>1</sup> pouco maior que 20%, indicando que só 2,4 em cada 10 brasileiros cursam o ensino médio na idade em que deveriam. Considerados os matriculados de todas as idades, a taxa bruta de matrícula<sup>2</sup> – 55% – também é desalentadora: para cada 10 jovens entre 15 e 17 anos existentes na população, o país contabiliza só 5,5 matriculados no ensino médio. E isso, repita-se, incluindo entre estes últimos os que têm 18 anos e mais, conforme indica a Tabela 1 (Anexo 6).

Não bastasse essa seletividade, processa-se dentro do ensino médio outra segmentação: uma minoria estuda em escolas técnicas tradicionais, de boa qualidade, mas inexpressivas numericamente, ou em escolas particulares de currículos propedêuticos voltados quase sempre para os exames de ingresso no ensino superior.

<sup>1</sup> Alunos de ensino médio entre 15 e 17 anos sobre total da população dessa faixa etária.

<sup>2</sup> Total de matriculados no ensino médio, de qualquer idade, sobre total da população de 15 a 17 anos.

Aos demais, restam duas alternativas ruins: cursos noturnos de formação geral, em classes de ensino médio esparsas dentro de escolas de ensino fundamental, ou habilitações profissionais de baixo custo, ambas predominantemente públicas.

Essa situação se expressa numericamente na Tabela 8 (Anexo 6), pela qual se pode constatar que, em 1996, em cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 haviam cursado alguma habilitação profissional. Destes, 3,2 eram egressos das habilitações Magistério ou Técnico de Contabilidade e apenas 1,1 concluíra habilitações tais como Técnico em Processamento de Dados, Enfermagem, Eletrônica ou Agropecuária. As duas primeiras habilitações formaram três vezes mais alunos do que a soma dos concluintes das outras nove habilitações listadas pelas estatísticas.

Basta associar os dados numéricos às desigualdades sociais e regionais para pôr em evidência o caráter excludente da educação pós-obrigatória no Brasil. A média nacional de 44% de repetentes no Ensino Fundamental em 1995, já comentada na Tabela 4 (Anexo 6), quando desagregada por regiões, indica que a repetência era duas vezes maior entre alunos nordestinos do que entre paulistas, mineiros e cariocas: 58% e 25% respectivamente, conforme mostra a Tabela 9 (Anexo 6). Não é difícil prever em que região, no ano de 2002, haverá maior número de alunos – e em idade pedagógicamente mais adequada – engrossando as fileiras do ensino médio.

Esse cenário não representará grande melhoria em relação ao observado na Tabela 10 (Anexo 6) relativa ao ano de 1996, quando a proporção de alunos com atraso escolar no ensino médio era alta para todo o país – 55,2% –, mas muito mais alta no Norte e no Nordeste: 74,8% e 69,6%, respectivamente.

A dualidade propedêutico/profissional, existente na maioria dos países ocidentais, funcionou aqui como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social. Embora não existam estatísticas a respeito, é fato conhecido que a maioria dos alunos das habilitações de baixo custo como Magistério e Contabilidade está matriculada em períodos noturnos de escolas urbanas de ensino fundamental, estaduais ou municipais. E os dados relativos às escolas públicas brasileiras mostram que apenas 15% delas contam com biblioteca, menos

de 5% podem oferecer ambiente adequado para a aprendizagem de ciências naturais e nem 2% possuem laboratório de informática. Esses indicadores são sugestivos da baixa qualidade de ensino – profissionalizante ou não – que essas escolas oferecem (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998).

Há muito o país selou o ensino profissionalizante em qualquer nível, mas sobretudo no médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às posições econômicas ou políticas de prestígio e poder. Disfarçada de paternalismo assistencialista, essa intenção aparece no artigo 129 da Constituição de 1937, onde se encontra esta pérola do pensamento educacional autoritário: “O ensino vocacional e profissional destinado às camadas menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”.

Quanto ao ensino propedêutico de tipo acadêmico, destinou-se, nas palavras de Capanema (1942), a formar “...as individualidades condutoras (...) que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”.

Foram concepções desse teor, expressas não com cinismo, mas pior que isso, com a candura das verdades auto-reveladas pela “ordem natural” de uma sociedade patriarcal e oligárquica, que orientaram a política educacional para o ensino pós-obrigatório durante décadas. Sua versão mais recente foi a transformação indiscriminada de todo o ensino de segundo grau em profissionalizante, no início da década de 70, quando a expansão do primeiro grau acelerou-se a ponto de tornar possível um aumento expressivo em números absolutos dos sobreviventes do holocausto educacional que ocorre no início da escolaridade obrigatória.

A decisão de transformar todo o segundo grau em profissionalizante esvaziou o então colegial público de formação geral, inexpressivo quantitativamente, mas de boa qualidade acadêmica, introduzindo, neste último, habilitações profissionalizantes de pouca relevância. Com isso, o setor público perdeu qualidade e não conseguiu preparar recursos humanos de nível técnico compatíveis com as demandas do mercado de trabalho.

Posteriormente, ajustes feitos na legislação permitiram, principalmente às escolas particulares freqüentadas pela classe média, oferecer cursos de formação geral cuja principal atração era a boa preparação para os exames vestibulares. Mas nessa altura a educação acadêmica no setor público já se havia desarticulado. A criação de habilitações profissionalizantes nas escolas públicas de segundo grau se transformara em reivindicação da população, na esperança de que tais cursos aumentariam a chance de emprego e em moeda de troca de prefeitos, deputados e vereadores que encaminhavam as reivindicações da população.

Mas a realidade revelou a mistificação criada com essas habilitações noturnas, de pouca relevância para o mercado. Como se observou nos dados sobre concluintes, menos da metade tem acesso a alguma formação profissional, a maioria em habilitações que conduzem ou a profissões mal remuneradas do setor público – caso do Magistério – ou de mercado de trabalho saturado – caso da Contabilidade. As habilitações profissionais ou cursos técnicos mais demandadas pelo mercado e de custo mais alto por aluno continuaram tendo oferta reduzida, em escolas para cujo ingresso a seleção, que é também econômica, acaba escolhendo aqueles que não têm necessidade de profissionalização precoce. Ambas, as escolas particulares de excelência e as poucas e boas escolas técnicas públicas como as federais, terminaram sendo mesmo escolas propedêuticas: na maioria o destino de seus egressos é o ensino superior.

De meados dos anos 70 até o presente, o ensino posterior ao obrigatório descaracterizou-se em sua missão educativa sem construir uma identidade própria, acadêmica ou profissional. Para as “individualidades condutoras” a que se referia Capanema, continuaram a existir essas ilhas de excelência: escolas acadêmicas ou técnicas, públicas ou privadas, cuja conclusão é um passaporte<sup>3</sup> para o ensino superior público e gratuito.

Minoritária em números absolutos, quase inexistente em termos da cobertura da faixa etária à qual se destina, internamente segmentada, a escola média brasileira tem sido, mais que qualquer outro nível de ensino, marcada por uma desigualdade que se inicia antes e fora dela,

na escola obrigatória, e se completa dentro de suas fileiras.

Quanto mais o acesso ao ensino fundamental se universalizou, mais as passagens pelas suas oito séries, sobretudo as iniciais, tornaram-se pontos de ruptura e de exclusão da oportunidade e da esperança de prosseguir estudos. Tudo o mais, inclusive a segmentação interna do ensino médio, está referido no nível que lhe antecede, cujo desenvolvimento distorcido lhe imprime a triste identidade de ensino dos sobreviventes. Esse é o retrato cruel, em branco e preto e sem retoques, que as estatísticas possibilitam.

Mas não é só para descrever que servem as estatísticas educacionais. Elas podem também ser úteis quando se quer aplicar intencionalidade ao presente para alcançar objetivos desejáveis no futuro. Neste caso os “dados” não são dados. Isto é, não são oferecidos prontos. Há de se trabalhar para interpretá-los como sinalizadores de tendências ou movimentos.

Assim utilizadas, as estatísticas sobre educação deixam de ter sentido em si mesmas para dar sentido de viabilidade à ação que busca reforçar, ajustar ou reverter a direção do desenvolvimento educacional. Afastam-se da descrição objetiva para emprestar objetividade à vontade política. Sem deixar de municiar a denúncia dos problemas, passam a integrar a política educacional que visa resolvê-los.

Dessa forma, as estatísticas tornam-se efetivamente úteis no desenho de formas de intervenção e gestão educacional e de práticas pedagógicas, para viabilizar a melhoria da aprendizagem escolar de crianças e jovens. Mas no trânsito entre a denúncia e a ação devem fazer concessões aos valores e aspirações sociais de que é feita a vontade política. A análise desses valores e aspirações, nem sempre óbvios nos dados quantitativos, torna-se assim necessária para dar pleno significado às estatísticas educacionais.

No caso do ensino médio trata-se de buscar seu significado no movimento por que passa a educação básica como um todo no país; de considerar a vontade nacional expressa na legislação recente da educação brasileira; e de ter presente as demandas que as transformações econômicas e sociais em curso no país e no mundo fazem à educação da juventude.

<sup>3</sup> A título de exercício, pode-se estimar o atual custo aluno nas escolas públicas comuns de ensino médio – tanto nas habilitações profissionalizantes como nas de formação geral – e compará-lo com o custo aluno das escolas técnicas federais (e estaduais, em alguns casos) e o preço das escolas particulares, para entender como a doutrina de Capanema ainda está em pleno vigor. Não há informações confiáveis sobre quanto os estados e municípios teriam para investir por aluno de ensino médio. Pode-se tomar como parâmetros o mínimo nacional de 315 reais/aluno/ano estabelecido para o ensino fundamental em 1998 e o custo médio por aluno de São Paulo, que é de aproximadamente 600 reais/ano. Com otimismo, seria possível estimar que no ensino médio esse índice estaria situado entre 300/400 e 600/700 reais. Nas escolas técnicas federais, o custo aluno não é menor do que 2 mil reais por aluno/ano. Nas escolas técnicas estaduais de São Paulo, por exemplo, é pelo menos 1.500 reais. E as boas escolas particulares não cobram menos que 300 a 400 reais por mês. Algumas têm anuidades que chegam quase a 10 mil reais.

## A POSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Se a identidade excludente do ensino médio decorre em grande medida das distorções do ensino fundamental, é para este que se deve olhar quando se quer apreender o significado daquele não estaticamente, mas dentro da dinâmica da educação básica brasileira. Duas perspectivas complementares de análise facilitam essa busca.

A primeira delas requer que se reconheça que mais da metade da juventude brasileira que está na escola está no fundamental, provavelmente no seu segundo seguimento, que abrange as séries de quinta a oitava. É por essa razão que a taxa de atendimento escolar da faixa etária de 15 a 17 anos, registrada na Tabela 11 (Anexo 6), já chega perto de 70%. Se a matrícula no ensino médio para essa idade não atinge 25% dos alunos dessa faixa etária, é porque a escola que a atende não é a escola média. Esse dado coloca problemas educacionais que merecem destaque.

Um deles diz respeito à própria organização da escola de ensino fundamental, programada para abrigar oito coortes educacionais que, na prática, deve lidar com a convivência de nove, dez e mais coortes. Fazem sentido, vista a questão nessa perspectiva, as políticas educacionais recentes que redistribuíram as séries finais do ensino fundamental pelas instalações físicas de modo a conjugá-las preferencialmente com o ensino médio. Do ponto de vista cognitivo, afetivo e social, as necessidades e formas de aprendizagem desses jovens são próprias de sua idade, não da idade teórica a que se destina a etapa escolar em que ficaram aprisionados.

Não foi casual a manutenção da estrutura curricular disciplinarista das séries de quinta a oitava, quando da junção do antigo primário com o antigo ginásio realizada pela Lei nº 5.692/71. Produto da união de duas escolas com culturas e práticas distintas, a escola única de oito anos sempre teve sua identidade partida ao meio. Na maioria dos países, essa questão é resolvida pela criação de um nível intermediário em lugar da unificação das séries iniciais com alunos em fase de puberdade. É a

“*middle school*” ou “*junior high school*” nos Estados Unidos ou a escola secundária inferior em vários países europeus, ou a divisão 11 anos + do Reino Unido que separa os cinco primeiros dos cinco últimos anos da escolaridade obrigatória.

O fato de estarem atrasados em seu percurso escolar não dispensa os jovens que ainda estão no fundamental do esforço para começar a constituir identidade adulta com tudo o que isso implica: trabalhar, estabelecer relações de autonomia com a família e a ordem jurídica, resolver sua sexualidade, exercer a cidadania política, consumir a cultura e os produtos que identificam os jovens. Essa situação é ainda mais verdadeira para a juventude mais pobre que precisa contribuir para a própria subsistência e a de sua família. Para estes a autonomia do projeto de vida adulto é imposta antes mesmo da maioridade legal.

Os dados quantitativos sobre onde estão os jovens no sistema de ensino brasileiro sugerem que as finalidades e diretrizes pedagógicas recentemente formuladas para o ensino médio deveriam ser consideradas também, devidamente ajustadas, para o segundo seguimento do fundamental, pelo menos enquanto aí perdurarem os altos índices de distorção série/idade.

Pode-se resumir essa perspectiva da seguinte forma: aceito o conceito de ensino médio como ensino do jovem, que tem por finalidade prepará-lo para o trabalho e a vida cidadã em todas as suas dimensões, o ensino médio brasileiro, bem ou mal, está sendo ministrado também no ensino fundamental. E até agora para um número maior de alunos do que os que estão matriculados no ensino legalmente definido como médio.

As conseqüências pedagógicas desse reconhecimento, ao qual as estatísticas dão fundamento objetivo, deveriam estimular políticas educacionais focalizadas na juventude, independentemente do nível de ensino no qual esta se encontra. Da mesma forma, a crescente presença de jovens com mais de 14 anos na educação básica está demandando organização de escolas com identidade e ambientes próprios para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo e os recursos didáticos e às formas peculiares que a juventude tem de conviver.

Na escola particular, a separação de crianças e jovens tem sido garantida por separação em turnos de funcionamento ou demarcação física de espaços, quando as condições das instalações permitem. De uma ou de outra forma, quase todas as boas escolas privadas são organizadas de modo a assegurar recursos físicos e pedagógicos adequados a faixas etárias diferentes. Nas redes públicas, esse ordenamento espacial e temporal será mais trabalhoso, em vista da necessidade de maior concentração de alunos para aproveitamento mais racional dos recursos docentes e didáticos, o que indica a necessidade de metodologias de microplanejamento subsidiado por estatísticas confiáveis.

A outra maneira de lidar com os dados sobre o ensino fundamental para ressignificar o médio é explorá-los para potencializar o lento mas contínuo e consistente movimento de melhoria que eles sinalizam no período demarcado pelas estatísticas apresentadas. Essa melhoria está expressa em todos os indicadores de produtividade: a repetência e o abandono diminuem, e a aprovação aumenta.

O exame dos dados relativos ao período de 1985 a 1995, apresentados na Tabela 12 (Anexo 6), mostra que o número médio de séries concluídas aumenta pouco: de 5,7 para 6,7 séries. Mas o aumento do número de anos de permanência na escola obrigatória para chegar a esse nível de conclusão aumenta menos: de 8,8 para 9,6 anos. Avanços como esses, embora pequenos, estão tendo impacto na correção da distorção série/idade entre os alunos do fundamental, que diminui no país como um todo, de 76% para 47% entre 1982 e 1996, conforme registra a Tabela 13 (Anexo 6).

No entanto, apesar da consistência dos indicadores para todas as regiões do país, observa-se que a melhoria é mais significativa no Sudeste e no Sul, o que indica que a tendência ainda está longe de reverter o quadro de desigualdade educacional. Mas a este respeito é preciso considerar dois dados importantes.

O primeiro deles diz respeito ao tempo. Medidas visando à melhoria da produtividade escolar demoram alguns anos para terem seus efeitos captados pelas estatísticas. Os indicadores analisados até aqui chegam a 1995-1996, período em que os esforços de estados e municípios, principalmente no Nordeste, apenas começam

a produzir impacto sobre os indicadores de produtividade. Mas a visível intensificação das políticas de melhoria de qualidade do ensino a partir do final dos anos 80 autoriza a afirmar que provavelmente os dados vão se alterar para melhor nos próximos anos.

Para isso, vai contribuir em muito o segundo fato a ser observado quanto às desigualdades regionais: o início da operação do Fundef<sup>4</sup> em 1998. Esse fundo é um mecanismo de compensação de desequilíbrios regionais e de gestão, à medida que estabelece critérios para a cooperação entre estados e municípios. Disciplina a distribuição de recursos financeiros entre essas duas esferas federativas, e garante que o dinheiro se destine de acordo com o número de alunos mantido por nível governamental. Seu impacto deverá ser maior no desempenho dos sistemas de ensino público das regiões mais pobres do país, nas quais a municipalização da escola fundamental, no passado, não foi acompanhada da devida alocação de recursos financeiros.

Tudo isso é de grande relevância para o destino do ensino médio. Os dados corroboram a previsão de grande aumento da procura desse nível de educação escolar. Esse aumento, na verdade, já se iniciou e se intensificará pouco a pouco mas continuamente a cada ano nas primeiras décadas do século XXI. Na Tabela 14 (Anexo 6), verifica-se que de 1985 a 1995 a taxa esperada de conclusão do ensino fundamental aumentou de 35,7 para 64,8, aumento muito maior que o verificado na taxa esperada de conclusão do próprio ensino médio.

Os dados mais atualizados dão conta de um aumento anual médio de mais de 10% na matrícula do ensino médio entre 1995 e 1998, e de uma matrícula estimada acima dos 10 milhões de alunos para o ano 2010. Com a quase universalização, o ensino fundamental brasileiro envolve hoje números gigantescos. Melhorias que podem ser pequenas nessa escala vão produzir uma pressão de demanda enorme sobre um ensino médio até agora inexpressivo quantitativamente. A Tabela 15 (Anexo 6) permite avaliar a dimensão desse desafio.

