

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*¹ 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).²

Em 1975, as *matrículas no ensino fundamental*³ atingiam nada menos do que

¹ 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.

² 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*.

³ A matrícula inicial é o número de alunos matriculados até 27 de março.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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 EDUCACIONAL⁴

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).⁵ 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).

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

⁵ 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,⁶ 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.⁷

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%.⁸

⁶ 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.

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

⁸ 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 anlise regional revela que nas Regiões Sul e Sudeste ocorre uma maior concentraão de professores com formaão universitária. Nas Regiões Norte e Nordeste, os professores possuem apenas uma formaão de nível médio. Cabe ressaltar também que nessas regiões ainda é significativo o número de professores com baixa qualificação: no Norte, 23% com formaão 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 formaão de docentes para atuar na educaão básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduaão plena em universidades e institutos superiores de educaão, admitida, como formaão mínima para o exercício do magistério na educaão 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 formaão 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 concentraão 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,⁹ 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.

EDUCAÃO ESPECIAL

A educaão especial recebeu na atual LDB um tratamento destacado, inédito até então nas legislaões educacionais. Ela é entendida como a educaão escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, ou em serviços especializados, quando não for possível a integraão 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).¹⁰ 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).

⁹ É importante frisar que essa situaão pode ser pior, uma vez que não sabemos o número de escolas que possuem todas as dependências.

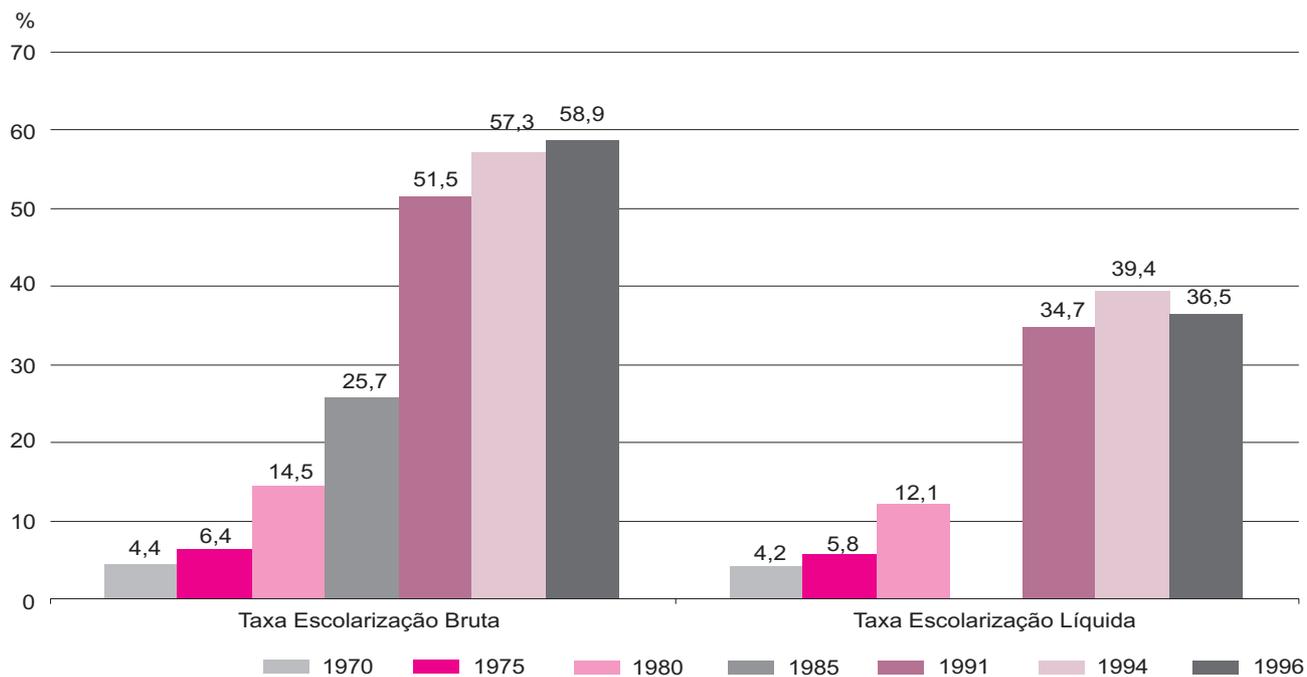
¹⁰ Os dados referem-se apenas a estabelecimentos que ofereciam algum atendimento especializado, seja em classes especiais ou mesmo em classes comuns. Os instrumentos de coleta não captavam os alunos que estavam integrados, sem receber atendimento especializado.

