

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

EVOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais

Moacir Gadotti

José Eustáquio Romão

INSTITUTO PAULO FREIRE

Todo analfabeto é um atestado da incompetência de nosso país... Abrir os olhos de alguém para as letras, palavras e frases com as quais se constroem os nomes, endereços, sonhos e direitos de cada cidadão é um dever inadiável da própria cidadania. Não é só uma tarefa dos que se preocupam com índices de escolaridade ou qualificação de mão-de-obra: é uma missão imposta pela dignidade. O homem que morre analfabeto é alguém que tomba abandonado no campo de batalha. Sem ele não há vitória. De nada adiantaria escreverem depois a sua história, tomando o cuidado de lançar estatísticas e projeções. (Revista *Educação*, n.º 210, setembro de 1998, p. 7.)

Este texto apresenta uma análise estatística de indicadores educacionais sobre a “Evolução do Ensino Fundamental no Brasil”, apoiando-se principalmente nas bases de dados disponíveis no âmbito do *Sistema Integrado de Informações Educacionais* (SIED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), com o objetivo de fornecer alguns subsídios para a formulação de políticas educacionais para este nível de ensino.

Procuraremos não apenas mensurar a eficiência do ensino, mas também identificar efeitos das políticas educacionais, os resultados de inovações introduzidas – implantação dos colegiados, promoção automática e ciclos, por exemplo – e as tendências do sistema. Buscaremos, através deste estudo, identificar os condicionantes da repetência (distorção série/idade, por exemplo), destacando a região Nordeste, considerando que ela não vem sendo reduzida como nas demais regiões. Na descrição do cenário atual e das perspectivas, apontaremos alguns indicadores e algumas propostas surgidas no interior do Estado e da Sociedade, para a superação do abandono escolar e do absentismo e para a formação (inicial e continuada) dos professores. Quanto ao tipo de análise, buscaremos fazer uma abordagem qualitativa e quantitativa dos dados disponíveis.

- O que entendemos por “indicadores educacionais”?

Distinguimos indicadores de qualidade/eqüidade e indicadores quantitativos (taxa de analfabetismo, média de anos de estudos...). Apontamos indicadores de acesso, de permanência etc... que medem a eficiência do sistema. Os indicadores quantitativos devem permitir também a análise qualitativa. Destacamos os “indicadores de fluxo” e “indicadores de eficiência” do sistema educacional. Eles indicam, por exemplo, a distorção série/idade, a repetência, a evasão, a promoção etc., isto é, o movimento, a seqüência, a transição e a evolução do sistema. Finalmente, a análise de estatísticas e indicadores educacionais deve nos permitir fazer projeções e indicar tendências.

A educação é um “direito de todos”. Assim já rezava a Constituição de 1934:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores de vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse direito continuou sendo prescrito nas demais normas legais, chegando à atual Lei .º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases):

Art. 2.º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não é outro o objetivo de uma análise de estatísticas e de indicadores educacionais senão o de oferecer subsídios para garantir esse direito a cada cidadão.

Para enfrentar o grande desafio de oferecer um ensino fundamental de qualidade para todos, cresce a necessidade de partir de dados seguros e de diagnósticos adequados para não se propor políticas equivocadas e distantes da realidade. É indiscutível a necessidade de se partir de dados objetivos e indicadores de desempenho transparentes para se gerir, democraticamente, um sistema de ensino. Dados que possam ser socializados para que todos possam entender não apenas as políticas adotadas, mas também as causas de nosso atraso educacional.

O Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED) está disseminando hoje dados coletados pelo Censo Escolar, pelo Censo do Ensino Superior, Censo do Professor, Exame nacional de cursos e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A divulgação ampla desses dados, de um lado, facilita a necessária participação da sociedade no enfrentamento dos desafios educacionais, e, de outro lado, se constitui numa forma de o Estado prestar contas à Sociedade dos recursos que ela disponibiliza para todos, para o “bem comum”.

No início da década de 90 o físico e pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica do CNPq, Sérgio Costa Ribeiro, debruçou-se sobre as estatísticas educacionais e mostrou que o grande problema da educação nacional era a **repetência** e não a **evasão**, como se acreditava. Costa Ribeiro concluiu que as estatísticas do MEC “sobrestimavam a evasão” e “subestimavam a repetência”. Os estudos de Costa Ribeiro tiveram repercussão nacional e reorientaram, imediatamente, as políticas do setor. Ele mostrou que o aluno ficava em média doze anos na escola para concluir o ensino fundamental. De cada 1.000 alunos que se matriculam na primeira série de uma escola pública, apenas 43 se formavam dentro do tempo mínimo de 8 anos (RIBEIRO, 1992). Dessas 1000, 400 eram reprovadas no final do primeiro ano e apenas 330 chegavam ao final do ensino fundamental, gastando, em média, 12 anos, quando deveriam concluí-lo em apenas 8.