Essa demanda poderá provocar um congestionamento das escolas que oferecem ensino médio, induzindo políticas imediatistas de expansão indiscriminada da rede física ou, o que é pior, aumentar ain-

<sup>4</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Para melhor esclarecimento sobre a natureza e o modo de operação do Fundef, consulte-se: Negri, B. (Coord.). *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Brasília: Presidência da República, MEC, FNDE, Brasília, 1997.



da mais a seletividade dos exames para o preenchimento de vagas, sintomaticamente chamados de “vestibulinhos” em alguns estados.

Para agravar esse quadro, o crescimento da educação básica, principalmente a etapa que atende alunos mais velhos, está sendo afetado pelo fenômeno chamado de “onda adolescente”, detectado em recentes estudos demográficos: “...enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em um milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2,3 milhões e 2,8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano 2005 esse incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes” (Bercovich, Madeira, Torres, 1992).

No âmbito da vontade política, é urgente usar as estatísticas para dar clareza e estabelecer consensos quanto à necessidade de manter todos os alunos que hoje estão no fundamental pelo menos mais três anos no sistema educacional, após concluírem a oitava série. Só na antevéspera do ano 2000 o país conseguiu universalizar a escola obrigatória e dar acesso a alguma escola para 70% dos jovens entre 15 a 17 anos. *A meta mínima agora é não perder nenhum aluno antes de que tenha completado a educação de base prevista na Constituição e na nova LDB que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.*

As estatísticas e o planejamento deverão dar suporte técnico para viabilizar esse objetivo. O Brasil já dispõe de informações confiáveis sobre educação. É chegada a hora de usá-las para instrumentalizar a gestão do percurso escolar, tomando a educação básica como um todo e não cada etapa ou nível isoladamente. Estudos de fluxo do alunado e microplanejamento são mais importantes do que nunca. Só eles poderão fundamentar estratégias adequadas para quantificar as necessidades, os prazos envolvidos para a ampliação ou reciclagem dos espaços físicos de modo a abrigar, em etapas mais avançadas da escolaridade, alunos que de algum modo já ocupam um lugar no sistema de ensino.

Com esse enfoque, além de permitirem estimar necessidades futuras de

todos os demais insumos escolares, especialmente recursos docentes, dados estatísticos como os constantes desta publicação, que o país felizmente já dispõe, são indispensáveis para determinar as necessidades reais de novas vagas e identificar as regiões que deverão receber novos edifícios. É preciso mudar a cultura no uso da informação estatística sobre educação de modo que, já no limiar do próximo milênio, decisões desse tipo não se tomem, como no passado, apenas com a vontade política. Quanto menos esta se alimenta de informações, mais vulnerável se torna às pressões de interesses políticos ou corporativos.

É preciso ainda identificar em que aspectos as informações terão de ser refinadas para subsidiar planos de longo prazo. Uma questão importante, por exemplo, é a da quantidade e do ritmo com que o ensino médio terá de incorporar os egressos do fundamental para cumprir a meta de garantir a estes a conclusão da educação básica. Uma hipótese plausível é a de que, durante vários anos – que deveriam ser estimados com maior precisão – o contingente de todos os concluintes da oitava série estará inchado por incluir tanto as coortes com grande atraso de escolaridade como aquelas de menor idade que já estão a meio de uma trajetória mais regular pelo ensino fundamental.

Nesta hipótese, é possível que a demanda de curto e médio prazo seja maior que a de longo prazo, uma vez totalmente regularizado o fluxo de alunos no fundamental, o que deverá também diminuir a distorção série/idade dentro do próprio ensino médio. Uma política de previsão de infra-estrutura física e outros insumos escolares, que não considere boas informações estatísticas pode superestimar ou subestimar tais necessidades futuras.

Muitas oportunidades para ir construindo identidade nova para o ensino médio brasileiro estão presentes desde agora. Uma delas diz respeito ao aprimoramento das formas de trabalho com alunados adolescentes ou jovens mais heterogêneos e de vida escolar mais acidentada. A prática pedagógica da escola fundamental com alunos que apresentam atraso escolar poderá ensinar muito sobre o que fazer ou o que não fazer no ensino médio a curto e médio prazo. São alentadoras nesse sentido as iniciativas de acele-

ração da escolaridade, de inovações no ensino supletivo e outras que venham a surgir visando ao resgate de gerações escolares inteiras que estão descompassadas de suas coortes de origem.

Essas iniciativas alinham-se com a vontade política, expressa na recomendação do já citado estudo demográfico: “Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar” (Bercovich, Madeira, Torres, 1992).

Outra oportunidade que não pode ser desperdiçada é a de repensar a própria organização do ensino médio considerando sua extensão a um alunado maior, socialmente mais heterogêneo e etariamente mais diversificado em virtude da volta à escola média de jovens ou adultos que pararam vários anos seus estudos após a oitava série.

Para responder a essa pergunta, além de considerar as mudanças tecnológicas, políticas e econômicas de um mundo globalizado, é imprescindível ter em mente o preço que o Brasil paga até hoje, na escola obrigatória, por ter universalizado um modelo escolar programado para uma minoria. Se a lição desses anos recentes foi aprendida, já se sabe que é preciso iniciar um processo de reforma do ensino médio antes que o aumento da demanda atropelo o surgimento e a avaliação de formas mais adequadas de organização desse ensino. Essa é a melhor estratégia para identificar e encontrar soluções para os problemas de uma nova qualidade e formar ou capacitar professores, antes que o aumento acelerado de alunos acabe impondo medidas improvisadas. Se isso ocorrer haverá uma reprodução no ensino médio das distorções que ainda hoje prejudicam o desenvolvimento do fundamental. E o país demonstrará uma enorme incapacidade de aprender com seus próprios erros.

As estatísticas estão avisando que os sobreviventes começaram a chegar ao final da educação básica e que chegarão em número um pouco maior a cada ano. Esses pequenos incrementos anuais têm efeito cumulativo. Ao final de alguns anos resultarão em uma mudança nunca

antes observada na composição social, econômica, cultural e etária do alunado de ensino médio.

Por essas razões é preciso sensibilizar e incentivar desde agora os sistemas de ensino e as escolas para experimentarem desenhos curriculares e práticas pedagógicas que respondam melhor às necessidades dessa nova clientela. Da mesma forma, o aproveitamento de experiências já existentes de classes de aceleração, de inovações no ensino supletivo, nos cursos noturnos ou mesmo nos profissionalizantes, será intensificado se as escolas estiverem engajadas numa reflexão permanente sobre suas próprias práticas, processo que o clima da reforma facilita. O ensino médio que deverá abrigar uma maioria e tender à universalização terá de ser diferente do atual. E a mudança de mentalidade, de cultura e de práticas escolares que isso vai requerer será lenta. Na verdade, a sensibilização do setor educativo e da sociedade já está atrasada.

Finalmente vale lembrar que a atual organização do ensino médio, sobretudo a dicotomia entre preparação propedêutica e profissional, começa a dar sinais de esgotamento no mundo todo (Seminário..., 1998).<sup>5</sup> O modelo que existe – se é que pode ser assim chamado – não atende mais nem mesmo às necessidades da clientela que tradicionalmente tem acesso a esse nível de educação escolar. As pessoas que estão ingressando no mercado de trabalho neste final de século, sobretudo nas áreas mais concorridas, têm muito menos segurança do que tinham seus pais quanto à sua estabilidade na carreira e à relevância que daqui a alguns anos terão os conhecimentos e habilidades que dominam. Continuar aprendendo, portanto, não é apenas necessidade dos que precisam lutar pela sobrevivência desde muito jovens. Pode ser ainda mais importante para aqueles que investirão muito tempo e dinheiro adquirindo um adestramento que, quando forem utilizar, estará ultrapassado por uma nova tecnologia. Recentes pronunciamentos de líderes universitários confirmam essa suposição (Jeballi, 1998).

Essa sensibilidade para a urgência de dar início a uma mudança educacional que tomará anos de desenvolvimento é um dos traços importantes da legislação educacional recente no Brasil. Expressando a vontade nacional representada no

<sup>5</sup> Consulte-se a respeito: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO. *Coletânea*. São Paulo: Consed/Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1998.

Congresso, a LDB – pela flexibilização que introduz nas formas de organização escolar e pelas finalidades que estabelece para a educação básica – criou as condições institucionais que podem desencadear um processo de revisão profunda da prática escolar brasileira.

Ao propor objetivos ambiciosos, sintonizados com a direção que o ensino pós-obrigatório está tomando em quase todo mundo, a LDB não desconsidera os problemas ainda existentes na educação básica do país. Mas convoca os educadores a fazerem do enfrentamento desses problemas um elemento integrante do cotidiano de todas as escolas do país e traça um norte para direcionar o esforço de todos. Leis não mudam a realidade, mas inevitavelmente funcionam como convocação e orientação da mudança.

## AS BASES LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Logo em seu primeiro artigo, a Lei nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Note-se que não é apenas a educação profissional que a lei manda vincular-se ao mundo do trabalho. Ao fazer tal afirmação sem circunstanciar em que nível, modalidade ou tipo de ensino isso deverá acontecer, afirma a necessidade de que o mundo do trabalho e da convivência social sejam referência para a prática escolar da educação infantil à pós-graduação.

Para o ensino médio, a nova legislação abre o caminho para superar a dualidade propedêutico/profissional ao incluir esse nível de educação escolar na etapa final da educação básica, aquela que deve ser comum para todo brasileiro, considerada pela nação como base indispensável para o trabalho e o exercício de todas as dimensões da cidadania. A natureza de base comum, portanto direito de todos, que a LDB consagra, na verdade está anunciada na Constituição de 1988 quando estabelece, no inciso II de seu artigo 208, a meta de progressiva extensão e gratuidade do ensino médio.

Mas a educação básica definida pela LDB para o ensino médio nada tem a

ver com o ensino abstrato, enciclopedista ou bacharelesco que historicamente predominou na modalidade propedêutica da educação pós-obrigatória. Também não é um ensino que valoriza a quantidade de informações e a memorização do conhecimento tal como é padrão em muitas escolas cujo currículo é refém dos exames de ingresso no ensino superior.

Em seus artigos 35 e 36, a LDB expressa claramente que todos os alunos devem adquirir compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos e capacidade de relacionar a teoria com a prática em todas as disciplinas do currículo. Trata-se de um ensino médio no qual a educação tecnológica deverá ser enfatizada em todas as experiências de aprendizagem e não apenas naquelas mais óbvias e tradicionalmente relacionadas com a prática. E é porque essa preparação básica para o trabalho é parte integrante da educação básica a ser propiciada no ensino médio, que faz sentido o tratamento, em capítulo próprio e separado, da educação profissional específica, uma vez que a esta delega-se a preparação para postos ou funções laborais determinadas.

Em lugar de entrar em minúcias curriculares, a lei prefere destacar um conjunto de capacidades cognitivas, sociais e afetivas que devem ser perseguidas para os alunos do ensino médio. Entre essas capacidades incluem-se as de continuar aprendendo, adaptar-se às mudanças nas condições do trabalho, ter autonomia intelectual e ética, compreender o significado das ciências, das artes e das letras. Esta última, muito importante, uma vez que sinaliza não para transmissão de conhecimentos buscando quantidade, mas para a qualidade de aprendizagens que levem o aluno a pensar e a entender o sentido do conhecimento científico e artístico, perguntando e encontrando respostas sobre para que servem e que importância têm na vida das pessoas e da sociedade.

Para que possam organizar-se em busca de objetivos tão ambiciosos, a lei abre aos sistemas de ensino e às escolas individualmente inúmeras possibilidades de composição e ordenamento das séries ou anos de educação básica, bem como alternativas de articulação da instituição escolar com outras instituições educativas. Desde que obedecidos aos mínimos de

anos de duração dos cursos, dias letivos e cargas horárias anuais, a LDB permite quase tudo: ciclos, etapas, sistemas modulares, promoção com dependência, aceleração da escolaridade, recuperação paralela durante o ano escolar, recuperação nas férias, reforços e exames adicionais e muitos outros regimes e procedimentos que aumentem a oportunidade de sucesso do alunado e regularizem seu percurso escolar na educação básica como um todo.

Nesse sentido, essa nova legislação significou uma verdadeira carta de alforria para os sistemas e escolas, que poderão tomar iniciativas as mais variadas para adequar a organização e a seqüenciação do ensino fundamental e médio às condições de vida e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para dar expressão pedagógica mais concreta ao espírito da LDB, e atendendo à incumbência que lhe atribui a lei de sua criação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), traçou normas e diretrizes para a organização curricular do ensino médio que deverão orientar o processo de reforma desse nível de ensino. Consoante o princípio da flexibilidade e da autonomia dos entes federativos e das escolas, as normas do CNE não estabelecem grades ou mínimos curriculares, mas procuram ampliar as alternativas disponíveis aos sistemas de ensino e às escolas para a aplicação da lei. Especial atenção é dada nas normas nacionais à diferença entre a preparação para o trabalho como parte da educação básica, tal como agora prevista na LDB, e as habilitações profissionalizantes que ora existem no ensino médio.

O paradigma curricular proposto nas novas diretrizes:

- ♦ prioriza a constituição de competências e capacidades, cognitivas, sociais e afetivas;

- ♦ reafirma que os conteúdos ou disciplinas são meios para a constituição dessas competências e capacidades e não fins em si mesmos;

- ♦ insiste na liberdade das escolas – com base no princípio da autonomia escolar – para a eleição de conteúdos diferenciados, próprios para cada tipo de alunado, desde que perseguindo as competências priorizadas pela lei;

- ♦ institui a interdisciplinaridade como princípio pedagógico para a organização curricular, nucleando disciplinas

afins em áreas amplas de conhecimento para as quais são indicadas as competências respectivas;

- ♦ recomenda que o tratamento dos conteúdos seja contextualizado em áreas de significância para a vida do jovem, entre as quais destaca-se a do trabalho e das tarefas laborais próprias de áreas ocupacionais amplas.

Entendeu o CNE que no caso do ensino médio, por ser ele a etapa final da educação básica, a vinculação com o mundo do trabalho – que a lei determina para todos os níveis escolares – pode incluir a realização de estudos e aprendizagens de conteúdos básicos que são a “base de educação geral necessária ou mesmo requisito para a realização de cursos profissionais específicos”. Dessa forma, as normas curriculares do CNE: a) eliminam do currículo do ensino médio estudos profissionalizantes específicos que preparam para a ocupação de funções ou postos de trabalho determinados, reiterando seu caráter de educação básica e a ser universalizada; b) abrem a possibilidade de aproveitar estudos realizados no ensino médio em cursos técnicos profissionais que podem ser realizados concomitante ou seqüencialmente ao ensino médio desde que em carga horária adicional aos mínimos de duração, dias letivos e cargas horárias que a lei prevê para o ensino médio; c) estimulam as escolas a praticarem o que já está previsto no Decreto nº 2.208/97, qual seja, a articulação entre a organização curricular do ensino médio e da educação profissional de nível técnico.

É preciso reiterar que as normas curriculares são enfáticas quanto à necessidade de que, quaisquer que sejam os estudos ou disciplinas que as escolas venham a eleger, todos os conteúdos curriculares devem ser instrumentais para a constituição das competências cognitivas, sociais e afetivas previstas para cada área de conhecimento que nuclearão os conteúdos. Busca-se assim assegurar que a base nacional comum do currículo do ensino médio seja focalizada não em conteúdos obrigatórios para todo o país, mas nas competências que todos os jovens brasileiros devem constituir para viver no mundo contemporâneo.

Tanto a LDB quanto a legislação complementar e as normas que ela vem inspirando seguem uma tendência presen-

te na maioria dos países ocidentais e que vem impulsionando, há mais de década, a redefinição e mudança da educação pós-obrigatória. Esse processo não surgiu de modismos pedagógicos ou movimentos políticos. Na origem das reformas desse nível de ensino estão as demandas educacionais criadas pela disseminação das tecnologias da comunicação e da informação e todas as conseqüências que esse fenômeno vem provocando em todos os países, no trabalho e no emprego, nas relações sociais, na organização econômica, e nas formas de exercer a cidadania.

### **DEMANDAS EDUCACIONAIS, ASPIRAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO PÓS-OBRIGATÓRIA**

O Brasil enfrenta o desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ao mesmo tempo em que novas demandas se fazem cada vez mais presentes na sociedade brasileira: “A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação” (Brasil. Conselho Nacional de Educação, 1998).

O desafio pode parecer grande demais para um país que ainda não conseguiu garantir acesso à escola para todos os jovens nem resolver satisfatoriamente os problemas de qualidade da escola fundamental. Mas a desvantagem pode ser “vantajosa”. Diferentemente de países com sistemas de ensino médio consolidados e de modelo dual já massificado, o Brasil apenas dá os primeiros passos na direção da extensão desse nível escolar a todos os egressos do ensino fundamental. A pequena representatividade quantitativa e a fragilidade pedagógica do ensino médio hoje existente podem facilitar que já se inicie esse caminho em novas bases. Em educa-

ção, quem tem muito pouco tem também pouco a mudar e muito a construir começando quase do zero.

No mundo todo, e pela primeira vez na História, pode ser viável a aproximação entre objetivos que outrora foram perseguidos separadamente pela educação acadêmica e pela profissional. Nas palavras de um educador português, referindo-se à realidade européia, não se trata apenas de retirar do ensino médio as habilitações profissionalizantes mas de rever também o ensino acadêmico propedêutico: “...ou seja, todas as vias e modalidades de ensino, desde as mais profissionais até às mais ‘liberais’ para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos” (Azevedo, 1998).