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,

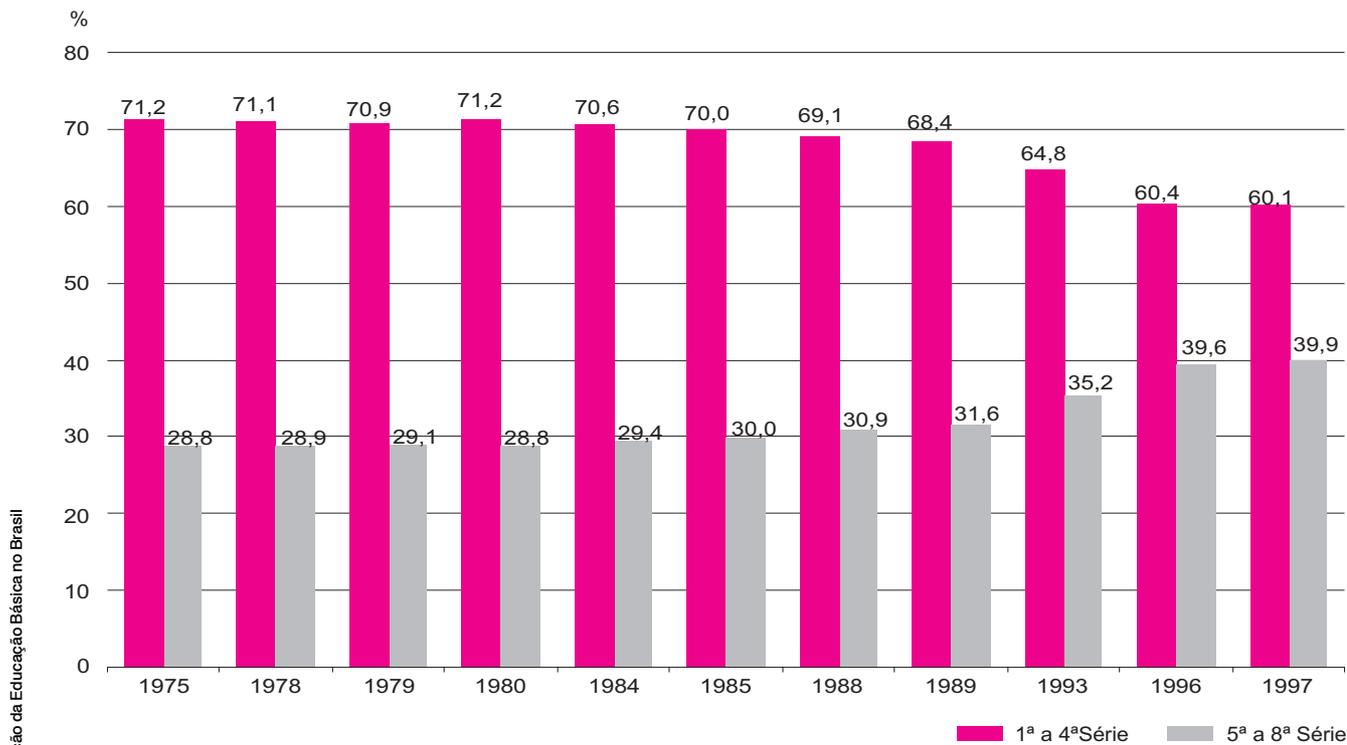
para o ano de 1997, os alunos portadores de problemas mentais correspondiam a 57% do total; os portadores de deficiências múltiplas a 14%; de deficiências auditivas, 13%; portadores de problema de conduta, 8%; de deficiência visual, 4%; de deficiências físicas, 4%; e altas habilidades para superdotados,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

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



Fonte: MEC/INEP/SEEC.
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: MEC/INEP/SEEC.

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

MAT_k Matrícula inicial na série k
 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

MAT_k Matrícula inicial na série k
 AFT_k Número de alunos afastados por transferência na série k
 ADT_k Número de alunos admitidos por transferência na série k
 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

MAT_k Matrícula inicial na série k
 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

MAT_k Matrícula inicial na série k
 AFT_k Número de alunos afastados por transferência na série k
 ADT_k Número de alunos admitidos por transferência na série k
 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/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: MEC/INEP/SEEC; IBGE.

Nota: População 1991 - IBGE. *Censo Educacional*; população 1996 (estimativa) - MEC/INEP/SEEC.

Tabela 2
Ensino Fundamental - Matrícula inicial por dependência administrativa
Brasil e Regiões - 1975-1997

Brasil/Região/Ano	Matrícula por Dependência Administrativa									
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	
Brasil	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 ⁽¹⁾	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
Cresc. % 75/97	75,1	-75,0		65,2		109,1		45,3		
Norte	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 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	285,9	-92,1		322,2		520,3		59,7		
Nordeste	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 ⁽³⁾	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
Cresc. % 75/97	114,4	-74,2		110,0		135,5		64,4		
Sudeste	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
Cresc. % 75/97	50,3	-29,8		44,6		78,4		34,6		
Sul	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
Cresc. % 75/97	25,7	6,2		15,7		48,0		8,6		
Centro-Oeste	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 ⁽⁴⁾	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	
Cresc. % 75/97	92,8	170,2		86,6		97,3		121,2		

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

- 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 - 1975-1996

Ano	Total	Menos de 7 anos	%	7 a 14 anos	%	Mais de 14 anos	%
1975 ⁽¹⁾	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 ⁽²⁾	33.131.270	342.376	1,0	25.909.860	78,2	6.879.034	20,8
Cresc. % 75/96	69,5	-39,0		63,6		124,3	

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: (1) - 80.017 matrículas sem informação de idade. (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/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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota (1): Deve-se considerar a idade recomendada para cada série/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 de idade permanecendo na mesma série; por exemplo, é considerado aluno com distorção idade/série na 1ª série aquele que tem idade acima do 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, seria adequado 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 Agregadas (%)	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
Repetência	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
Promoção	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
Evasão	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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Taxas estimadas por Ruben Klein - LNCC.

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

Promovido - aluno que se matricula no início de um ano letivo, na série seguinte àquela em que estava matriculado no ano anterior;

Evadido - aluno que, estando matriculado no início de um ano letivo, em uma determinada série, não consta da matrícula inicial do 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/Região/Ano			Séries (%)								Taxas Agregadas (%)
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Repetência	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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Taxas estimadas por Ruben Klein - LNCC.

Tabela 7
Ensino Fundamental - Taxa de abandono, aprovação e reprovação
Brasil e Regiões 1988-1996

Brasil e Regiões		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: MEC/INEP/SEEC.