Na década passada, Sérgio Costa Ribeiro elaborou um quadro que reproduzimos a seguir.

Quadro 1
Percentuais Repetência por Série no Brasil – 1988

SÉRIE	REPETÊNCIA
1. ^a	50,50%
2. ^a	36,20%
3. ^a	27,40%
4. ^a	24,10%
5. ^a	40,70%
6. ^a	33,20%
7. ^a	28,90%
8. ^a	22,10%

Fonte: Laboratório Nacional de Computação Científica do CNPq/1988

Nota-se claramente que a repetência se concentrava mais na 1.^a e na 5.^a séries, respectivamente com 50,50% e 40,70%.

Depois de Sérgio Costa Ribeiro, outros seguiram suas preocupações e, graças aos esforços despendidos, embora se discuta muito a validade de algumas medidas, como a introdução dos denominados “ciclos básicos” (CBs) ou dos “ciclos básicos de alfabetização” (CBAs), os índices de reprovação caíram significativamente. É claro que continua também o desafio do acesso ao ensino fundamental, já que 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos ainda não conseguem nele ingressar. Mesmo que este número seja considerado por alguns como estatisticamente pouco significativo, em termos do conjunto, ele não é. Senão vejamos: 2.700.000 crianças equivalerão a cerca de 10,14% da coorte de 7 a 14 anos de idade no ano 2000, de acordo com o quadro 2. Neste mesmo ano, as projeções indicam que teremos apenas 3.090.000 crianças de 7 anos de idade (ver quadro 2), já que estão caindo as taxas de crescimento demográfico. Ora, em relação a este último número, os marginalizados da escola na idade própria equivalerão a 87,38% do total de crianças em idade de ingresso. Se concordarmos com o raciocínio de que a escola está se tornando mais eficiente, pela diminuição de seus índices de repetência e corrigindo a distorção idade/série, a relação entre estes dois números tornar-se-á significativamente expressiva. Além disso, devemos chamar a atenção para sua expressividade, porque trata-se de quase três milhões de pessoas que, se mantidos fora do sistema educacional, serão futuros analfabetos e quase equivalem ao número de jovens e adultos matriculados em cursos presenciais no país, em 1998 – “aproximadamente 2,9 milhões”, segundo Maria Helena Guimarães, Diretora do INEP (*in* VELLOSO e ALBUQUERQUE, 1999: 50).

Quadro 2
Estimativas Populacionais por Grupos de Idade
Brasil: 1991-2010

(em mil)

Ano	Grupos de idade							
	6	7	7 a 10	11 a 14	15 a 17	17 a 19	20 a 24	25 a 29
1991	3.478	3.472	13.771	13.056	9.000	14.791	14.103	13.492
1996	3.255	3.310	13.519	13.805	10.082	16.396	14.682	13.954
1998	3.148	3.200	13.113	13.770	10.254	16.923	15.206	14.110
2000	3.044	3.090	12.682	13.949	10.351	17.149	15.946	14.360
2002	2.965	2.999	12.270	13.090	10.285	17.161	16.586	14.778
2004	2.913	2.939	11.937	12.660	10.028	16.907	16.966	15.428
2005	2.862	2.912	11.806	12.451	9.977	16.688	17.047	15.812
2008	2.880	2.883	11.564	11.919	9.396	15.916	16.972	16.689
2010	2.874	2.873	11.514	11.682	9.095	15.402	16.601	16.926

Fonte: MEC/INEP/SEEC - Dados emitidos pelo MEC/Inep/Seec, utilizando o Método das Componentes

Como destacamos anteriormente, há profundas diferenças no comportamento das estatísticas nas diversas regiões brasileiras. Estes contingentes marginalizados do acesso à escola na idade própria concentravam-se, em meados da década passada, sobretudo, na região Nordeste, conforme se pode observar no quadro 3:

Quadro 3
População de 7 a 14 Anos Fora da Escola
Segundo Localização e Região – 1986

Região	Total	Urbano	%	Rural	%
Norte	114.400	74.400	3,4	40.000	1,7
Nordeste	2.009.600	660.800	29,8	1.348.800	58,7

Sudeste	1.343.000	867.500	39,2	475.500	20,6
Sul	725.900	465.300	21,0	260.600	11,3
Centro-Oeste	319.900	144.800	6,5	175.100	7,6
Total	4.512.800	2.212.800	100,0	2.300.000	100,0

Fonte: IBGE/UNICEF.