Está assim sintonizada com o momento em que vive o país e o mundo, essa busca de uma escola que não é nem bacharelesca, de currículo enciclopédico recheado de conhecimentos pouco significativos para os alunos, nem profissionalizante no sentido estrito de preparatória para profissões cuja própria definição no mercado de trabalho está mudando. Inserida numa economia globalizada e competitiva, após um processo de consolidação das condições mínimas da democracia política, a sociedade brasileira começa a aspirar direitos mais amplos de cidadania que têm a ver com melhor qualidade de vida e de meio ambiente, inclusão social, igualdade entre homens e mulheres, para mencionar apenas alguns. Dentre esses direitos um dos mais valorizados é o acesso e a permanência na escola. Segmentos sociais cada vez mais amplos começam a entender a educação não mais na visão paternalista de “dever do Estado”, e incorporando a reivindicação por mais e melhor ensino na pauta dos direitos do cidadão.

A escola média sinalizada por essa aspiração social é aquela que prepara para o trabalho e a convivência nas condições mutáveis do mundo contemporâneo: unificada quanto às competências que os jovens precisam constituir para enfrentar um futuro pouco previsível e um mercado de trabalho em permanente mutação; diversificada quanto aos conteúdos curriculares que serão meios para constituir essas competências, a fim de abrigar a heterogeneidade dos alunos e a diversidade do país; pautada pelos valores da inclusão, da solidariedade e do protagonismo social.

## OS GRANDES DESAFIOS DO FUTURO PRÓXIMO

A universalização do ensino médio no Brasil passará inevitavelmente pela correção do fluxo escolar da educação básica como um todo. Estatisticamente esse processo poderia ser descrito como a *transição do atendimento universalizado de jovens entre 15 e 17 anos para a universalização de um nível de ensino específico*.

Além dos alunos, os protagonistas mais importantes dessa transição serão os professores. Será preciso iniciar uma política sistemática de preparação de recursos docentes, integrando em programas comuns tanto aqueles que se dirigirão para o segundo seguimento do ensino fundamental como os que se destinam ao ensino médio. Essa premissa é importante por sua racionalidade, uma vez que os professores para ambas as etapas da educação básica podem ser qualificados em situações de formação ou capacitação em serviço bastante similares. Dessa forma, serão professores que no futuro poderão ser redistribuídos para os anos finais da educação básica, quando sua extensão quantitativa exigir mais insumos docentes.

É da maior relevância que o poder público sinalize corretamente aos produtores de materiais didáticos e de outros recursos de apoio à tarefa do professor e à aprendizagem dos alunos. Materiais de boa qualidade constituem um dos mais importantes recursos para implementar inovações e melhorias no ensino. As novas normas curriculares bem como orientações que venham a ser produzidas pelo governo federal ou as demais esferas de administração do ensino deveriam ter sempre entre seus interlocutores privilegiados os cursos de formação docente e as instituições que produzem insumos didáticos. Se os professores contarem com materiais adequados, estes funcionarão com recur-

sos de capacitação permanente em serviço. Isso será da maior importância no caso do ensino médio para o qual quase todo o material até agora existente tem sido paudado pelas provas dos concursos de ingresso ao ensino superior.

Formar professores e equipar ambientes de ensino e aprendizagem custa caro. O investimento deverá ser aproveitado para o ensino de jovens, considerando principalmente a faixa etária e menos a etapa escolar. Dessa forma, será possível a realocação tanto dos recursos humanos como dos equipamentos e materiais, para um ensino médio de maior cobertura quando a passagem do fundamental para o médio for não um gargalo, mas um caminho natural de coortes que percorreram sem grandes atrasos as oito séries da escola obrigatória.

Será quase impossível realizar isso na escala necessária se não houver indicadores confiáveis sobre o fluxo de alunos e a demanda que vai ser produzida na medida em que este se regulariza na escola obrigatória e transfere-se para o ensino médio. Por esta razão, informações estatísticas como as desta publicação, produzidas anualmente e continuamente aperfeiçoadas, constituem um recurso valioso.

Quantificando a produtividade do sistema de ensino, projetando a demanda educacional, estimando prazos realistas, elas cumprem o papel indispensável de dar dimensão de realidade à vontade política. Permitem dimensionar o custo financeiro e o tamanho do esforço a ser desenvolvido, a fim de que a educação básica como um todo, e não somente um de seus segmentos, seja de fato aquilo que já é pela lei e, na aspiração da sociedade, um direito universal de todos os brasileiros.

Mas sempre caberá à vontade política decidir onde buscar os recursos, como mobilizar o país para o esforço e como resolver as tensões políticas que são inevitáveis em todo processo de reforma educacional.

---

### Referências bibliográficas

---

AZEVEDO, J. A crescente unificação do ensino secundário na Europa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO. *Coletânea*. São Paulo : Consed/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1998.

BERCOVICH, A. M., MADEIRA, F. R., TORRES, H. G. *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*. São Paulo : Fundação Seade, 1992. Versão preliminar, mimeo.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer da Câmara de Ensino Básico, nº 15/98*. Brasília, 1998. mimeo.
- CAPANEMA, G. *Exposição de motivos [ao] Decreto-Lei nº 4.244, sobre ensino secundário*. 1942.
- CASTRO, Maria Helena G. de. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília : MEC/Inep, 1998.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). *Informe Estatístico da Educação Básica – Evolução Recente das Estatísticas da Educação Básica no Brasil*. Brasília : MEC/Inep, 1998.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO. *Coletânea*. São Paulo : Consed/Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1998.

Tabela 1  
Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 15 a 17 anos  
Brasil - 1994-1996

Ano	População 15-17 anos	Matrícula Médio	Bruta %	Mat. Médio 15-17 anos	Líquida %
1994	9.668.410	4.986.197	52	2.195.244	23
1996	10.369.060	5.739.077	55	2.525.326	24

Fontes: EC INEP - EEC - I GE.

Notas: (1) Projeção da População Residente 1994.

(2) Contagem da População 1996 - Dados Preliminares.

Tabela 2  
Ensino Fundamental - Matrícula inicial por faixa etária - 1975-1996

Ano	Total	Menos de 7 anos	%	7 a 14 anos	%	Mais de 14 anos	%
1975 <sup>(1)</sup>	19.549.249	561.345	2,9	15.841.255	81,0	3.066.632	15,7
1980	22.598.254	643.108	2,8	18.476.634	81,8	3.478.512	15,4
1984	24.789.318	787.638	3,2	20.134.509	81,2	3.867.171	15,6
1985	24.769.359	713.627	2,9	20.187.819	81,5	3.867.913	15,6
1987	25.708.308	674.335	2,6	21.163.252	82,3	3.870.721	15,1
1989	27.557.542	741.476	2,7	22.587.364	82,0	4.228.702	15,3
1991	29.203.724	665.603	2,3	23.777.428	81,4	4.760.693	16,3
1996 <sup>(2)</sup>	33.131.270	342.376	1,0	25.909.860	78,2	6.879.034	20,8
<b>Cresc. % 75 96</b>	<b>69,5</b>	<b>-39,0</b>	<b>-</b>	<b>63,6</b>	<b>-</b>	<b>124,3</b>	<b>-</b>

Fonte: EC INEP - EEC.

Notas: (1) - 80.017 matrículas sem informação etária.

(2) - A taxa é obtida através do ano de nascimento.

Tabela 3  
Ensino Médio - Evolução da matrícula inicial por faixa etária  
Brasil - 1970-1996

Ano	Total	Menos de 15 anos (%)	15 a 17 anos (%)	Mais de 17 anos (%)
1970	1.003.475	0,4	30,7	68,9
1975	1.935.903	1,7	34,9	63,4
1980	2.819.182	3,5	43,0	53,5
1985	3.016.138	3,1	40,4	56,5
1991	3.770.230	3,4	43,1	53,5
1996	5.739.077	1,7	44,0	54,3

Fonte: EC INEP - EEC.



Tabela 4  
Ensino Fundamental - Taxas de transição entre séries  
Brasil - 1981-1995

Indicador Ano	Séries (%)								Taxas A re adas (%)	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
Repetência	1985	51	34	25	23	40	33	29	21	36
	1991	46	34	25	22	40	32	28	22	33
	1995	44	31	24	20	35	28	23	18	30
Promoção	1985	47	60	66	66	50	57	64	66	58
	1991	53	61	69	70	53	60	66	67	62
	1995	55	66	72	75	60	67	72	70	66
Evasão	1985	2	6	9	11	10	10	7	13	6
	1991	1	5	6	8	7	8	6	11	5
	1995	1	3	4	5	5	5	5	12	4

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: Taxas estimadas por Ruben Kleim - NCC.

Nota Informativa: Repetente - Aluno que se matricula no n.º e um ano letivo, na mesma série que estava matriculado no ano anterior;

Promovido - Aluno que se matricula no n.º e um ano letivo, na série seguinte à uela em que estava matriculado no ano anterior;

Evasão - Aluno que, estando matriculado no n.º e um ano letivo, em uma determinada série, não consta a matrícula no calendário do ano letivo seguinte, nem como aluno promovido (série seguinte), nem como aluno repetente (mesma série).

Tabela 5  
Ensino Médio - Taxa de distorção série/idade  
Brasil - 1985-1996

Ano	Total Geral	Total		
		1ª série	2ª série	3ª série
1985	75,0	76,9	74,9	71,3
1988	74,0	76,2	73,7	69,8
1991	72,5	74,6	71,6	69,1
1995	71,0	72,8	70,6	67,9
1996 <sup>(*)</sup>	55,2	57,7	54,6	51,0

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: Para o Ensino Médio a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série e 16 anos para a 2ª série, 17 anos para a 3ª série.

\* O Censo Escolar de 1996 coletou as matrículas por série segundo o ano de nascimento. As séries foram obtidas a partir da conversão apresentada na tabela abaixo.

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1981	até 14 anos	
1981	14 a 15	
1980	15 a 16	1ª
1979	16 a 17	2ª
1978	17 a 18	3ª
1977	18 a 19	-
Antes de 1977	mais de 19	-

Tabela 6  
Ensino Médio - Taxa de abandono por série - Brasil e Regiões - 1995-1996

Brasil e regiões	Taxa de Abandono							
	1995				1996			
	total	1ª série	2ª série	3ª série	total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	21,6	28,1	20,6	11,6	15,7	21,9	14,6	6,2
Norte	32,2	40,3	29,6	20,0	20,8	29,0	17,0	8,4
Nordeste	26,6	33,3	25,2	15,4	20,2	27,6	18,4	7,6
Sudeste	19,3	25,1	18,6	9,9	12,6	18,0	12,1	4,8
Sul	16,5	23,0	16,0	7,5	15,2	20,3	14,7	6,6
Centro-Oeste	23,4	30,5	20,9	11,6	20,1	26,9	18,3	8,7

Fonte: EC INEP - EEC.

Tabela  
Ensino Médio - Taxa de reprovação por série - Brasil e Regiões - 1995-1996

Brasil e regiões	Taxa de reprovação							
	1995				1996			
	total	1ª série	2ª série	3ª série	total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	10,1	13,9	9,0	4,7	9,9	13,7	8,5	4,4
Norte	10,9	13,1	9,5	8,0	11,3	14,6	9,5	6,5
Nordeste	10,1	13,6	9,0	4,7	8,7	11,7	7,5	4,2
Sudeste	9,1	12,9	8,0	3,7	9,1	13,1	7,8	3,8
Sul	12,7	17,2	11,5	6,4	12,5	17,5	11,5	5,8
Centro-Oeste	12,1	16,1	10,4	6,0	11,3	15,1	10,0	5,1

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: No cálculo da taxa de reprovação total, todas as séries do Ensino são consideradas, com exceção do ensino seral.

Tabela 8  
Ensino Médio - Habilitações com maior número de concluintes e percentual em relação ao total Brasil - 1988-1996

Habilitações	Concluintes								Crescimento relativo (%) 1988-96
	1988	%	1993	%	1995	%	1996	%	
Magistério e 1º grau - 1ª a 4ª série	127.023	20,1	153.020	18,0	163.189	17,0	193.024	16,6	52,0
Técnico em Contabilidade	113.548	18,0	133.282	15,7	148.815	15,5	174.186	15,0	53,4
Assistente Administrativo(*)	24.165	3,8	22.588	2,7	29.181	3,0	32.001	2,7	32,4
Téc. em Processamento de Dados	14.881	2,4	15.701	1,8	20.383	2,1	31.293	2,7	110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	9.063	1,1	9.901	1,0	15.394	1,3	311,7
Mag. e 1º grau - Estudos Avançados	12.249	1,9	6.514	0,8	6.966	0,7	9.443	0,8	-22,9
Técnico em Eletrônica	7.349	1,2	8.044	0,9	7.124	0,7	9.056	0,8	23,2
Técnico em Agropecuária	7.959	1,3	7.870	0,9	7.800	0,8	8.768	0,8	10,2
Técnico em Mecânica	5.789	0,9	6.818	0,8	6.589	0,7	8.451	0,7	46,0
Técnico em Secretariado	8.811	1,4	7.879	0,9	7.679	0,8	8.389	0,7	-4,8

Fonte: EC INEP - EEC.

\* Inclui o Assistente Administrativo e Empresa.

Tabela 9  
Ensino Fundamental - Taxas de transição entre séries  
Regiões - 1989-1995

Indicador e Ano		Séries (%)								Taxas Areadas (%)	
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
<b>Retenção</b>	Norte	1989	62	38	33	28	44	36	31	26	44
		1992	59	38	33	28	42	34	29	26	42
		1995	57	38	32	29	43	36	30	27	-
	Nordeste	1989	63	39	34	31	44	35	33	27	45
		1992	62	41	35	31	45	37	34	28	45
		1995	58	37	30	26	40	32	28	23	-
	Sudeste	1989	29	36	24	19	40	33	28	21	30
		1992	23	32	21	16	35	28	23	16	25
		1995	25	28	20	15	32	25	20	15	-
	Sul	1989	35	24	20	20	36	32	28	22	28
		1992	33	25	19	18	34	30	26	19	26
		1995	28	21	16	16	31	28	24	17	-
	Centro-Oeste	1989	48	37	28	26	46	37	33	28	39
		1992	42	34	27	24	44	36	31	26	36
		1995	41	26	24	20	41	33	29	25	-
<b>Promoção</b>	Norte	1989	34	53	57	58	45	53	59	71	48
		1992	37	56	60	61	49	55	62	71	52
		1995	41	59	63	61	47	54	61	62	-
	Nordeste	1989	33	53	58	57	46	56	60	71	48
		1992	34	51	56	59	47	55	60	70	49
		1995	40	58	64	67	53	61	67	65	-
	Sudeste	1989	70	60	70	71	51	58	65	77	64
		1992	76	64	74	78	59	65	72	82	70
		1995	74	70	77	81	63	69	75	73	-
	Sul	1989	64	73	74	69	53	59	64	75	66
		1992	66	72	76	73	57	61	67	78	69
		1995	72	79	82	80	64	66	71	71	-
	Centro-Oeste	1989	51	58	65	67	48	55	60	69	56
		1992	57	63	69	72	52	58	64	72	61
		1995	58	73	74	78	57	63	67	65	-
<b>Evasão</b>	Norte	1989	4	9	10	14	11	11	10	3	8
		1992	4	6	7	11	9	11	9	3	6
		1995	2	3	5	10	10	10	9	11	-
	Nordeste	1989	4	8	8	12	10	9	7	2	7
		1992	4	8	9	10	8	8	6	2	6
		1995	2	5	6	7	7	7	5	12	-
	Sudeste	1989	1	4	6	10	9	9	7	2	6
		1992	1	4	5	6	6	7	5	2	5
		1995	1	2	3	4	5	6	5	12	-
	Sul	1989	1	3	6	11	11	9	8	3	6
		1992	1	3	5	9	9	9	7	3	5
		1995	0	0	2	4	5	6	5	12	-
	Centro-Oeste	1989	1	5	7	7	6	8	7	3	5
		1992	1	3	4	4	4	6	5	2	3
		1995	1	1	2	2	2	4	4	10	-

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: as taxas são as por Rubens Klein - NCC.

Tabela 1  
Ensino Médio - Taxa de distorção série/idade  
Brasil e Regiões - 1996

Brasil e Regiões	Total Geral	Total		
		1ª série	2ª série	3ª série
<b>Brasil</b>	<b>55,2</b>	<b>57,7</b>	<b>54,6</b>	<b>51,0</b>
Norte	74,8	77,2	73,2	71,8
Nordeste	69,6	72,6	68,8	64,7
Sudeste	50,0	52,2	49,8	46,3
Sul	41,4	43,3	41,4	37,6
Centro-Oeste	58,9	62,4	57,5	53,4

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: Para o Ensino Médio a taxa é recomendada a partir de 15 anos para a 1ª série, 16 anos para a 2ª série e, 17 anos para a 3ª série. O Censo Escolar de 1996 coletou as matrículas por série e segundo o ano de nascimento. A série foi obtida e acordada com a conversão apresentada na tabela abaixo.

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1981	até 14 anos	
1981	14 a 15	
1980	15 a 16	1ª
1979	16 a 17	2ª
1978	17 a 18	3ª
1977	18 a 19	-
Antes de 1977	mais de 19	-

Tabela 11  
Taxas de atendimento escolar na faixa etária de 15 a 17 anos  
Brasil e Regiões

Unidade da Federação	Anos	
	1991	1996
<b>Brasil</b>	<b>69,2</b>	<b>66,9</b>
Norte	68,9	57,9
Nordeste	74,1	65,7
Sudeste	67,6	69,4
Sul	57,8	63,9
Centro-Oeste	78,8	74,2

Fonte: EC INEP - EEC.

Tabela 12  
Ensino Fundamental - Evolução do número médio de séries concluídas e do tempo médio de permanência - Brasil - 1985-1995

Ano	Número Médio de Séries Concluídas	Tempo Médio de Permanência
1985	5,71	8,80
1990	6,16	9,32
1993	6,55	9,65
1995	6,77	9,69

Fonte: EC INEP - EEC.

Notas: (1) Taxas obtidas através da soma do efetivo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental.

(2) Para essa soma, foram utilizadas as taxas e tempos estimados por Ruben Kleinfelder - NCC.