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

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

Brasil/Região/Ano	Estabelecimentos por Dependência Administrativa									
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	
Brasil	1984 ⁽¹⁾	865.131	6.147	0,7	566.397	65,5	94.906	11,0	197.551	22,8
	1986 ⁽²⁾	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
Cresc. % 84/96	122,4	-25,3	-	124,5	-	212,6	-	77,8	-	
Norte	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
Cresc. % 84/96	197,9	-67,4	-	254,8	-	141,8	-	158,7	-	
Nordeste	1984	201.022	977	0,5	110.448	54,9	25.633	12,8	63.964	31,8
	1986 ⁽²⁾	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
Cresc. % 84/96	105,6	-16,0	-	102,6	-	232,8	-	61,7	-	
Sudeste	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
Cresc. % 84/96	130,9	35,5	-	139,8	-	176,6	-	78,1	-	
Sul	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
Cresc. % 84/96	103,8	-29,6	-	93,8	-	410,6	-	65,8	-	
Centro-Oeste	1984 ⁽¹⁾	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
Cresc. % 84/96	120,7	89,3	-	101,0	-	335,4	-	159,9	-	

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

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/Região/Ano		Séries (%)								
		Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Brasil	1988 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) - Excluído Tocantins, devido à indisponibilidade dos dados.

Tabela 10
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: MEC/INEP/SEEC.

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

(2) Para essa simulação, foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.

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

Brasil/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: SAEB - *Relatório Final*, 1995. Pontuação verdadeira.

Tabela 12
Ensino Fundamental - Número de funções docentes de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª Série
Brasil e Regiões 1991-1997

Brasil/Região/Ano	Total Geral	Número de Funções Docentes				
		1ª a 4ª Série	%	5ª a 8ª Série	%	
Brasil	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
Cresc. % 91/97	11,1	2,8	-	23,5	-	
Norte	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
Cresc. % 91/97	28,8	16,8	-	60,9	-	
Nordeste	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
Cresc. % 91/97	19,8	13,5	-	33,6	-	
Sudeste	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
Cresc. % 91/97	4,2	- 4,6	-	14,1	-	
Sul	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
Cresc. % 91/97	2,8	-10,4	-	21,1	-	
Centro-Oeste	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
Cresc. % 91/97	21,1	8,1	-	39,0	-	

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.
O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Tabela 13
Ensino Fundamental - Número de funções docentes, por grau de formação
Brasil e Regiões - 1975-1996

Brasil/Região/Ano	Total	1º Grau Incompleto	%	1º Grau Completo	%	2º Grau Completo	%	3º Grau Completo	%	
Brasil	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 ⁽¹⁾	1.040.553	86.707	8,3	62.954	6,1	469.515	45,1	421.259	40,5
	1989 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	54,8	-41,0	-	-48,4	-	58,0	-	137,8	-	
Norte	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 ⁽¹⁾	54.019	9.405	17,4	9.117	16,9	26.174	48,5	9.323	17,3
	1989 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	289,3	35,9	-	194,7	-	435,2	-	541,8	-	
Nordeste	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 ⁽¹⁾	290.833	58.074	20,0	29.141	10,0	147.513	50,7	56.105	19,3
	1989 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	117,2	-21,2	-	29,5	-	175,0	-	342,0	-	
Sudeste	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 ⁽¹⁾	443.185	8.356	1,9	5.276	1,2	177.612	40,1	251.941	56,8
	1989 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	11,5	-74,6	-	-89,0	-	-4,4	-	66,6	-	
Sul	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 ⁽¹⁾	181.871	4.717	2,6	13.017	7,2	83.005	45,6	81.132	44,6
	1989 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	47,8	-88,2	-	-80,2	-	23,8	-	254,1	-	
Centro-Oeste	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 ⁽¹⁾	70.527	6.155	8,7	6.403	9,1	35.211	49,9	22.758	32,3
	1989 ⁽²⁾	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
Cresc. % 75/97	141,8	-73,6	-	-36,8	-	129,3	-	871,6	-	

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

(1) - 61 estabelecimentos não informaram o número de funções docentes e 118 docentes 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 - 1975-1997

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 ⁽¹⁾	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: MEC/INEP/SEEC.

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 - 1997

Brasil e Regiões	Número de Alunos	Estabelecimentos		Alunos		Média de Alunos/ Estabelecimentos (B/A)
		Total (A)	%	Total (B)	%	
Brasil		196.479	100,0	34.229.388	100,0	174,2
	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
	Mais de 500	22.135	11,3	19.823.751	57,9	895,6
Norte		26.536	100,0	3.011.865	100,0	113,5
	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
	Mais de 500	1.772	6,7	1.598.556	53,1	902,1
Nordeste		92.322	100,0	11.184.186	100,0	121,1
	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
	Mais de 500	5.308	5,7	4.700.974	42,0	885,6
Sudeste		39.905	100,0	13.020.903	100,0	326,3
	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
	Mais de 500	10.280	25,8	9.594.904	73,7	933,4
Sul		27.009	100,0	4.512.267	100,0	167,1
	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
	Mais de 500	2.958	11,0	2.330.873	51,7	788,0
Centro-Oeste		10.707	100,0	2.500.167	100,0	233,5
	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
	Mais de 500	1.817	17,0	1.598.444	63,9	879,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 16
Ensino Fundamental - Escolas públicas que não possuem energia elétrica,
segundo a sua localização - Brasil e Regiões - 1997

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

Fonte: INEP, 1998.