Tabela 13  
Ensino Fundamental - Taxa de distorção série/idade  
Brasil e Regiões - 1982-1996

Região e Ano	Séries (%)								
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	
Brasil	1982	76,2	71,9	76,5	77,2	76,6	80,4	80,2	79,8
	1991	64,1	59,5	62,6	63,3	62,7	70,2	68,6	67,4
	1996 <sup>(1)</sup>	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2
Norte	1982	84,4	78,2	87,3	88,3	87,9	90,2	90,0	90,0
	1991	79,0	72,5	81,0	81,6	81,4	84,3	83,1	81,8
	1996 <sup>(1)</sup>	62,3	54,7	63,1	65,0	64,9	69,1	67,5	60,7
Nordeste	1982	85,1	80,9	87,0	87,8	87,6	89,7	89,2	88,9
	1991	80,6	75,7	82,9	82,6	81,6	84,5	82,9	82,6
	1996 <sup>(1)</sup>	65,7	58,4	66,9	68,0	67,3	72,8	70,2	67,1
Sudeste	1982	69,8	61,0	68,9	70,7	70,5	76,2	76,2	75,7
	1991	54,7	39,6	49,0	53,8	54,1	64,5	63,5	61,6
	1996 <sup>(1)</sup>	34,8	16,7	26,5	32,1	34,4	47,4	46,1	42,9
Sul	1982	70,5	64,3	70,1	71,1	71,7	74,2	74,8	74,3
	1991	43,8	33,3	38,1	40,0	44,3	52,5	53,0	52,6
	1996 <sup>(1)</sup>	27,2	12,8	20,0	23,8	26,7	38,2	38,1	34,7
Centro-Oeste	1982	80,8	73,7	80,8	82,9	83,0	86,6	86,0	86,3
	1991	65,9	55,0	63,1	65,0	65,5	73,9	72,9	72,1
	1996 <sup>(1)</sup>	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota (1): Deve-se considerar a idade recomendada para cada série e nível de ensino, ou seja, 7 anos para a 1ª série do ensino fundamental, 8 anos para a 2ª série e assim sucessivamente.

O Censo Escolar coleta o ano de nascimento do aluno; com isso, durante o ano, o aluno pode mudar e não permanecer na mesma série; por exemplo, é considerado o aluno com distorção de série na 1ª série e a idade adequada tem a idade máxima no intervalo entre 8 e 9 anos (nascidos antes de 1988), conforme tabela abaixo.

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1989	até 6	-
1989	6 a 7	-
1988	7 a 8	1ª
1987	8 a 9	2ª
1986	9 a 10	3ª
1985	10 a 11	4ª
1984	11 a 12	5ª
1983	12 a 13	6ª
1982	13 a 14	7ª
Antes 1982	14 ou mais	8ª(*)

(\*) Para a 8ª série, será a idade do ano de 1981 e no antes de 1982.

Tabela 14  
Evolução das taxas esperadas de conclusão do Ensino Fundamental e Médio - Brasil - 1985-1995

Ano	Fundamental	Médio
1985	35,7	26,2
1990	42,1	29,8
1993	55,3	42,7
1995	64,8	42,7

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: 1) As taxas obtidas através da amostragem de fluxo, consideram uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental.

2) Para essa amostragem, foram utilizadas as taxas e transferências estimadas por Ruben Kleinen - NCC.

Tabela 15  
Educação Básica - Matrículas estimadas (em mil)  
Brasil - 1995-2010

Ano	Fundamental			Médio
	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	
1995	32.544	20.041	12.503	5.313
1996	33.131	20.027	13.104	5.739
1998	35.488	21.164	14.325	6.962
2000*	35.439	20.151	15.288	8.774
2002*	34.947	19.282	15.666	10.020
2004*	34.253	18.562	15.691	10.297
2005*	33.879	18.255	15.624	10.383
2008*	32.813	17.552	15.261	10.446
2010*	32.225	17.245	14.980	10.369

Fonte: EC INEP - EEC; CA - PRO, 1998.

(\*) Dados estimados.



# O Ensino Profissional: morto e sem missa de sétimo dia\*

Cláudio de Moura  
Castro

Assessor chefe para Educação  
do Banco Interamericano de  
Desenvolvimento (BID).

Esta nota é quase um epitáfio do ensino profissional brasileiro, tal como existiu durante mais de duas décadas. Não é uma avaliação de um sistema em curso, mas a autópsia de um sistema que acaba de ser liquidado por força da lei. E não creio que venha a ser velado ou sua morte lamentada. Não terá direito a missa de sétimo dia. É difícil imaginar um sistema mais distanciado dos seus objetivos primeiros e das necessidades de profissionalização da força de trabalho.

## OS NÚMEROS DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Vejamos o que dizem os números e, em seguida, o que estes números significam. As Tabelas 1 e 2 (Anexo 7) nos mostram as matrículas e conclusões nas chamadas “habilitações profissionais”, por tipo de curso, ao longo dos últimos 10 anos.

A primeira observação é a enorme predominância do magistério de 1º grau (formando professores para as primeiras quatro séries). Quase metade da matrícula do profissional está nesta habilitação, correspondendo a 10,2% do total do ensino médio. Segue-se o Técnico em Contabilidade, que, se somado ao Auxiliar de Contabilidade, cobre 7% da matrícula total. Em seguida, vêm os Técnicos em Processamento de Dados, com 2% da matrícula. Assistente de Administração e Secretariado somam 1,7% da matrícula.

As habilitações preparando para a indústria (Eletrônica, Mecânica e Eletrotécnica) somam 1,3% do total. Agrope-

cuária não dá 0,5%, Enfermagem fica também próximo desse valor.

Um dado interessante, mas que nos desvia ligeiramente do tema principal desta nota, são as diferenças entre as matrículas como proporção da matrícula total no ensino médio (41,6%) e as proporções de conclusões que são mais elevadas (51,6% do total). Curioso, portanto, notar as menores taxas de evasão no ensino profissional, observadas não só no número agregado mas também em cada uma das habilitações. Considerando a forte disfuncionalidade dessas habilitações em preparar para o mercado de trabalho (como será discutido mais adiante), é uma grande surpresa ver a teimosia dos alunos em terminar seus cursos. Curiosamente, os alunos de *status* socioeconômicos mais baixos que freqüentam estas escolas evadem-se menos do que as clientelas mais elitizadas do ensino acadêmico.

Não obstante esta superioridade nas graduações, vemos um recuo relativo dos cursos profissionalizantes ao longo do tempo. Em 1989, as habilitações profissionais somavam 41,6% da matrícula, baixando para 22,7% em 1998. Os alunos “votam com os pés” ao escolher cada vez menos estas alternativas do ensino médio. Ao fazê-lo, mostram o interesse decrescente que têm tais cursos, apesar de que várias pesquisas de opinião junto a pais de alunos revelam o desejo de que a escola profissionalize (e.g. pesquisa da Vox Populi, em Minas Gerais). A importância desta perda relativa de matrícula não pode ser subestimada. Os dados parecem dizer: as famílias querem profissionalização, mas recusam a que está sendo oferecida nesses cursos.

\* As interpretações e opiniões expressas nesta nota são de inteira responsabilidade do autor.



## O PESO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Vemos inicialmente a modéstia do total de matrículas na área profissional, 22,7% da matrícula total, de acordo com os dados publicados pela Unesco (1997). Isto é bem menos do que as médias latino-americanas, que já são bastante desprezíveis para os padrões europeus, conforme a fonte citada, para não falar do Leste Europeu, que sempre teve números superiores à matrícula em cursos acadêmicos. (Aconselha-se extrema cautela ao lidar com os números internacionais que se baseiam em definições pouco ou nada comparáveis).

Diante de uma coorte entre 15 e 19 anos que atingiu 15,8 milhões em 1995, os dois milhões atendidos pelo ensino profissional dentro das instituições formais são pouco expressivos. Os resultados são ainda mais pobres quando consideramos que boa parte destes dois milhões pertencem a outra coorte de mais idade, em virtude da crônica defasagem entre série cursada e idade. Mas este dado deve ser interpretado com cautela, pois importa mais frequentar a escola do que a idade em que isso acontece.

Por outro lado, ao tentar pôr em perspectiva estes números, não podemos nos esquecer de que o ensino profissionalizante, bem como o secundário acadêmico, apenas podem atender àqueles que terminam as primeiras oito séries do primeiro grau. Esta proporção em 1995 apenas atingia 18,4% dos adolescentes. Este é um resultado importante, mostrando que o porte do segundo grau é, antes de tudo, determinado pelo tamanho das coortes que terminam o primeiro grau.

Do ponto de vista puramente quantitativo, podemos concluir que temos um ensino profissionalizante acadêmico totalmente fora de linha com as necessidades de um país que tenta modernizar-se. Parte do problema está na impossibilidade de atingir sequer a metade da coorte com o ensino médio – dentro do qual se encontra o ensino médio profissionalizante. Ou seja, qualquer que fosse a oferta de habilitações profissionais no ensino médio, alcançaria apenas uma pequena fração da coorte. Isto significa que não faz sentido pensar nas ha-

bilitações profissionais como uma solução principal para o problema de preparar para o mercado de trabalho, pois o mercado é sobretudo abastecido por pessoas que não atingiram o ensino médio.

Contudo, mesmo dentro do ensino médio atual, o esforço de oferecer habilitações profissionais é mais do que modesto. Mas, como tentaremos demonstrar mais adiante, dado o tipo e a qualidade das habilitações oferecidas, não devemos lamentar muito que tenham sido poucos os contingentes de matrícula. Ou seja, já que, lamentavelmente, é deficiente, melhor que seja pequeno.

## UMA VISÃO MAIS DESAGREGADA

Examinemos, de forma mais desagregada, cada uma das famílias de ocupações. Inicialmente, temos o magistério, a mais favorecida das carreiras, somando quase a metade das matrículas. Quando examinamos o crescimento no plantel de professores no primeiro grau, vemos que o seu número aumentou de 776.537 em 1996 para 800.149 no ano seguinte, ou seja, a rede ampliou-se em 23.612. Ora, neste mesmo período, formaram-se cerca de 200 mil professores por ano. Em outras palavras, mesmo se descontarmos os professores deixando o sistema, por aposentadoria ou outras razões, das professoras formadas, apenas uma proporção pequena é realmente empregada como professora. Isto nos permite concluir que de cada dez professoras formadas, no mínimo oito não estarão sendo educadas para o magistério de primeiro grau. É, portanto, um curso profissionalizante que não profissionaliza. Funciona, por conseguinte, como educação geral. Lamentavelmente, não é uma educação geral que aproveite bem o tempo dos alunos, seja por investir demais em disciplinas de pouco interesse para outras ocupações (as pedagogias), seja como educação acadêmica de base.

Outro grupo que chama a atenção é a centena de milhar de alunos das escolas técnicas industriais e agrícolas. No caso das escolas federais, é uma educação caríssima, chegando a quase 5 mil dólares por aluno/ano. No caso das paulistas da Paula Souza, os custos andam

pela metade dos das federais mas, ainda assim, custam mais do dobro daqueles observados na rede de ensino médio paulista. O problema aqui é o clássico “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”. Quando são de má qualidade, profissionalizam mal, justamente pela má qualidade. Quando são de boa qualidade, profissionalizariam razoavelmente bem, não fora prepararem igualmente bem, ou melhor, para o vestibular.

Na verdade, não há boas estatísticas do destino dos graduados destas escolas, exceto uma pesquisa recente da Paula Souza que mostra mais da metade indo para o ensino superior. Pior, três quartos não vieram a trabalhar na área em que se formaram.<sup>1</sup> Entrevistas com diretores da Paula Souza e da rede acadêmica de São Paulo sugerem que somente dois perfis de alunos não vão predominantemente para o ensino superior: os alunos matriculados em cursos localizados em cidades onde estes não existem ou alunos matriculados em cursos muito deficientes, ou alunos de *status* socioeconômicos muito baixos, que não podem almejar o ensino superior.<sup>2</sup> Dados fragmentários para as escolas federais sugerem que entre dois terços e três quartos são aprovados no vestibular. Notável verificar que entre as dez escolas da Grande São Paulo que mais colocam alunos nos cursos mais competitivos da cidade, uma delas é uma Escola Técnica Federal. Há que se louvar o desempenho acadêmico desta escola – e de muitas outras da mesma rede. Não obstante, é um enorme desperdício oferecer um ensino técnico caríssimo onde ocupam vagas, em oficinas e laboratórios, jovens de classe média que desde o primeiro dia de aula têm a intenção de ir para o ensino superior.

A situação dos cursos agrotécnicos pode ser ainda mais dramática pela sua disfuncionalidade, embora os dados empíricos não estejam disponíveis. Mas, ao que parece, o técnico agropecuário, a não ser em casos especiais (e.g. enologia), não tem qualquer motivação para trabalhar no campo. Uma pesquisa da década de 60 já mostrava que nos únicos casos onde seus empregos mantinham algum vínculo com o setor era quando se tornavam vendedores de defensivos ou adubos.

No caso do magistério, é a desprofissionalização pelo excesso de oferta.

No caso das escolas técnicas agroindustriais, é a desprofissionalização pelo excesso de atrativos do ensino superior.

Tomemos em seguida um grupo de ocupações que tem muito em comum: técnico em contabilidade, assistente de administração, auxiliar de contabilidade e técnico em secretariado. Em conjunto, somam 8,7% da matrícula. Estas são as ocupações lidando com tecnologias de escritório. Considerando a quantidade gigantesca de gente trabalhando em escritórios, abastecem um mercado virtualmente ilimitado. Os cerca de 200 mil graduados são, portanto, uma pequena fração das pessoas entrando neste mercado. Por que então a proporção de matrículas recua de 17,8% em 1989 para os 8,7% observados em 1998? Por que os escritórios são abastecidos por gente que estuda outra coisa?

A resposta mais provável é que os cursos são irremediavelmente obsoletos. Estes são cursos criados há muitas décadas e seus currículos não foram atualizados. Escritório hoje é assunto de computador e não de máquina de escrever e estenografia. Contabilidade já não é mais assunto para guarda-livros, fazendo manualmente livros-caixa e balancetes. Há meio século, o curso de Contabilidade e seus assemelhados eram uma espécie de administração de empresas da época. Provavelmente, as empresas não precisavam de tantos contadores, simplesmente, contratavam os graduados desses cursos como mão-de-obra “genérica” para escritórios. Mas o que então era um curso genérico virou um curso que não ensina coisas úteis (como usar um computador) nem oferece uma educação que ensine a pensar, ler, escrever relatórios, e mover-se inteligentemente no mundo da gerência e da administração.

Este é, portanto, um caso onde provavelmente os graduados trabalham no setor para o qual foram preparados. Apesar disso, estão pessimamente equipados para enfrentar as mudanças tecnológicas vertiginosas que transformaram a vida dos escritórios na última década. Logo, há cada vez menos candidatos para esses cursos.

Possivelmente, escapam desta obsolescência técnica apenas os cursos de Processamento de Dados e os cursos de Enfermagem, ambos atendendo a mercados crescentes. Ainda assim, a aceleração

<sup>1</sup> Graduados entre 1993 e 1995. Pesquisa realizada pela Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento da Fundação Paula Souza.

<sup>2</sup> CASTRO, Cláudio de Moura. “As escolas técnicas paulistas”. Washington : BID, 1996. mimeo.

da matrícula é apenas ligeiramente superior ao ritmo de crescimento do ensino acadêmico. Passam de 1,8% para 2% e de 0,4% para 0,5, respectivamente. Nada de entusiasmar muito, diante do dinamismo dos mercados a que atendem.

Em suma, um quadro deplorável. Ou os currículos são inapropriados ou o mercado não existe ou, ainda, os atrativos para fazer outra coisa são invencíveis. Difícil explicar por que se mantiveram por tanto tempo estes cursos operando praticamente sem ajustes. De fato, a característica de um bom curso profissional é o bom monitoramento do mercado e o cuidadoso rastreamento do que acontece com seus graduados. Nada disso existe nesta rede de escolas (com exceções de alguns cursos técnicos industriais, cujo peso no total é diminuto).

Como fica o país com suas consideráveis necessidades de formação profissional? Se dependesse do que oferecem estes cursos, estaria malíssimo. Felizmente, o sistema encontra os seus mecanismos de ajuste e outras válvulas de escape.

## COMO O BRASIL PREPARA SEUS PROFISSIONAIS

Embora não seja objetivo explícito desta nota, não podemos deixar de examinar estas válvulas de escape. A primeira delas, naturalmente, é o “Sistema S”, com o Senai, Senac, Senar, Sebrae e Senat. Em conjunto, estas instituições graduam na ordem de três milhões de pessoas por ano, em cursos de durações muito variadas, indo de algumas dezenas de horas a vários anos.

Existe também uma profusão de cursos oferecidos pelas próprias empresas aos seus funcionários. Não há estatísticas boas ou más destes treinamentos, mas tudo indica que a oferta de curso se conte pelas centenas de milhares, concentrados nas empresas grandes ou média-grandes.

Foi publicado recentemente o *Cadastro das Iniciativas Não-Formais para a Educação Profissional de Adolescentes*.<sup>3</sup> Esse levantamento inclui os principais programas não-formais e gratuitos oferecidos por governos, ONGs e empresas. Foram identificadas 1.076 entidades oferecendo, em seu conjunto, 1.119 programas. No to-

tal, matriculam 223 mil alunos. Considerando que estas são iniciativas eminentemente filantrópicas, é um número impressionante, quase o dobro do que oferecem todas as escolas técnicas do MEC.

Desconhecidos são ainda os números de participantes do curso de Tecnologia Mecânica incluído no *Telecurso 2000*. Como os números que medem a matrícula em telessalas para os supletivos andam por volta de 300 mil, e vários milhões de pessoas assistem aos programas de televisão do telecurso, é razoável pensar que os números devem ser bastante expressivos para o curso de Mecânica.

De enorme importância para as empresas menores são os cursos que operam nos sobrados dos centros das cidades, sobretudo ensinando inglês, operação de computadores, secretariado e inúmeras outras especialidades. Estimativas grosseiras sugerem que, em cada uma das grandes capitais, o número de cursos privados desse tipo ultrapassa facilmente a casa do milhar, 2 ou 3 mil, não sendo um número absurdo em alguns casos. A qualidade é variável, indo do sério ao incompetente e desonesto. Mas, claramente, cumprem seu papel. A matrícula em cursos profissionais por correspondência não é sistematicamente rastreada pelas estatísticas educacionais, mas parece que anda por volta de um milhão.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Os sistemas acadêmicos revelaram-se os locais mais irrelevantes na preparação da mão-de-obra profissional de que necessitam as empresas brasileiras. A única sinalização positiva para essas escolas foi a reforma do ensino técnico que separa o ensino profissionalizante do acadêmico. Com esta transformação, foi-se a ambigüidade dos cursos técnicos, que não sabem se preparam para o vestibular ou para o mercado de trabalho. Com a separação, passa a haver dois cursos separados. O acadêmico apenas irá preparar para o vestibular, ou para outras formações subsequentes. O técnico apenas preparará para o mercado de trabalho.

No caso das escolas técnicas industriais, o quadro novo é relativamente claro e há indicações de que o sistema está se

<sup>3</sup> Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho et al., coordenação de Maria Adenil Falcão Vieira, 1997.

movendo na direção correta (entrevistas com diretores de escolas técnicas federais sugerem que os novos alunos do ramo técnico têm nível socioeconômico muito mais baixo e, portanto, congruente com essas ocupações). Mas o restante do ensino ainda não encontrou caminhos claros. A legislação presente permite e mesmo facilita o desenho de novas soluções para as ocupações de escritório e muitas outras para o

setor terciário. Mas a reforma é recente e o caminho está por ser trilhado.

A situação do magistério é diferente. Não parece fazer sentido matricular tanta gente em um curso cujo mercado é uma pequena fração dos graduados. Tampouco para os que efetivamente irão tornar-se professores a formação é considerada apropriada. Esta é uma área que carece de uma solução bem mais radical.

---

## Referência bibliográfica

---

UNESCO. *Statistical Yearbook*, 1997. Paris, [1997?]. Tabela 3.7.

Tabela 1  
Ensino Médio - Habilitações com maior número de alunos e percentual em relação ao total  
Brasil - 1989-1997

Habilitações	Matrícula Inicial								Crescimento relativo (%) 1989-1997
	1989	%	1994	%	1996	%	1997	%	
Magistério e 1º grau (1ª a 4ª série)	488.357	14,0	766.188	15,1	802.975	14,0	786.501	12,3	61,1
Ensino em Contabilidade	564.519	16,2	711.871	14,0	743.866	13,0	647.533	10,1	14,7
Ensino em Processamento de Dados	63.344	1,8	103.953	2,0	144.931	2,5	170.572	2,7	169,3
Assistente Administrativo(*)	119.953	3,4	114.190	2,3	151.742	2,6	140.502	2,2	17,1
Auxiliar de Contabilidade	19.004	0,5	62.618	1,2	66.932	1,2	64.541	1,0	239,6
Ensino em Eletrônica	47.075	1,4	46.655	0,9	46.297	0,8	44.117	0,7	-6,3
Ensino em Mecânica	40.187	1,2	40.781	0,8	41.802	0,7	39.429	0,6	-1,9
Ensino em Agropecuária	31.266	0,9	35.607	0,7	38.416	0,7	38.566	0,6	23,3
Ensino em Enfermagem	13.863	0,4	13.215	0,7	16.939	0,3	35.390	0,6	155,3
Ensino em Eletrotécnica	25.760	0,7	35.538	0,7	33.785	0,6	31.961	0,5	24,1
Ensino em Secretariado	36.876	1,1	34.568	0,7	33.480	0,6	28.171	0,4	-23,6

Fonte: EC INEP EEC.

\* Inclui veiculo Administrativo e Empresa.

Tabela 2  
Ensino Fundamental - Taxa de abandono, aprovação e reprovação por dependência administrativa  
Brasil e Regiões - 1988-1996

Região	Situação	Ano	Total	Dependência Administrativa			
				Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	Taxa de Abandono	1988	19,9	14,0	22,3	20,0	8,7
		1995	13,3	9,3	12,0	17,1	8,9
		1996	12,9	14,2	13,7	14,8	2,9
	Taxa de Aprovação	1988	61,0	61,5	59,2	56,5	80,1
		1995	70,9	77,9	72,3	63,9	83,5
		1996	73,0	75,9	73,2	66,9	90,3
	Taxa de Reprovação	1988	19,1	24,4	18,5	23,4	11,2
		1995	15,8	12,8	15,7	19,1	7,6
		1996	14,1	9,9	13,1	18,3	6,8
Norte	Taxa de Abandono	1988	11,9	13,7	2,3	26,0	6,2
		1995	23,2	11,0	22,8	24,2	22,4
		1996	19,0	5,5	19,5	22,2	-
	Taxa de Aprovação	1988	63,6	59,1	70,7	50,9	79,5
		1995	58,9	78,1	58,9	56,4	70,9
		1996	62,3	85,1	61,6	57,4	-
	Taxa de Reprovação	1988	24,4	27,2	27,0	23,1	14,3
		1995	17,9	10,9	18,4	19,4	6,7
		1996	18,7	9,4	18,9	20,4	-
Nordeste	Taxa de Abandono	1988	23,5	35,1	23,9	26,1	13,1
		1995	20,7	27,0	19,4	24,3	12,8
		1996	20,6	27,6	20,6	23,1	11,5
	Taxa de Aprovação	1988	54,3	48,1	53,6	49,4	73,2
		1995	60,3	60,0	61,4	54,4	76,9
		1996	62,3	61,8	63,8	56,1	79,9
	Taxa de Reprovação	1988	22,3	16,8	22,5	24,6	13,7
		1995	18,9	13,1	19,2	21,3	10,3
		1996	17,1	10,6	15,6	20,7	8,6
Sudeste	Taxa de Abandono	1988	18,1	-	23,4	8,6	4,2
		1995	6,2	4,7	5,5	8,8	5,5
		1996	6,9	11,5	8,9	6,2	-
	Taxa de Aprovação	1988	64,5	-	59,9	66,2	85,7
		1995	80,7	84,3	81,3	74,3	88,7
		1996	82,9	79,3	81,5	79,4	-
	Taxa de Reprovação	1988	17,4	18,4	16,7	25,2	10,0
		1995	13,1	11,0	13,2	16,9	5,8
		1996	10,2	9,2	9,6	14,5	-
Sul	Taxa de Abandono	1988	13,5	18,2	15,5	10,8	10,1
		1995	8,1	0,5	10,6	5,3	3,6
		1996	7,2	27,8	12,9	0,4	0,1
	Taxa de Aprovação	1988	69,4	62,4	67,1	69,7	81,0
		1995	76,7	79,1	73,3	78,3	90,6
		1996	77,8	61,0	71,6	83,1	94,6
	Taxa de Reprovação	1988	17,1	19,4	17,4	19,6	8,9
		1995	15,2	20,3	16,0	16,4	5,9
		1996	14,9	11,2	15,5	16,5	5,2
Centro-Oeste	Taxa de Abandono	1988	33,4	-	35,9	35,2	15,8
		1995	16,6	-	18,2	17,2	6,7
		1996	14,1	0,4	17,0	13,3	0,3
	Taxa de Aprovação	1988	51,5	-	48,7	47,8	75,5
		1995	68,5	-	66,0	65,9	87,1
		1996	71,1	88,0	67,8	68,7	94,1
	Taxa de Reprovação	1988	15,0	-	15,4	17,0	8,7
		1995	14,9	-	15,7	17,0	6,2
		1996	14,8	11,7	15,2	17,9	5,6

Fonte: EC INEP - EEC.

Nota: Dados não consistentes. O cálculo da taxa de abandono é obtido por diferença (100 - taxa de aprovação - taxa de reprovação).



# A dinâmica demográfica e seus impactos na trajetória da população em idade escolar\*

**José Marcos Pinto da Cunha**

Demógrafo, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e pesquisador do Núcleo de Estudos de População (NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Até bem pouco tempo atrás – e talvez ainda hoje – muito se discutia sobre o crescimento acelerado da população brasileira, preocupação que redundava em visões pessimistas, como a da explosão demográfica ou, de maneira mais genérica, posturas neomaltusianas. Contudo, grande parte dessas preocupações eram baseadas muito mais em mitos do que em fatos.

Um deles, e talvez o mais importante, dizia respeito à fecundidade da mulher brasileira. Na verdade, embora o número médio de filhos por mulher viesse diminuindo desde o final dos anos 60 e, mais rapidamente na década de 80, poucos, além dos demógrafos, reconheciam que não se estava assim tão longe de alcançar um ritmo de crescimento demográfico tão reduzido quanto o dos países mais desenvolvidos. Mas foi o que aconteceu: o Brasil reduziu significativamente seu crescimento populacional e, mais que isso, o fez a um ritmo muito rápido, o que levou também a importantes modificações na estrutura etária de sua população.

Assim, essas transformações, conhecidas como transição demográfica, geraram, inclusive, um discurso que procurava mostrar um arrefecimento das pressões na expansão quantitativa do ensino fundamental, derivando dessa conclusão que os esforços maiores estariam, no futuro próximo, destinados prioritariamente à melhoria da qualidade do ensino (Carvalho, Wong, 1995).

A discussão da dinâmica demográfica brasileira torna-se fundamental para se entender a evolução da demanda por educação, uma vez que é esse processo que, ao fim e ao cabo, determinará o contingente demográfico a ser atendido em

cada um dos níveis de atenção escolar. Esse trabalho se justifica, portanto, em função da importância dessas questões no planejamento e na concepção de políticas educacionais.

Na verdade, em uma primeira aproximação, poder-se-ia dizer que a estimativa de demanda escolar deveria fundamentalmente depender da evolução das coortes populacionais em idade jovem. No caso do ensino fundamental, por exemplo, seria razoável deduzir a demanda do crescimento do grupo etário de 7 a 14 anos, para que as projeções populacionais, quando disponíveis, permitissem ao menos indicar quais as tendências do número de matrículas iniciais. De certa forma isso é certo, contudo, sabe-se que a demanda escolar também depende de outros fatores que, de uma forma ou de outra, interferem no contingente efetivamente a ser focado pelas ações nessa área, como a repetência, evasão etc., temas que, embora não sejam considerados nesse texto, devem sempre estar presentes no momento de se pensar em demanda efetiva.

## A DINÂMICA DEMOGRÁFICA BRASILEIRA: MUDANÇAS NA FECUNDIDADE, MORTALIDADE E MIGRAÇÃO

A dinâmica demográfica brasileira passou, nas últimas décadas, por importantes transformações no que tange ao comportamento da mortalidade e

\* O autor agradece ao Departamento de População e Indicadores Sociais (DEPIS) da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que gentilmente disponibilizou as projeções de população, fundamentais para a realização deste trabalho.



fecundidade e mobilidade espacial de sua população. Um dos reflexos imediatos dessas mudanças foi, sem dúvida, a forte diminuição do crescimento populacional que, de níveis em torno de 3% ao ano nas décadas de 50 e 60, caiu para pouco mais de 1,9% nos anos 80 e, finalmente, para menos de 1,4% nos anos 90. Mais que isso, segundo as últimas projeções (IBGE, 1998), a taxa de crescimento da população do Brasil deverá continuar sua tendência de queda, embora mais lentamente, chegando, por exemplo, em 2010, a um nível em torno de 1,1% ao ano (Tabela 1, Anexo 8).

Isso significa que, de um contingente de 93,1 milhões de pessoas no começo dos anos 70, quando se previa que hoje em dia a população seria mais de 200 milhões de brasileiros, chegamos em 1996 a pouco mais de 157 milhões e sequer no ano 2010 a cifra projetada há 30 anos atrás será alcançada, já que se estima que o Brasil não terá mais que 189 milhões de habitantes naquele momento (Tabela 2, Anexo 8).

Contudo, o que mais chamou a atenção foi que essa tendência se verificou em todas as regiões brasileiras. Na verdade, mesmo a Região Norte, que até meados dos anos 80 crescera em ritmos significativos, próximos a 4% a.a., experimentou importante declínio de sua taxa de crescimento demográfico. Os dados evidenciam, portanto, uma generalização da redução do crescimento demográfico de todas as regiões brasileiras, cujas populações, na atualidade, crescem, no máximo, em ritmos próximos aos 2,4% a.a. do Norte e 2,2% a.a. do Centro-Oeste, podendo chegar até a menos de 1,1% a.a. como no caso do Nordeste.

Na verdade, se pelo menos no plano nacional esta diminuição de crescimento já era esperada, em função das previsões da queda da fecundidade, tal tendência não apenas surpreendeu pelo seu ritmo, mas também pelo comportamento similar das regiões brasileiras, o que evidenciava significativas mudanças nos processos demográficos das últimas décadas.

Assim, um efeito, de certa forma, combinado da redução da fecundidade e do arrefecimento dos deslocamentos populacionais interestaduais implicou que não somente o País com um todo, mas também suas várias regiões geográficas,

indiscriminadamente, sofressem uma forte desaceleração do seu crescimento.

Em termos da problemática da qual se ocupa este texto, ou seja, a evolução da população em idade escolar, tais tendências demográficas já foram sentidas e ainda continuarão tendo, no futuro, significativas implicações, não apenas na evolução da demanda por educação fundamental e média, mas também na alocação dos recursos para atendimento das necessidades em termos espaciais.

Como é visível nos Gráficos 1, 2 e 3 (Anexo 8), a população brasileira sofreu uma sensível alteração em sua estrutura etária nas últimas décadas, o que implicou uma progressiva redução do peso relativo das crianças menores de 10 anos e os consequentes ganhos de adultos e, principalmente, pessoas idosas (o que se conhece como processo de envelhecimento da população), tendência essa que deverá continuar pelas próximas décadas. De fato, enquanto em 1970 as crianças menores de 10 anos representavam 30,1% da população do Brasil e os idosos maiores de 60 anos apenas 5,0%, em 1996, estes percentuais passaram, respectivamente, para 20,4% e 7,7%. Já no ano 2015 projeta-se que os velhos passarão a responder por quase 11% dos brasileiros, enquanto a população infantil não chegará a 17%.

Obviamente que, como já se mencionou, infelizmente no Brasil ainda se convive com um quadro no qual uma série de problemas que vieram se acumulando do passado contribuem para que a demanda escolar efetiva, sobretudo para o ensino fundamental, não dependa exclusivamente da dinâmica demográfica. Nesse sentido, o País precisa continuar avançando em termos educacionais em que pese a conjuntura favorável delineada para as próximas décadas em termos da dinâmica populacional, quando a população em idade escolar tenderá a sofrer reduções tanto em seu ritmo de crescimento quanto, em alguns grupos etários, mesmo no seu volume.

Nas páginas que se seguem são apresentadas, de maneira sucinta, a evolução das principais variáveis demográficas, suas especificidades regionais, assim como alguns comentários sobre os condicionantes e implicações desses comportamentos.

## O comportamento da fecundidade: queda acentuada e generalizada

Não resta dúvida alguma que a fecundidade foi a variável protagonista da evolução demográfica do Brasil nos últimos 30 ou 40 anos. De fato, uma vez que no Brasil a migração internacional tem tido pouca relevância no pós-guerra,<sup>1</sup> são os comportamentos do crescimento vegetativo (nascimento menos mortes) e, em particular, o da fecundidade que têm dado o ritmo do crescimento demográfico nacional.

Embora tenha iniciado seu descenso já em meados dos anos 60, foi na década de 80 que realmente o nível dessa variável sofreu suas maiores reduções com relação à sua tendência histórica. Assim, enquanto nos anos 50 as mulheres brasileiras possuíam, em média, 6,3 filhos, em 1980 esse valor caiu para 4,3 (Arruda et al., 1987) e, mais recentemente estima-se que esteja próxima dos 2,5 filhos por mulher (Benfam and Macro, 1997). Essa tendência de queda fica ainda explicitada pelas projeções adotadas pelo IBGE/DPE/DEPIS (1998), que estimam um número médio de filhos por mulher da ordem de 2,14 para os anos 2000 e 2,07 para 2015.

Contudo, a despeito dessa forte redução, ainda hoje permanecem significativos diferenciais regionais, sendo que as áreas mais desenvolvidas, situadas no Sudeste e Sul, registram taxas de fecundidade, em média, 25% menores que as mais pobres, como é o caso do Nordeste, onde as mulheres apresentam uma fecundidade próxima aos 3,1 filhos. Estudos recentes também apontam para importantes diferenciais entre as áreas urbanas e rurais do País; de fato, no período de 1993-1996 esse diferencial girava em torno de 1,2 filhos (Benfam and Macro, 1997). A Tabela 3 (Anexo 8) apresenta um quadro resumo do comportamento de cada região, inclusive com as expectativas futuras.

Se, em um primeiro momento, a pílula anticoncepcional foi a forma mais usual que as brasileiras encontraram para controlar sua fecundidade, atualmente esse método vem perdendo gradativamente espaço para a esterilização. Como mostram os dados da Demographic and Health Survey (DHS) em 1996, 40% das mulheres unidas

estavam esterilizadas e apenas 21% usavam pílulas, ou seja, a primeira prática era escolhida por mais de 7 entre 10 mulheres que utilizavam algum método anticoncepcional moderno (Benfam and Macro, 1997).

Entre as questões relacionadas à fecundidade que vêm merecendo atenção e, sobretudo, preocupando os estudiosos no Brasil, pode-se mencionar o aumento significativo da gravidez na adolescência. Segundo os dados da DHS/96, cerca de 18% das mulheres entre 15 e 19 anos de idade já haviam engravidado algumas vezes, fato que tem implicado, para muitas crianças, uma interrupção precoce do período da infância, formação educacional etc.