Tabela 17
Ensino Fundamental - Caracterização física das escolas urbanas com mais de 100 alunos da rede
segundo a existência de algumas dependências - Brasil e Regiões - 1997

Brasil e Regiões	Total	Biblioteca (%)	Laboratório de Ciências (%)	Diretoria (%)	Quadra de esportes (%)
Brasil	42.882	49	18	77	45
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 - 1997

Brasil e Regiões	Estabelecimentos por Dependência Administrativa								
	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
Brasil	7.995	8	0,1	4.204	52,6	2.080	26,0	1.703	21,3
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: MEC/INEP/SEEC.

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

Tabela 19
Educação Especial - Número de alunos matriculados por dependência administrativa
Brasil - 1974-1997

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: MEC/INEP/SEEC.

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

Tabela 20
Educação Especial - Número de alunos matriculados por nível de ensino
Brasil e Regiões - 1997

Brasil/Regiões	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Outro tipo de atendimento
Brasil	85.863	135.299	2.091	111.254
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: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 21
Educação Especial - Número de alunos portadores de necessidades especiais por tipo de excepcionalidade
Brasil e Regiões - 1997

Brasil e Regiões	Tipo de Excepcionalidade														
	Total	Visão	%	Audição	%	Físicos	%	Mentais	%	Portadores Defic. Múltiplas	%	Altas Habilidad./ Superdotados	%	Portadores Problema Conduta	%
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: MEC/INEP/SEEC.

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

Guiomar Namo
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 matrícula¹ 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 matrícula² – 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.

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

² 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 pedagógica 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 passaporte³ 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.

³ 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 Fundef⁴ 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-

⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional nº14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Para melhor esclarecimento sobre a natureza e o modo de operação do Fundef, consulte: 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).⁵ 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

⁵ 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 cortes 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: MEC/INEP/SEEC - IBGE.

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 ⁽¹⁾	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 ⁽²⁾	33.131.270	342.376	1,0	25.909.860	78,2	6.879.034	20,8
Cresc. % 75/96	69,5	-39,0	-	63,6	-	124,3	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: (1) - 80.017 matrículas sem informação de idade.

(2) - A idade foi 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: MEC/INEP/SEEC.

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

Indicador/Ano	Séries (%)								Taxas Agregadas (%)	
	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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Taxas estimadas por Ruben Klein - LNCC.

Nota Informativa: Repetente - Aluno que se matricula no início de um ano letivo, na mesma série que estava matriculado no ano anterior;

Promovido - Aluno que se matricula no início de um ano letivo, na série seguinte àquela em que estava matriculado no ano anterior;

Evadido - Aluno que, estando matriculado no início de um ano letivo, em uma determinada série, não consta da matrícula inicial 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 ^(*)	55,2	57,7	54,6	51,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Para o Ensino Médio a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série 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.

A série foi obtida de acordo 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 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: MEC/INEP/SEEC.

Tabela 7
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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: No cálculo da taxa de reprovação total, todas as séries do Ensino Médio são utilizadas, com exceção do não-seriado.

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 de 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 de Administração(*)	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. de 1º grau - Estudos Adicionais	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: MEC/INEP/SEEC.

* Inclusive Administração de Empresa.

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

Indicador/Região/Ano		Séries (%)								Taxas Agregadas (%)	
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
Repetência	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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Taxas estimadas por Ruben Klein - LNCC.

Tabela 10
Ensino Médio - Taxa de distorção série/idade
Brasil e Regiões - 1996

Brasil e Regiões	Total Geral	Total		
		1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	55,2	57,7	54,6	51,0
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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Para o Ensino Médio a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série, 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. A série foi obtida de acordo 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
Brasil	69,2	66,9
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: MEC/INEP/SEEC.

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: MEC/INEP/SEEC.

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

(2) Para essa simulação, foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.

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

Região/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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	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 ⁽¹⁾	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota (1): Deve-se considerar a idade recomendada para cada série/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 de idade permanecendo na mesma série; por exemplo, é considerado aluno com distorção idade/série na 1ª série aquele que tem idade acima do 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, seria adequado o ano de 1981 e não 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: MEC/INEP/SEEC.

Nota: 1) Taxas obtidas através da simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental.

2) Para essa simulação, foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.

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: MEC/INEP/SEEC; CASTRO, 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 clientela 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.¹ 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.² 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

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

² 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*.³ 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

³ 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 de 1º grau (1ª a 4ª série)	488.357	14,0	766.188	15,1	802.975	14,0	786.501	12,3	61,1
Técnico em Contabilidade	564.519	16,2	711.871	14,0	743.866	13,0	647.533	10,1	14,7
Téc. em Processamento de Dados	63.344	1,8	103.953	2,0	144.931	2,5	170.572	2,7	169,3
Assistente de Administração(*)	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
Técnico em Eletrônica	47.075	1,4	46.655	0,9	46.297	0,8	44.117	0,7	-6,3
Técnico em Mecânica	40.187	1,2	40.781	0,8	41.802	0,7	39.429	0,6	-1,9
Técnico em Agropecuária	31.266	0,9	35.607	0,7	38.416	0,7	38.566	0,6	23,3
Técnico em Enfermagem	13.863	0,4	13.215	0,7	16.939	0,3	35.390	0,6	155,3
Técnico em Eletrotécnica	25.760	0,7	35.538	0,7	33.785	0,6	31.961	0,5	24,1
Técnico em Secretariado	36.876	1,1	34.568	0,7	33.480	0,6	28.171	0,4	-23,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

* Inclusive Administração de Empresa.

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

Brasil e Regiões		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: MEC/INEP/SEEC.

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,¹ 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 decréscimo 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.

¹ 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.²

Outro elemento a considerar, e que vem sendo objeto de estudo,³ 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.