## A evolução da mortalidade: aumentos da expectativa de vida e transição epidemiológica

Embora a mortalidade, do ponto de vista formal, seja o componente demográfico mais positivamente associado às melhorias das condições no país, o que acabaria contribuindo para um aumento da população, na verdade, seu efeito sobre a estrutura etária é bem limitado, sobretudo, em países como o Brasil onde a fecundidade em algumas regiões, ainda vem caindo. Portanto, também sua variação, ao longo do tempo, acaba afetando pouco o contingente demográfico, principalmente em idade escolar. De qualquer forma, vale a pena recuperar sucintamente sua trajetória para mostrar os avanços obtidos nessa área.

A mortalidade iniciou seu lento e progressivo processo de redução também no período pós-guerra. Assim, nos últimos 45 anos, a esperança de vida dos brasileiros elevou-se em mais 21 anos; se, em 1950, no Brasil se vivia em média apenas 45 anos (Fundap, 1991), nível que o situava entre os países de mais elevada mortalidade do mundo, atualmente a longevidade de sua população já atinge valores bem mais aceitáveis, chegando aos 67 anos (Oliveira, Fernandes, 1996). Como se nota na Tabela 4 (Anexo 8), espera-se que a mortalidade continue decrescendo no Brasil e nas regiões, embora em ritmo mais lento, de forma que, no ano 2010, o brasileiro esteja vivendo em média quase 71 anos.

<sup>1</sup> Somente no final dos anos 80 a migração internacional começou a merecer a atenção dos estudiosos, em função de duas grandes "ondas" de emigração para os Estados Unidos e Japão.

Tais ganhos médios de vida foram possibilitados principalmente pelos avanços obtidos no combate à mortalidade infantil, para os quais foram decisivas as políticas nacionais de vacinação, de atenção primária à saúde da mãe e filhos e melhorias consideráveis, embora ainda insuficientes, nas condições de nutrição e de saneamento básico. Segundo as estimativas disponíveis (Simões, Ortiz, 1988), a mortalidade de crianças menores de um ano caiu de um patamar de 163 mortes por mil nascimentos ao redor dos anos 40, para valores em torno de 53 por mil em 1986, sendo que atualmente a mesma se estima em 44 por mil (Oliveira, Fernandes, 1996).

Novamente nesse caso as disparidades regionais são evidentes, com relação às regiões menos desenvolvidas, como o Nordeste, apresentando níveis de mortalidade geral e infantil muito superiores aos de áreas de maior esperança de vida do País, como as Regiões Sul e Sudeste. Estima-se que, atualmente, os habitantes da primeira área vivam, em média, 16 anos menos que aqueles residentes nas últimas. O mesmo ocorre com relação à mortalidade infantil, uma vez que às crianças nordestinas corresponde um risco de morte no primeiro ano de vida cerca de 40% maior que a média nacional e duas vezes e meia maior que as da Região Sul (Fundap, 1991).

Entre as questões mais atuais relativas à mortalidade no Brasil, está o aumento progressivo da incidência, entre os jovens adultos, das mortes provocadas pela Aids e causas externas, ou seja, os acidentes, homicídios, etc., estas últimas, sobretudo, nas áreas mais urbanizadas do País como os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Portanto, como salienta Camargo (1997), "...significativas mudanças ocorreram no Brasil, ainda que de forma diferenciada para cada região. Em cerca de 50 anos a esperança de vida ao nascer duplicou, embora ainda seja inferior a de muitos países, e as doenças do aparelho circulatório, neoplasmas e as externas passaram a se constituir nas principais causas de mortalidade..." Há de se registrar, contudo, que infelizmente, segundo o autor, as doenças infecciosas e parasitárias – que acometem predominantemente as crianças – ainda são importantes nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

## Urbanização e redistribuição espacial da população

A distribuição espacial da população brasileira esteve pautada, pelo menos até o início dos anos 80, por um lado, pela progressiva concentração demográfica em algumas regiões como a Sudeste, sobretudo em São Paulo e, em menor medida, pelo crescimento da importância relativa das regiões de fronteiras agrícolas.

Desde 1950, a Região Sudeste concentra mais de 40% da população brasileira, sendo que só o Estado de São Paulo abrigou, em média, no período, 19% dos brasileiros. Em termos das principais tendências entre 1950 e 1991, o que se observa é que apenas as regiões Norte e Centro-Oeste aumentaram seus pesos relativos, comportamento que espelha a ocupação das áreas de fronteiras agrícolas (Tabela 5, Anexo 8).

Esse ritmo crescente de concentração demográfica dos últimos 40 anos foi acompanhado e condicionado por um processo intenso de desruralização da população brasileira. Como mostra Martine e Camargo (1984), nos anos 60 e 70, o País registrou uma perda de população rural sem precedentes em sua história. Segundo os autores, no primeiro período, cerca de 13,5 milhões de pessoas deixaram o campo, volume que aumenta para 15,6 milhões nos anos 70. Além disso, nas décadas de 70 e 80, o Brasil, pela primeira vez, registrou uma diminuição absoluta de sua população rural. Assim, a partir dos anos 60, o processo de urbanização no Brasil sofreu uma grande aceleração em todas as regiões, a ponto de, no Brasil como um todo, chegar-se, em 1996, a uma percentagem de 78,4% de população vivendo nas cidades, embora com variações regionais: de 62,4% no Norte até 89,3% no Sudeste.

Vale ressaltar que, embora a população continue se urbanizando, a sua redistribuição espacial parece ter experimentado uma certa estabilização a partir dos anos 80, já que não apenas os grandes centros urbanos da Região Sudeste, mas também as fronteiras agrícolas nacionais do Norte e Centro-Oeste reduziram abruptamente seu crescimento demográfico, o que significa que foram se esvaindo as duas grandes tendências de redistribuição populacional das décadas anteriores.

De fato, se comparado com as décadas de 50, 60 e até mesmo 70, o processo de concentração espacial da população indubitavelmente já perdeu, nos dias de hoje, o seu ímpeto, muito embora ainda não se possa falar propriamente de que esteja havendo uma desconcentração da população brasileira. Como se nota na Tabela 5 (Anexo 8), o Sudeste ainda hoje abriga mais de 42% dos brasileiros não obstante essa participação apresente uma pequena queda; além disso em 2010, se as expectativas se confirmarem, ainda responderá mais de 41,7% da população nacional.

### Os movimentos migratórios no Brasil

É claro que o quadro anterior está, em grande medida, condicionado pelo componente migratório, sendo que os movimentos populacionais internos, sobretudo, os interestaduais tiveram papel de destaque.

Como assinala Martine (1990), o período pós-30 foi marcado por duas tendências redistributivas: uma centrífuga, ancorada na ocupação e abertura de fronteiras agrícolas; e outra centrípeta que implicou a crescente concentração da população nas grandes cidades. A partir de 1950, o que se observa é um crescimento e importante diversificação do parque industrial brasileiro, principalmente em São Paulo com a instalação de indústrias pesadas, como é o caso da automobilística (Cano, 1983). Também nesse período inicia-se um processo de tecnificação da agricultura – tendência que se consolidaria apenas mais tarde – e incrementa-se, sobretudo, nas áreas rurais, o ritmo do crescimento vegetativo em função da grande queda da mortalidade registrado no pós-guerra, aumentando a população excedente nessas áreas e, portanto, o êxodo rural.

Assim, não apenas foram consolidadas as grandes concentrações urbanas do Sudeste e, conseqüentemente, as formações metropolitanas (a região metropolitana, por exemplo, foi constituída oficialmente em 1965), mas também se deu a maior expansão das fronteiras agrícolas nacionais, quando áreas da Região Amazônica, como Rondônia, apresentaram as maiores taxas de crescimento demográfico do País. Nesse mesmo período, registrou-se um grande êxodo rural dos Estados do Paraná

e Goiás que até então haviam sofrido um acentuado ritmo de ocupação.

Os anos 80 foram marcados por uma transição em termos de movimentos migratórios, à medida que, nesse período, se pôde detectar mudanças significativas nos perfis das regiões brasileiras, em particular, de alguns estados. De fato, os dados do Censo de 1991 mostraram, por exemplo, uma significativa diminuição do fluxo migratório histórico proveniente do Paraná e Minas Gerais em direção a São Paulo, o aumento da migração de retorno de nordestinos e mineiros (Cunha, 1997), e até mesmo praticamente o esgotamento, no final da década, do processo de ocupação da fronteira agrícola (Martine, 1994). Aliás, tais tendências podiam já ser inferidas a partir da observação do comportamento das taxas de crescimento demográficos.

Assim, como mostra a Tabela 6 (Anexo 8), em comparação à década de 70, os decênios de 80 e 90 registraram significativas mudanças no perfil migratório das regiões brasileiras. Nesse sentido, destaca-se a progressiva redução dos ganhos populacionais de antigas áreas de atração populacional, como o Sudeste, Norte e Centro-Oeste, sendo que, nesse último caso, a maior queda se deu somente na década de 90.

O entendimento desse comportamento passa, por um lado, pelo progressivo esgotamento das fronteiras agrícolas cuja ocupação alavancou, ao longo de várias décadas, o crescimento dos estados do Centro-Oeste e Norte do País. Por outro lado, a diminuição significativa nos volumes de perdas populacionais de alguns estados, como Paraná e Minas Gerais, e o crescimento dos fluxos migratórios direcionados para o Nordeste – mesmo a despeito da manutenção de elevado volume de emigração – ajudam a entender o motivo das quedas dos saldos migratórios de áreas do Sudeste como São Paulo e, sobretudo, Rio de Janeiro que já registra perdas populacionais líquidas.

Portanto, a dinâmica migratória nacional que foi marcada, no passado, por um grande afluxo de migrantes para o Sudeste ou para o Centro-Oeste e Norte, parece estar ganhando novas configurações, à medida que áreas de expulsão demográfica, como Minas Gerais e Paraná, vão se recuperando, as fronteiras vão se esgotando e novas formas de mobilidade popula-

cional como a migração de retorno e, principalmente, a migração intra-regional vão ganhando força e condicionando, de maneira cada vez mais intensa, a dinâmica demográfica de estados e municípios.

Embora a fecundidade tenha sido e continue sendo a grande protagonista na determinação do contingente demográfico que chegará à idade escolar, não se pode esquecer que, em termos de Brasil, a migração, seja a interestadual, que ainda é significativa para algumas regiões, ou intra-estadual, que tem ganhado importância na atualidade, dificilmente poderia ser deixada de lado, para se pensar de maneira cabal os condicionantes da variação da demanda escolar, nas regiões ou municípios, uma vez que, através dela, se agregam ou retiram-se crianças do conjunto a ser atendido.

Não se pode esquecer, contudo, que a migração tem, em geral, um caráter seletivo por idade e que, portanto, boa parte dos volumes migratórios não tem impacto algum sobre essa demanda escolar. No entanto, também há de se lembrar que a variabilidade dessa seletividade não é pequena, e depende das características dos processos e condicionantes envolvidos, das áreas de origem e destino, etc. Assim, dependendo da situação, a migração pode deixar de ter uma grande concentração de pessoas em idade produtiva para ser eminentemente familiar e, assim, apresentar uma estrutura etária mais na forma de uma "pirâmide", onde as crianças seriam parte importante do volume migratório.

Nos contextos metropolitanos, por exemplo, enquanto a migração de origem interestadual pode ter impacto menos intenso sobre a demanda escolar à medida que boa parte dela é composta por adultos jovens em idades produtivas, o mesmo não pode ser dito em relação aos deslocamentos populacionais que ocorrem dentro desse espaço que, via de regra, implicam enorme contingente de pessoas (em geral, famílias com filhos em idade escolar) se transferindo de um município para outro em busca de um lugar melhor para se fixar na área.<sup>2</sup>

Outro elemento a considerar, e que vem sendo objeto de estudo,<sup>3</sup> é o impacto concreto que a migração tem sobre os indicadores médios de escolaridade. Na verdade, dependendo do volume e do perfil dos migrantes que entram ou saem

de uma área, pode haver um impacto de tal sorte que ocorra até mesmo uma modificação significativa, por exemplo, na escolaridade média do município, ou região sem que, rigorosamente, nada tenha ocorrido (um avanço ou retrocesso no sistema escolar) que justificasse tal alteração.

Portanto, somente um diagnóstico mais aprofundado, que considerasse cada situação específica, poderia dar conta de responder qual o impacto efetivo da migração sobre a demanda escolar. Alguns dados avaliados referentes à migração de um período de cinco anos (1986/1991) mostraram ter sido pouco significativo o efeito da migração sobre a população em idade escolar para praticamente todas as regiões brasileiras, tendo sido maior no Centro-Oeste que, no entanto, não ultrapassou os 4%. Contudo, ao se avaliar os dados no nível das UFs, algumas situações saltaram à vista, como foi o caso de Roraima, onde esse impacto ultrapassou os 12%, do Amapá, onde o valor atingido foi de 6,4% ou de Mato Grosso, 5,3% com de jovens. De qualquer forma, há de se considerar que o impacto estimado vale para um período de migração relativamente pequeno (cinco anos) e que, portanto, análises de mais longo prazo não poderiam deixar de levar em conta esse detalhe, pois o que está em jogo é um horizonte de tempo de mais longo prazo.

## DINÂMICA DEMOGRÁFICA E SEUS IMPACTOS NA ESTRUTURA ETÁRIA: AS MODIFICAÇÕES NA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

Como já se adiantou, uma das conseqüências mais imediatas da forte e progressiva queda da fecundidade no Brasil foi a modificação significativa na base de sua pirâmide etária, ou seja, uma redução da participação relativa das crianças menores de 5 anos na população total, que de 15% em 1970, quando já se iniciava a tendência de redução do número médio de filhos por mulher, passou a representar pouco mais que 9,7% em 1998, e deverá continuar perdendo peso até atingir cerca de 8,7% em 2010.

<sup>2</sup> Alguns trabalhos foram feitos sobre a migração intrametropolitana, como os de Cunha, 1994; Matos, 1996; Rigotti e Rodrigues, 1994.

<sup>3</sup> Trata-se de um estudo em andamento para a região metropolitana de São Paulo, que procura mostrar como o aumento da escolaridade da população adulta jovem ocorrido nos anos 80 foi, em grande medida, conseqüência do processo migratório.

A Tabela 7 (Anexo 8) mostra a evolução, para o Brasil, de algumas faixas etárias importantes para o planejamento da educação. Como se pode observar, a população de menores de 15 anos vem sistematicamente perdendo peso relativo na população brasileira desde os anos 80. O mesmo ocorre com aqueles entre 15 e 18 anos, embora em ritmo mais lento, já que incluem coortes nascidas ainda em períodos quando a fecundidade recém começava seu descenso. O mesmo se passa com o grupo etário de 19 a 24 anos, que somente começará a sentir os impactos da queda da fecundidade após o ano 2010, quando lá chegarão as coortes nascidas durante a década de 80.

Em termos do ritmo de crescimento desses grupos etários, o que se percebe é que a população-alvo para creche, pré-escola e ensino fundamental terá crescimento bem reduzido até o ano 2010, sendo que, em alguns momentos durante esse período, deverá experimentar até mesmo uma redução de seu número absoluto, tendo em vista que sua taxa de crescimento será negativa.<sup>4</sup>

O mesmo deverá ocorrer com os jovens que, hoje em dia, apresentam uma velocidade de crescimento somente inferior aos idosos, mas bem superior ao da população total. No próximo século, este subgrupo populacional começará também a sofrer uma importante redução de suas taxas de crescimento demográfico, tendendo a ser negativa até o final do período 2000-2010.

Como se percebe, para outros grupos etários que não as crianças (jovens, adultos ou velhos), o impacto da queda da fecundidade somente será sentido no futuro, quando as coortes – grupos de pessoas que nasceram em um mesmo momento – geradas sob o regime de uma fecundidade menor chegarem a essas fases de suas vidas; é o que se chama de efeito da inércia demográfica.

Em termos regionais, a situação não difere muito do País como um todo, embora se possa notar algumas especificidades bem marcantes. É o que acontece, por exemplo, com a evolução do crescimento da população de 0 a 3 anos. Como se nota no Gráfico 4 (Anexo 8), enquanto no Sul, Sudeste e Nordeste esse subgrupo tem taxas negativas, ou muito pequenas, em todo o período compreendido entre 1980 e

2015, no Norte os níveis de crescimento são elevados na década de 80 e, embora reduzindo-se, mantêm-se positivos ao longo do tempo. No caso do Nordeste, as projeções do IBGE prevêem um importante aumento desse grupo etário até o final do século, mas depois disso o mesmo também seguirá a tendência nacional de redução e crescimento negativo.

O grupo de crianças entre 4 e 6 anos, que cresceu positivamente na década passada, sofreu uma redução em números absolutos na presente década; contudo, deverá estabilizar-se e praticamente não crescerá mais, ou o fará a taxas bem reduzidas, comportamento que vale para todas as regiões, sendo a única exceção o Norte do País onde esse subgrupo ainda apresentará um crescimento significativo. Tanto nesse caso como no grupo anterior, a maior fecundidade da Região Norte certamente ajuda a entender tal tendência (Tabela 3, Anexo 8). Note-se que o mesmo deveria passar-se com o Nordeste; contudo, muito provavelmente, a migração dessa área acaba contra-arrestando o efeito da alta fecundidade.

É interessante observar que a população-alvo para o ensino fundamental (7 a 14 anos) vem crescendo lentamente, em praticamente todas as regiões brasileiras, desde o início da presente década, sendo que, para o começo do século 21, os prognósticos mostram que suas taxas de crescimento serão negativas o que, como já se observou, abre uma grande oportunidade para políticas educacionais, uma vez que o contingente a ser atendido não apenas deixará de crescer, mas deverá sofrer uma redução em seus números. Comportamento semelhante terá o grupo de 15 a 18 anos, que também na virada do século deverá começar a reduzir seu volume em todas as regiões.

Finalmente, a população de adultos jovens (19 a 24 anos) deverá continuar crescendo nos próximos 15 anos, sobretudo naquelas regiões onde a fecundidade começou mais tardiamente seu descenso como o Norte e o Nordeste. Também no Sudeste, certamente em função da migração, esse subgrupo deverá ainda manter um certo fôlego de crescimento pelo menos até o início do próximo século.

Os Gráficos 4, 5, 6, 7 e 8 (Anexo 8) ilustram a evolução esperada das taxas de crescimento da população em idade escolar até 2015.

<sup>4</sup> Na verdade, supõe-se que o Brasil alcançará, no próximo século, por volta da década de 50 (Carvalho, 1993), sua estabilidade, ou seja, taxa de crescimento e estrutura etária constante ao longo do tempo. A teoria sobre populações estáveis mostra que até atingir esse estágio a população passa por uma flutuação (ou desestabilização) de sua estrutura etária, o que faz com que certos grupos etários sofram variações pouco compreensíveis. Intuitivamente, isto significa que a população, após ter atingido as condições demográficas para partir para a estabilidade – fecundidade e mortalidade constante e sem efeito de migração –, necessita de um tempo para eliminar os efeitos das coortes nascidas nos períodos em que essas condições não estavam ainda satisfeitas.

Contudo, o que isso significa em termos de demanda específica? Como mostra a Tabela 8 (Anexo 8), enquanto o contingente de menores de 3 anos no Brasil deve estabilizar-se em torno dos 13 milhões e aquele entre 4 e 6 na marca de 9,8 milhões em 2015, a clientela para o ensino fundamental deverá atingir, no final desse período, uma cifra em torno dos 26,2 milhões, volume que também praticamente não se modifica, se comparado com o número atualmente estimado, ou seja, 26,7 milhões.

Em termos regionais, os volumes de crianças menores de 6 anos variam, hoje em dia, de um máximo de 8,4 milhões no Sudeste e 1,4 milhão no Centro-Oeste. Quanto à população em idade escolar do ensino fundamental, estas cifras são bem mais elevadas: 10,3 milhões para o Sudeste e 1,8 milhão para o Centro-Oeste. Como mostram os Gráficos 9 e 10 (Anexo 8), é no Sudeste e Nordeste, como não poderia deixar de ser, onde se concentra a maior parte das crianças brasileiras, sendo que, segundo as projeções aqui utilizadas, essa distribuição praticamente não sofrerá mudança alguma, pelo menos nos próximos 20 anos. Quanto aos demais grupos etários aqui considerados, a distribuição regional também pouco varia, razão pela qual os gráficos não são apresentados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como principal objetivo apresentar um quadro sucinto das transformações da dinâmica demográfica do Brasil e de suas grandes regiões, transformações essas que tiveram como consequência significativas modificações, não

apenas na estrutura etária da população brasileira, mas, sobretudo, nos ritmos de crescimento da população total e de certos grupos específicos de idade.

Os dados analisados apresentaram ao leitor a evolução da população até 25 anos, dividida em subgrupos de públicos-alvo específicos. Para cada um deles buscou-se mostrar as trajetórias até o presente momento e, principalmente, as perspectivas de crescimento em termos de velocidade e contingentes a serem atingidos, visando fornecer, sobre as populações-alvo, parâmetros de políticas específicas para oferta de creches, pré-escola, ensino fundamental, médio e superior.

O diagnóstico realizado procurou mostrar que o Brasil e suas regiões ou já se encontram, ou caminham para uma conjuntura demográfica favorável, no sentido de que, especificamente para os menores de 18 anos, as tendências apontam para uma estabilização do número de pessoas. Está claro que esse estudo não avança sobre qual seria a demanda efetiva a ser atendida, uma vez que isso requereria informações e metodologias mais sofisticadas, de forma a considerar outros fatores que incidiriam sobre o número real de pessoas que demanda determinado tipo de ensino, como repetência, evasão, etc.

Contudo, acredita-se que os resultados aqui disponibilizados serão úteis para quaisquer formas de planejamento, uma vez que, ao se colocar em descoberto a realidade demográfica do Brasil e suas regiões, derrubam-se certos mitos ainda hoje existentes, e, portanto, apresenta-se um futuro mais realista para o tamanho da população, futuro esse que, quem sabe, talvez seja um dos grandes trunfos para se reduzir parte da grande dívida social que até hoje persiste na sociedade brasileira.

---

## Referências bibliográficas

---

- ABEP. FNUAP. *Diversidades regionais: um olhar demográfico*. Cartaz temático. São Paulo, 1996.
- ARRUDA et al. *Pesquisa nacional sobre saúde materno-infantil e planejamento familiar: Brasil - 1986*. Rio de Janeiro: Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil (BENFAM), Instituto para Desenvolvimento de Recurso (IDR), 1987.
- BENFAM and MACRO Internacional Inc. *Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde*, 1996. Rio de Janeiro, 1997.
- CAMARGO, Antonio B. M. *Transição epidemiológica no Brasil: evolução e novos fatos*. Local, 1997. (mimeo).

- CANO, W. *Migrações, desenvolvimento e crise no Brasil*. Campinas : Unicamp/Instituto de Economia, 1996. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Raízes da concentração industrial no Brasil*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1983.
- CARVALHO, J. A. M. Crescimento populacional e estrutura demográfica no Brasil. Belo Horizonte : CEDEPLAR, 1993. (mimeo).
- CARVALHO, J. A. M., FERNANDES, F. *Estimativas de saldos migratórios e taxas líquidas de migração das Unidades de Federação e Grandes Regiões do Brasil, por sexo, idade e setores rural e urbano, 1960-1970 e 1970-1980*. Belo Horizonte : UFMG/CEDEPLAR, 199? (mimeo).
- CARVALHO, J. A. M., WONG, L. *A window of opportunity: some demographic and socioeconomic implications of the rapid fertility decline in Brazil*. Belo Horizonte : CEDEPLAR, 1995. (Texto para Discussão, n. 91).
- CUNHA, J. M. P. População e mobilidade espacial: características e transformações dos fluxos migratórios nas regiões paulistas. In: PATARRA, Neide (Org.). *Migração, condições de vida e dinâmica urbana*. Campinas : Unicamp/Instituto de Economia, 1997. p. 75-96.
- FERREIRA, C. E. C., CASTIÑEIRAS, L. L. O rápido aumento da mortalidade dos jovens adultos em São Paulo: uma trágica tendência. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 34-41, 1996.
- FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO. *Tendências demográficas recentes e perspectivas para a próxima década*. São Paulo : FUNDAP, 1991. (Documentos de trabalho, DT/QS 11).
- GRAHAM, D. H., HOLANDA, S. B. As migrações interregionais e urbanas e o crescimento econômico do Brasil. In: MOURA, H. (Coord.). *Migrações internas*. Fortaleza : Minter/Banco do Nordeste do Brasil, 1980.
- IBGE. DPE. Departamento de População e Indicadores Sociais. *Monitoramento da evolução da população: uma proposta de modernização do sistema de projeções e estimativas para o país e pequenas áreas*. Rio de Janeiro : IBGE, 1998. Projeto UNFPA/Brasil: BRA/94/P08. Relatório de Pesquisa.
- MARTINE, G. As migrações de origem rural no Brasil: uma perspectiva histórica. In: HISTÓRIA e população: estudos sobre a América Latina. São Paulo : Fundação SEADE, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A redistribuição espacial da população brasileira durante a década de 80*. Brasília : Ipea, 1994. (Texto para Discussão, n. 329).
- MARTINE, G., CAMARGO, L. Crescimento e distribuição da população brasileira: tendências recentes. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, n. 1, p. 99-144, 1984.
- MATOS, R. E. S. A desconcentração populacional em Minas Gerais e as mudanças na Região-Core. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 9, 1994, Caxambu, MG. *Anais...* São Paulo : ABEP, 1994.
- OLIVEIRA, J. C., FERNANDES, F. Metodologia e considerações acerca da projeção da população do Brasil: 1980-2020. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 116-123, 1996.
- RIGOTTI, J. I. R., RODRIGUES, R. N. Distribuição espacial da população na Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 9, 1994, Caxambu, MG. *Anais...* São Paulo : ABEP, 1994.
- SAWYER, Donald (Coord.). *Demanda social por educação: indicadores demográficos*. Brasília : Inep, 1994. (Boletim de Indicadores Educacionais, n. 1).



Gráfico 1  
Pirâmide etária - Brasil - 19

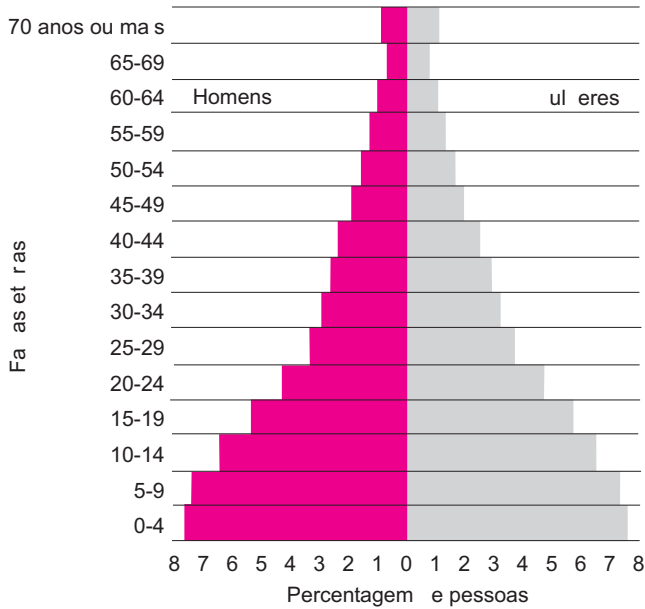


Gráfico 2  
Pirâmide etária - Brasil - 1996

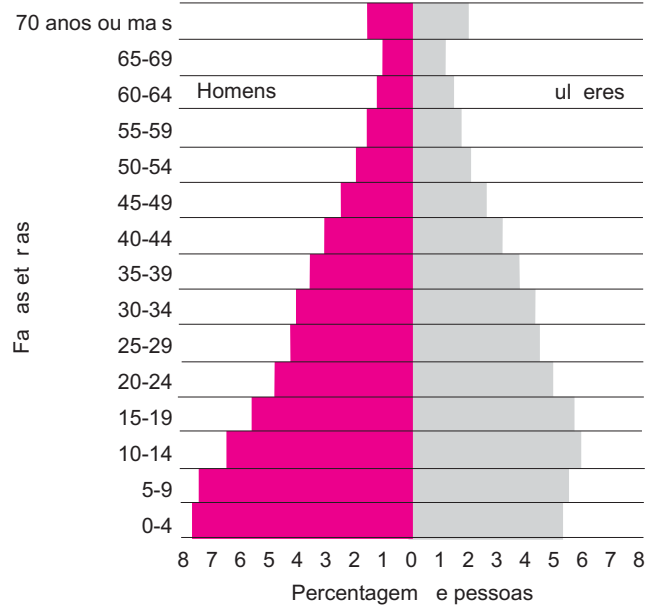
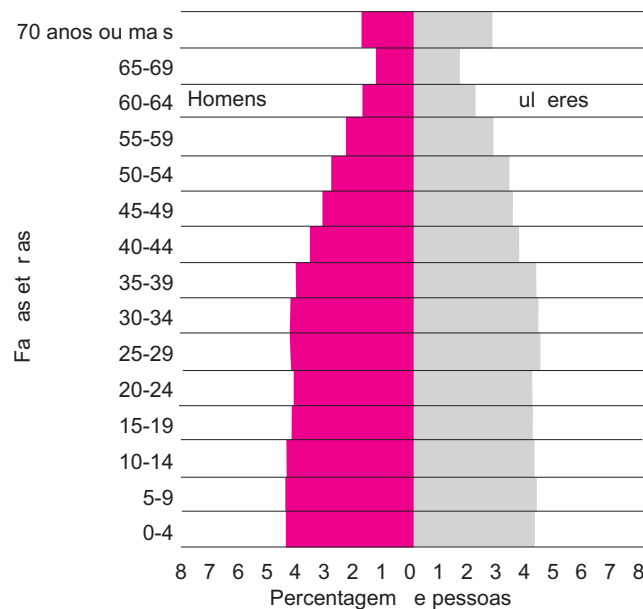


Gráfico 3  
Pirâmide etária - Brasil - 2015



Fonte: IGE DPE DEPI, 1998.

Gráfico 4

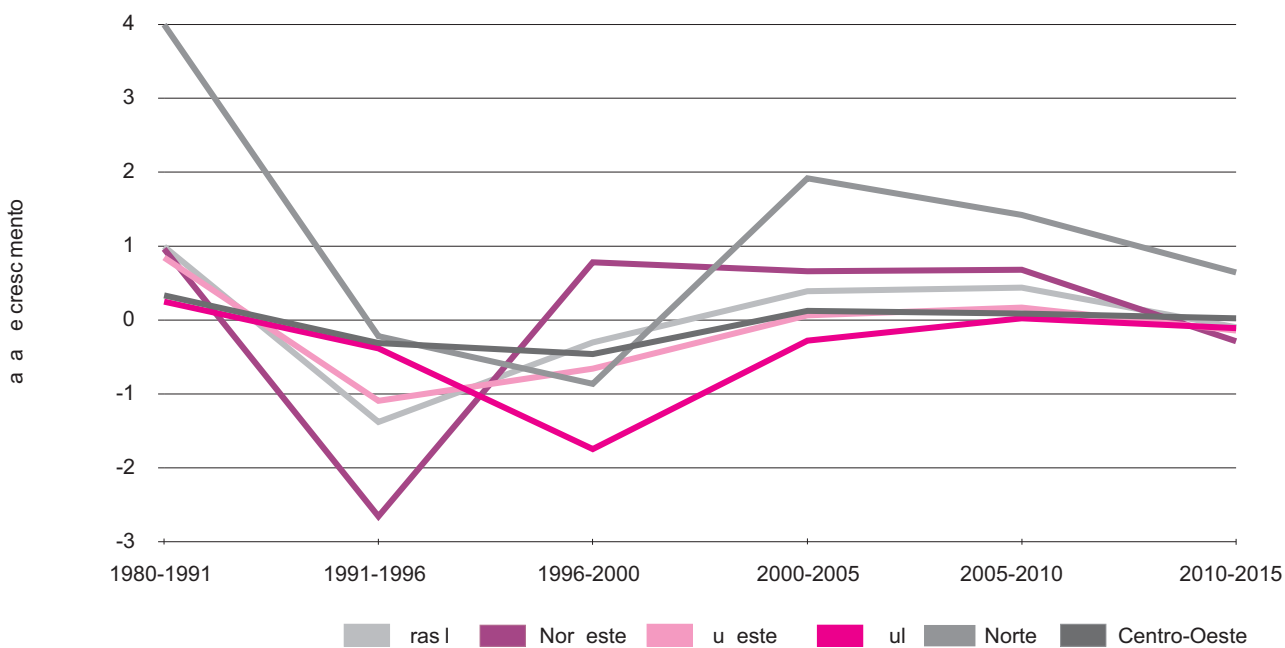
Evolução da taxa de crescimento da população de 0 a 3 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IGE DPE DEPI, 1998.

Gráfico 5

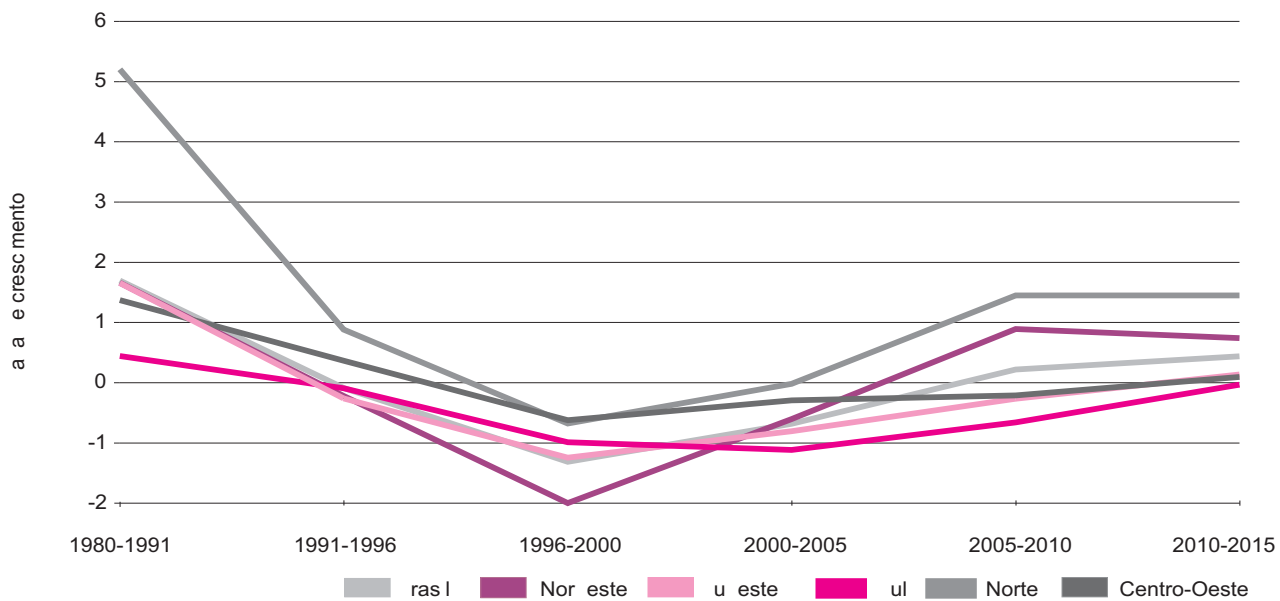
Evolução da taxa de crescimento da população de 4 a 6 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IGE DPE DEPI, 1998.