² Alguns trabalhos foram feitos sobre a migração intrametropolitana, como os de Cunha, 1994; Matos, 1996; Rigotti e Rodrigues, 1994.

³ 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.⁴

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.

⁴ 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 - 1970

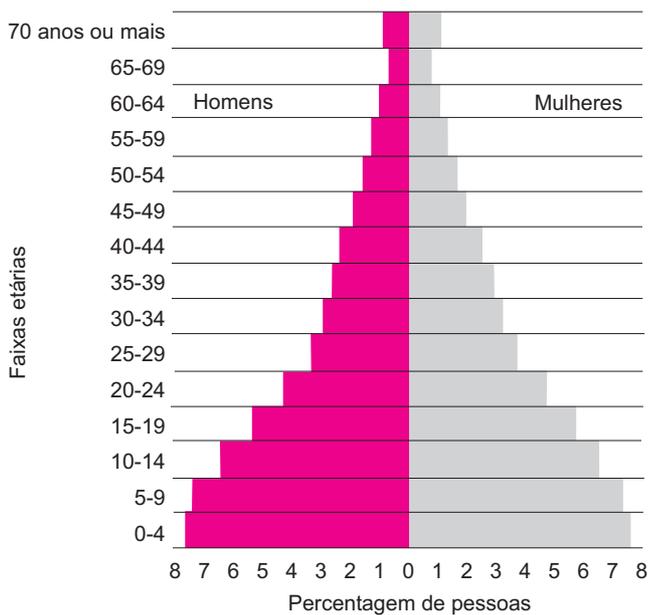


Gráfico 2
Pirâmide etária - Brasil - 1996

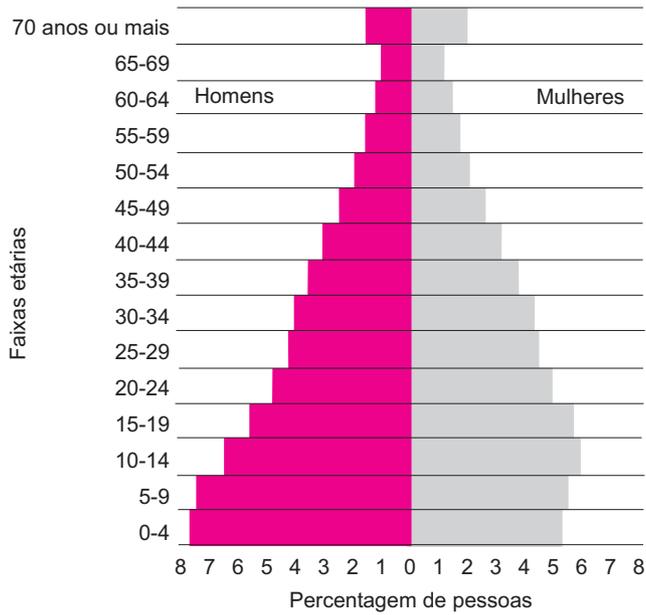
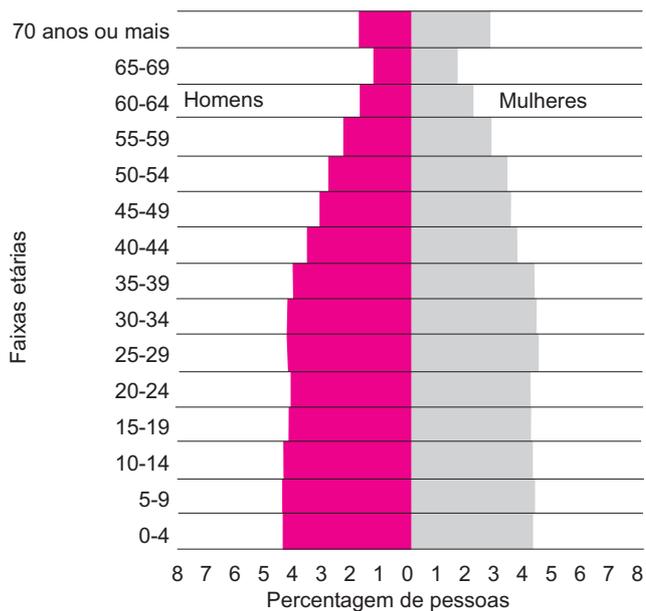
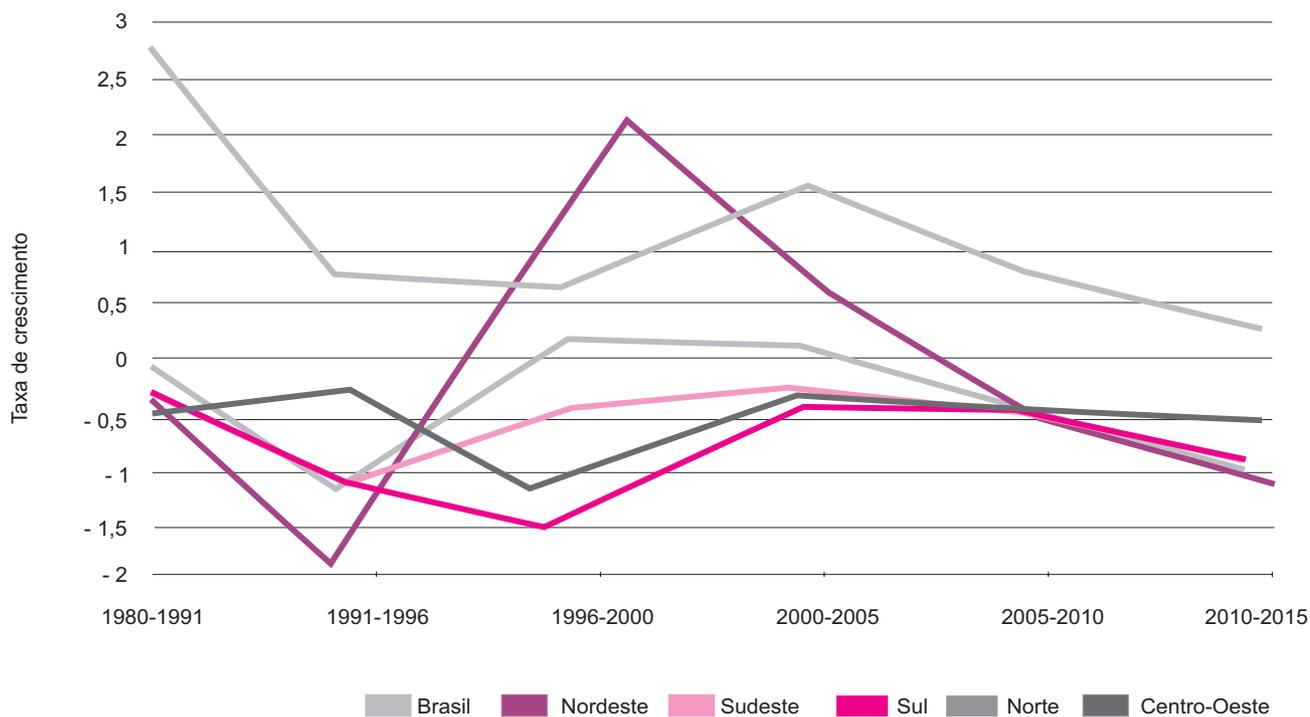


Gráfico 3
Pirâmide etária - Brasil - 2015



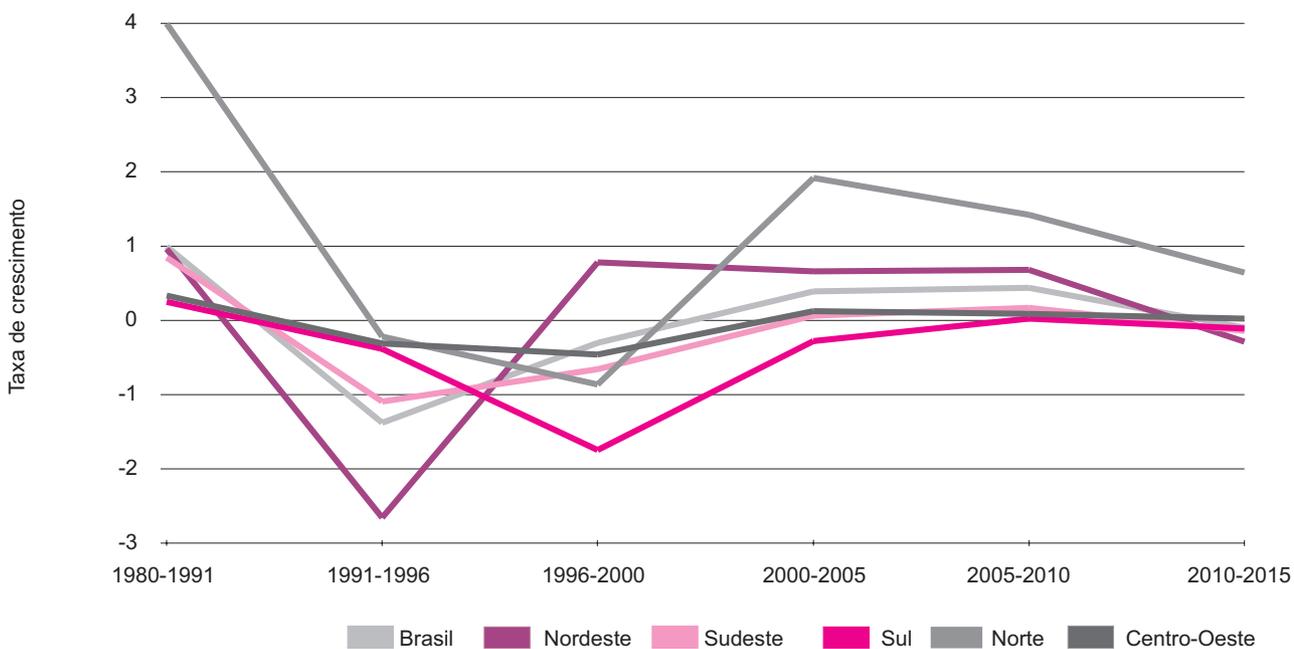
Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Gráfico 4
Evolução da taxa de crescimento da população de 0 a 3 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