Gráfico 6

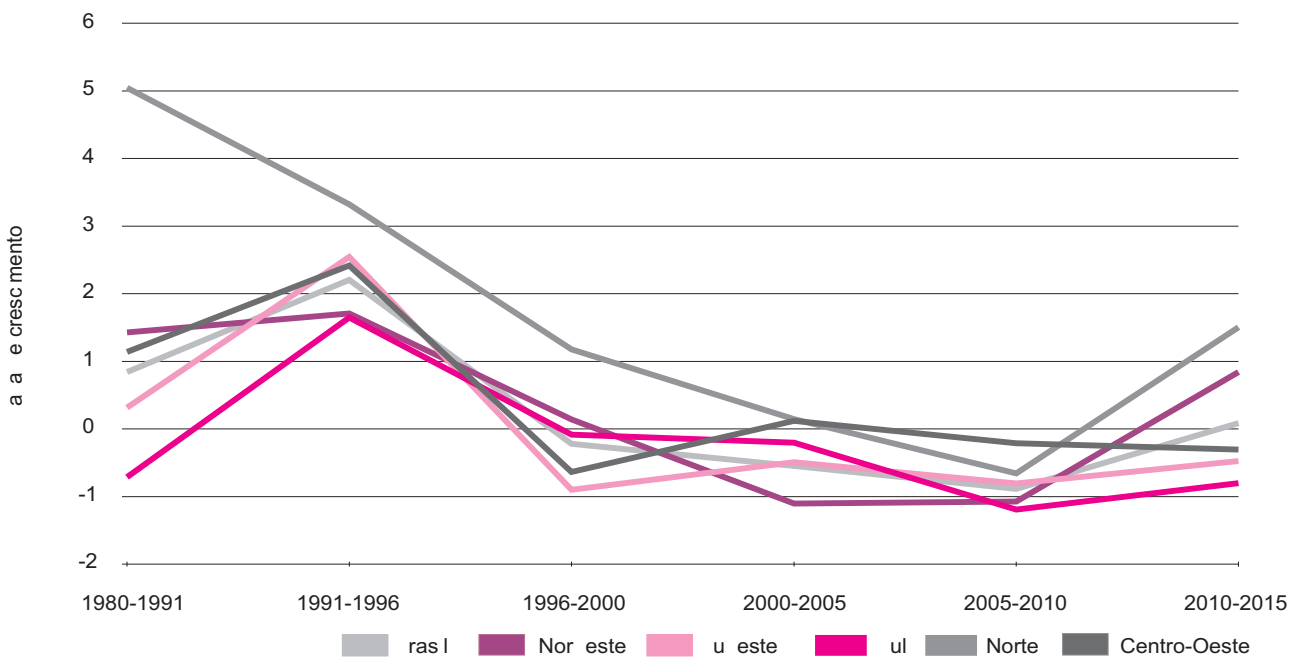
Evolução da taxa de crescimento da população de 14 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IGE DPE DEPI, 1998.

Gráfico

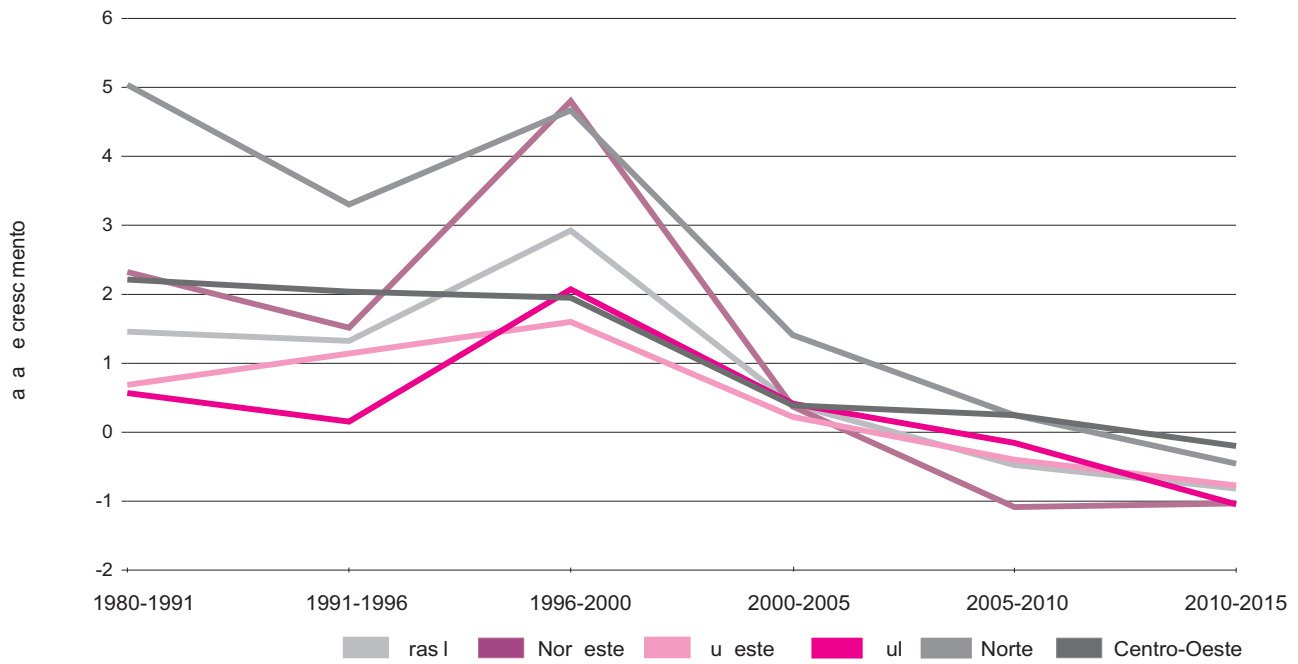
Evolução da taxa de crescimento da população de 15 a 18 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IGE DPE DEPI, 1998.

Gráfico 8

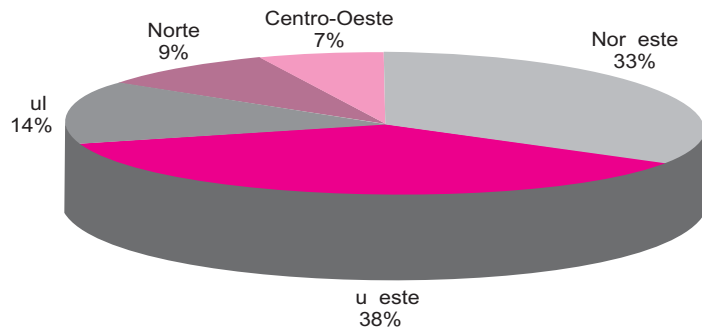
Evolução da taxa de crescimento da população de 18 a 24 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: I GE DPE DEPI, 1998.

Gráfico 9

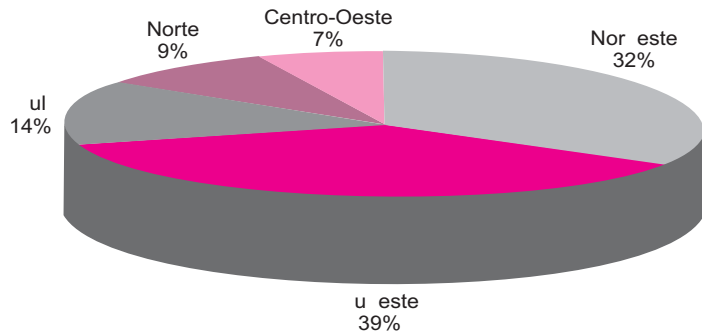
Proporção de crianças de 6 anos por Regiões - Brasil - 1998



Fonte: I GE DPE DEPI, 1998.

Gráfico 10

Proporção de crianças de 14 anos por Regiões - Brasil - 1998



Fonte: I GE DPE DEPI, 1998.

Tabela 1  
Taxa média anual de crescimento da população  
Brasil e Regiões - 1950-2010

Brasil e Regiões	Taxa média anual de crescimento da população (%)						
	1950-60	1950-60	1960-70	1970-80	1980-91	1991-96	2005-10
Norte	2,30	3,40	3,47	4,86	3,85	2,44	2,07
Nordeste	2,23	2,12	2,40	2,16	1,83	1,06	1,26
Sudeste	2,11	3,11	2,67	2,64	1,77	1,35	1,06
Sul	3,19	4,14	3,45	1,44	1,38	1,24	0,96
Centro-Oeste	3,30	5,45	5,60	4,09	1,93	2,22	1,54
Brasil	2,35	3,04	2,89	2,48	1,93	1,38	1,17

Fontes: I - GE. Censos Demográficos de 1940 a 1991 e Contagem Populacional de 1996.  
II - GE DPE DEPI, 1998.

Tabela 2  
População residente  
Brasil e Regiões - 1970-2010

Brasil e Regiões	População Total				
	1970	1980	1991	1996	2010*
Norte	4.212.966	6.623.397	10.030.556	11.290.093	15.182.671
Nordeste	28.111.927	34.812.356	42.497.540	44.768.201	54.196.818
Sudeste	39.853.498	51.734.125	62.740.401	67.003.069	78.788.346
Sul	16.496.493	19.031.162	22.129.377	23.516.730	27.236.545
Centro-Oeste	4.555.153	6.801.666	9.427.601	10.501.480	13.278.764
Brasil	93.139.037	119.002.706	146.825.475	157.079.573	188.683.144

Fonte: I - GE. Censos Demográficos de 1970, 1980 e 1991 e Contagem Populacional de 1996 - II - GE DPE DEPI, 1998.

\* Os totais regionais foram ajustados ao total nacional. Uma vez que as projeções das partes são elaboradas e formadas independentemente do total do país, sua totalização, vale a regra, não corresponde ao total projetado para o todo. Assim, a responsabilidade desse ajuste é do autor, uma vez que a análise foi feita pelos técnicos do IGEPLAN, pronta e gentilmente, nos cederam estas projeções.

Tabela 3  
Taxas de fecundidade total  
Brasil e Regiões - 1940-2010

Brasil e Regiões	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Norte	7,17	7,97	8,56	8,25	6,45	4,15	2,80	2,60
Nordeste	7,15	7,50	7,39	7,53	6,13	3,70	2,69	2,51
Sudeste	5,69	5,45	6,34	4,56	3,45	2,35	1,97	1,89
Sul	5,65	5,70	5,89	5,42	3,63	2,52	2,05	1,96
Centro-Oeste	6,36	6,86	6,74	6,42	4,51	2,66	1,99	1,85
Brasil	6,16	6,21	6,28	5,76	4,35	2,85	2,20	2,08

Fontes: Até 1980, Malthus e Oliveira (1988); 1991, AEP-FNUAP (1996); 2000 e 2010, IGEPLAN, 1998.

Tabela 4  
Esperança de vida ao nascer  
Brasil e Regiões - 194 -1991

Brasil e Regiões	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010	Ganhos 1940-91	Ganhos 1991-2010
Norte	40,70	44,87	53,56	54,74	64,17	68,40	68,57	71,12	27,70	2,72
Nordeste	38,76	38,96	41,06	45,55	51,57	59,10	65,68	68,31	20,34	10,21
Sudeste	43,58	49,58	56,79	57,38	63,59	68,80	69,62	71,37	25,22	2,57
Sul	49,61	53,47	60,43	60,74	66,98	70,90	71,12	73,09	21,29	2,19
Centro-Oeste	48,13	51,19	56,91	58,91	64,70	69,10	69,52	71,27	20,97	2,17
Brasil	41,53	45,51	51,64	53,46	60,08	66,30	68,58	70,78	24,77	4,48

Fontes: FUNDAP, 1991; A EP FNUAP, 1996; I GE DPE DEPI, 1998.

Tabela 5  
Grau de urbanização e distribuição relativa da população  
Brasil e Regiões - 1970 -1996

Brasil e Regiões	Grau de urbanização				Distribuição relativa da população (%)				
	1970	1980	1991	1996	1970	1980	1991	1996	2010
Norte	41,7	50,3	59,1	62,4	4,43	5,57	6,83	7,19	8,05
Nordeste	41,8	50,5	60,7	65,1	30,18	29,25	28,94	28,5	28,72
Sudeste	72,7	82,8	88	89,3	42,79	43,47	42,73	42,65	41,76
Sul	44,3	62,4	74,1	77,1	17,71	15,99	15,08	14,97	14,43
Centro-Oeste	50,7	70,9	81,3	84,2	4,89	5,72	6,42	6,69	7,04
<b>Brasil</b>	<b>55,9</b>	<b>67,6</b>	<b>75,6</b>	<b>78,4</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fontes: I GE. Censos Demográficos de 1970 a 1991 e Contagem Populacional de 1996.

Tabela 6  
Saldo migratório para as Regiões do Brasil - 196 -1996

Regiões	1960-1970	1970-1980	1986-1991(*)	1991-1996 (*)
	total	total	total	total
Norte	-51.063 (-5.106)	585.397 -58.539	150.619 -30.123	69.326 -13.865
Nordeste	-1.754.761 (-175.476)	-2.402.244 (-240.224)	-1.031.574 (-206.314)	-853.281 (-170.656)
Centro-Oeste	746.611 -74.661	638.281 -63.828	377.589 -75.517	223.118 -44.623
Sudeste	815.884 -81.558	2.262.364 -226.236	818.084 -163.617	592.894 -118.578
Sul	371.175 -37.117	-1.613.377 (-161.337)	-217.281 (-43.456)	-32.057 (-6.411)

Fontes: 1960-1980, Carvalho e Fernandes; 1991 (médio) e 1986-1996, I GE, Censo Demográfico de 1991 e Contagem Populacional de 1996.

\* Estimativa a partir da informação sobre residência cinco anos antes do levantamento censitário. Para 1986-1991 foi considerada a migração de menores de 5 anos de idade, com base no dado sobre residência anterior. Para 1991-1996, o dado corresponde apenas às pessoas com 5 anos de idade ou mais.

Tabela  
Evolução da participação das faixas etárias na população total  
Brasil - 1980-2010

Grupo Etário	Participação relativa (%)				Taxa média anual de crescimento (%)		
	1980	1991	2000	2010	1980-1991	1991-2000	2000-2010
0 a 3 anos	11,19	8,95	7,68	7,01	-0,11	-0,28	0,31
4 a 6 anos	7,71	6,96	5,68	5,24	0,99	-0,83	0,41
7 a 14 anos	19,30	18,82	15,74	13,6	1,70	-0,56	-0,23
15 a 18 anos	9,36	8,32	8,14	6,7	0,84	1,19	-0,72
19 a 24 anos	11,72	11,14	11,82	10,42	1,46	2,11	-0,04
<b>Po. Total</b>					<b>1,93</b>	<b>1,43</b>	<b>1,23</b>

Fontes: I - GE. Censos Demográficos de 1980 e 1991 - I - GE DPE DEPI, 1998.

Tabela 8  
População projetada segundo grupos especiais de idade e evolução das idades  
Brasil e Regiões

Brasil e Regiões	Idade (Anos)	1998	2000	2005	2010	2015
<b>Brasil</b>	0 a 3	12.718.993	12.822.582	13.178.024	13.221.547	12.970.520
	4 a 6	9.563.090	9.486.714	9.673.551	9.887.650	9.839.740
	7 a 14	26.721.343	26.268.041	25.387.529	25.665.504	26.236.079
	15 a 18	13.674.579	13.587.714	13.218.433	12.641.900	12.696.455
	19 a 24	13.021.560	19.731.496	20.134.913	19.661.868	18.870.747
<b>Nordeste</b>	0 a 3	4.265.859	4.358.865	4.565.000	4.554.037	4.424.139
	4 a 6	3.070.663	3.153.064	3.258.622	3.370.580	3.322.585
	7 a 14	8.574.992	8.346.508	8.097.906	8.466.236	8.783.625
	15 a 18	4.390.673	4.356.215	4.120.903	3.904.501	4.071.848
	19 a 24	4.035.101	6.123.895	6.239.157	5.907.829	5.609.274
<b>Sudeste</b>	0 a 3	4.745.278	4.733.372	4.780.755	4.775.152	4.675.208
	4 a 6	3.682.666	3.573.678	3.584.992	3.615.299	3.589.250
	7 a 14	10.303.290	10.161.997	9.758.727	9.630.121	9.697.194
	15 a 18	5.355.973	5.296.644	5.168.007	4.962.983	4.846.136
	19 a 24	5.236.020	7.922.392	8.011.518	7.852.342	7.553.446
<b>Sul</b>	0 a 3	1.705.449	1.689.042	1.685.735	1.684.981	1.646.928
	4 a 6	1.325.116	1.278.843	1.261.005	1.262.489	1.255.565
	7 a 14	3.733.130	3.677.450	3.476.975	3.363.703	3.358.298
	15 a 18	1.873.999	1.868.448	1.849.313	1.741.545	1.672.724
	19 a 24	1.801.532	2.705.550	2.761.757	2.740.321	2.600.022
<b>Centro-Oeste</b>	0 a 3	1.159.808	1.199.954	1.300.255	1.358.517	1.379.255
	4 a 6	829.579	841.209	925.000	992.579	1.024.961
	7 a 14	2.313.602	2.286.321	2.284.138	2.454.378	2.637.442
	15 a 18	1.135.557	1.150.946	1.159.309	1.121.753	1.208.542
	19 a 24	1.030.750	1.597.185	1.712.781	1.734.143	1.695.097
<b>Norte</b>	0 a 3	842.600	841.349	846.279	848.860	844.990
	4 a 6	655.067	639.920	643.932	646.703	647.380
	7 a 14	1.796.330	1.795.764	1.769.783	1.751.065	1.759.520
	15 a 18	918.377	915.462	920.901	911.119	897.206
	19 a 24	918.157	1.382.474	1.409.700	1.427.233	1.412.908

Fonte: I - GE DPE DEPI, 1998.

Obs: Nota sobre as ajustas feitas pelo autor, conforme observado na tabela 2.