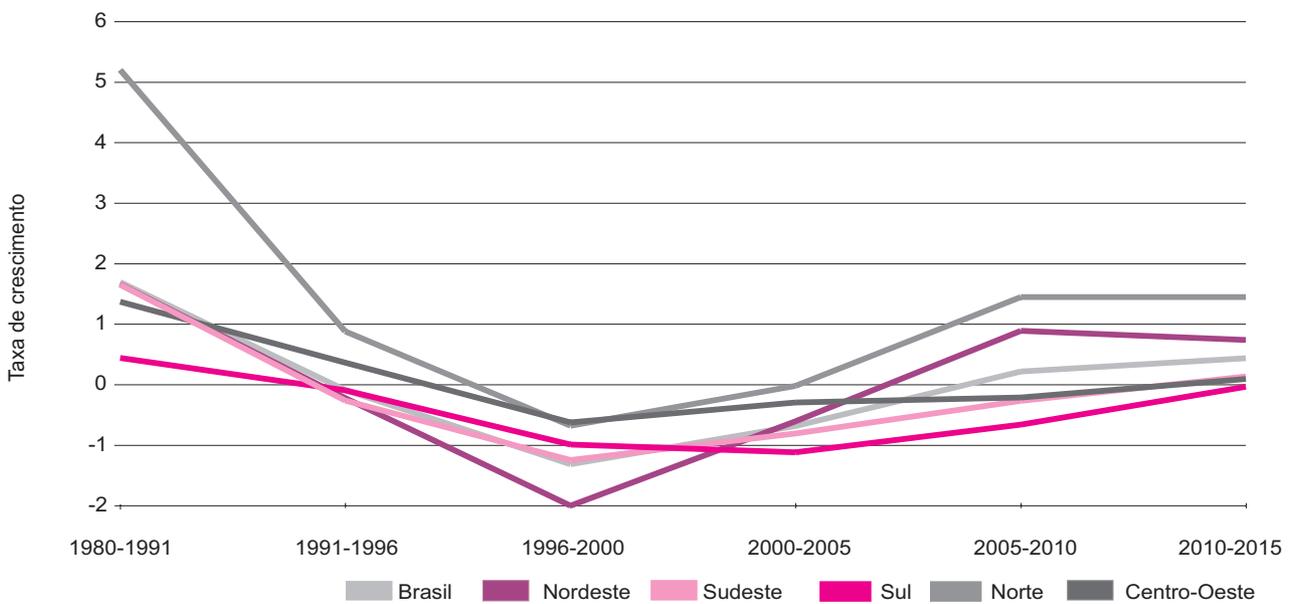
Gráfico 5
Evolução da taxa de crescimento da população de 4 a 6 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Gráfico 6

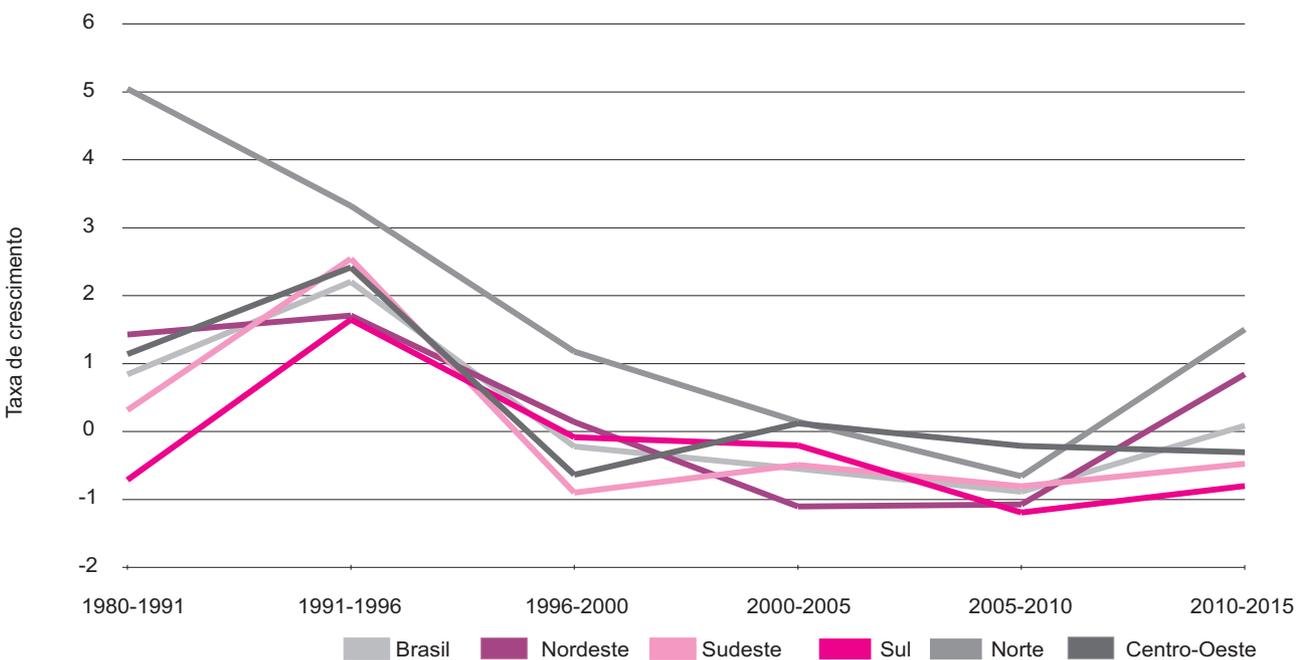
Evolução da taxa de crescimento da população de 7 a 14 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Gráfico 7

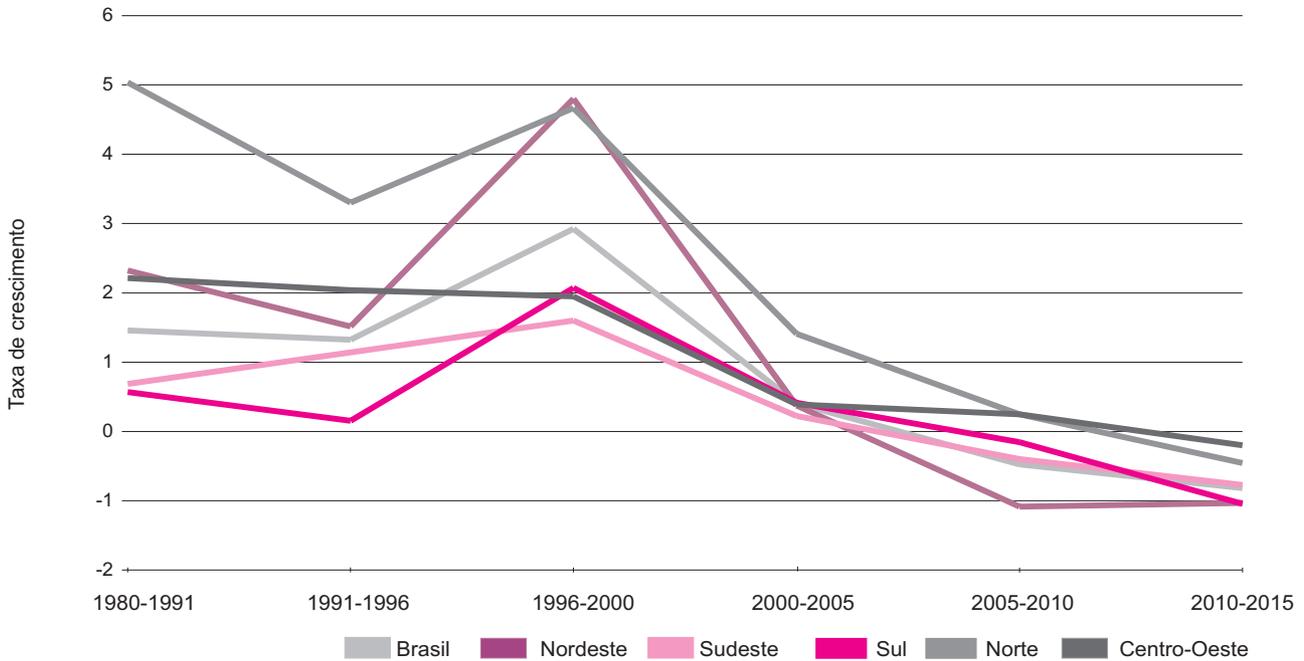
Evolução da taxa de crescimento da população de 15 a 18 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Gráfico 8

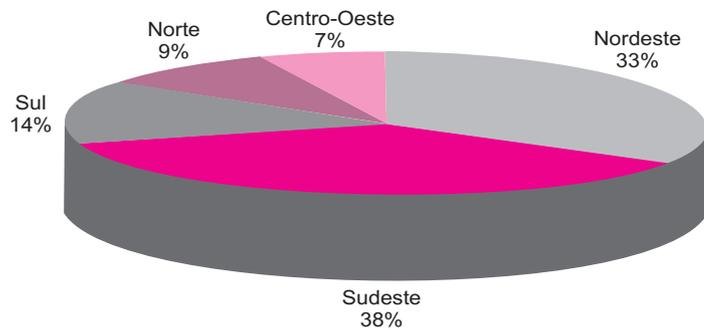
Evolução da taxa de crescimento da população de 18 a 24 anos - Brasil e Regiões - 1980-2015



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Gráfico 9

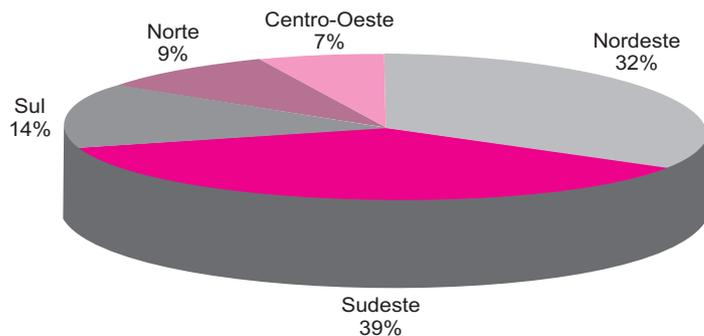
Proporção de crianças de 0 a 6 anos por Regiões - Brasil - 1998



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Gráfico 10

Proporção de crianças de 7 a 14 anos por Regiões - Brasil - 1998



Fonte: IBGE/DPE/DEPIS, 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: IBGE. Censos Demográficos de 1940 a 1991 e Contagem Populacional de 1996.
IBGE/DPE/DEPIS, 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: IBGE. Censos Demográficos de 1970, 1980 e 1991 e Contagem Populacional de 1996 – IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

* Os totais regionais foram ajustados ao total nacional. Uma vez que as projeções das partes são elaboradas de forma independente do total do país, sua totalização, via de regra, não corresponde ao total projetado para o todo. Assim, a responsabilidade desse ajuste é do autor, uma vez que ainda não havia sido feito pelos técnicos do IBGE quando, 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, Simões e Oliveira (1988); 1991, ABEP/ FNUAP (1996); 2000 e 2010, IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Tabela 4
Esperança de vida ao nascer
Brasil e Regiões - 1940-1991

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; ABEP/ FNUAP, 1996; IBGE/DPE/DEPIS, 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
Brasil	55,9	67,6	75,6	78,4	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fontes: IBGE. Censos Demográficos de 1970 a 1991 e Contagem Populacional de 1996.

Tabela 6
Saldo migratório para as Regiões do Brasil - 1960-1996

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; 1997 (mimeo) e 1986-1996, FIBGE, Censo Demográfico de 1991 e Contagem Populacional de 1996.

* Estimado 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 7
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
Pop. Total					1,93	1,43	1,23

Fontes: IBGE. Censos Demográficos de 1980 e 1991 - IBGE/DPE/DEPIS, 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
Brasil	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
Nordeste	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
Sudeste	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
Sul	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
Centro-Oeste	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
Norte	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: IBGE/DPE/DEPIS, 1998.

Obs: Totais regionais ajustados pelo autor, conforme observação da Tabela 2.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)