Passada mais de uma década, reduzimos o número de crianças fora da escola, mas a distribuição desigual não mudou. Chamamos a atenção para o fato de que o segundo colocado era a região Sudeste, na zona urbana, com 39,2% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola. E esta é uma questão que tem nos chamado a atenção há muitos anos e sobre a qual temos tentado alertar as autoridades para que dela não se esqueçam na hora da formulação e implementação de políticas, programas e projetos. Embora sua origem esteja nas regiões mais pobres do país, os indicadores sociais negativos se concentram nas periferias urbanas das grandes cidades da região mais desenvolvida do país, demandando atenção na hora da distribuição e alocação de recursos.

Contudo, não há como negar os avanços alcançados: uma significativa proporção da população em idade escolar está hoje matriculada: cerca de 75% dos estudantes brasileiros estão freqüentando o ensino fundamental. Em 1982, este grau de ensino matriculou 21,5 milhões de pessoas, o que representava 94% da população em idade escolar (FLETCHER, 1993: 5). Dezesseis anos depois (1998), são 35,4 milhões, representando 95% da população em idade escolar obrigatória (7 a 14 anos).

Anualmente, 2,8 milhões de crianças, aproximadamente, ingressam pela primeira vez na primeira série, enquanto aproximadamente 150 mil não conseguem entrar na escola. Destas, 74% se encontram no Nordeste, sobretudo na zona rural. Diante deste quadro, Philip R. Fletcher e Cláudio de Moura Castro concluem que “longe de ser um problema nacional, o problema do acesso ao Ensino de 1.º Grau parece estar concentrado em apenas uma determinada região” (FLECTCHER, 1993: 2).

Por isso, toda vez que se faz o estudo das estatísticas brasileiras, é necessário estar atento aos dados regionais, uma vez que as amplas e profundas diferenças entre os diversos “Brasis” acabam por não se refletir nas médias que, se consideradas com indicadores, certamente, induzirão à adoção de políticas inadequadas para todas as regiões.

1. O perigo das estatísticas

As estatísticas alegam e amedrontam. Em política, seja do lado da situação, seja do lado da oposição, elas sempre fizeram grandes estragos. Particularmente nas campanhas eleitorais, o perigo de sua manipulação tem levado países a se preocuparem, inclusive, com a regulamentação dos resultados das pesquisas de opinião – sempre traduzidas estatisticamente – estabelecendo limites à sua divulgação, porque, muitas vezes, elas ameaçam a própria democracia, na medida em que podem mudar, numa espécie de fraude ideológica, os rumos de um pleito.

Na história mais recente do Brasil, experimentamos a parceria das estatísticas com os regimes de exceção, que as utilizavam para justificar políticas que não tinham, à época, base social de sustentação e de legitimação.

De um lado, se elas revelam indicadores e apontam para processos de superação de problemas tendencialmente revelados, de outro, quando aplicadas aos interesses humanos, geralmente, contribuem mais para o alijamento e a exclusão de alguns, do que para a universalização de direitos e bens.

É evidente que, muitas vezes, os resultados nefastos de uma interpretação estatística não podem ser debitados na conta da desfaçatez ou do cinismo do intérprete, mas na de seus equívocos. Dependendo das trajetórias individuais e dos posicionamentos econômicos, políticos

e sociais, as pessoas desenvolvem visões de mundo que são mais ou menos próximas ou mais ou menos distantes da verdade objetiva.

Paulo Freire já afirmara há mais tempo que a ciência é sempre “(cons)ciência”, isto é, a verdade do conhecimento humano é apenas uma representação, mais ou menos equivalente, aos próprios entes, fatos ou fenômenos. E os grupos humanos, dependendo de sua posição nas relações de produção, acabam forçando suas epistemologias para seus interesses historicamente forjados naquelas relações. Não é demasiado lembrar aqui o messianismo pedagógico de alguns poucos anos atrás, que conferia à educação uma verdadeira onipotência, pois a ela atribuía competências capazes de resolver todos os problemas da humanidade, diminuindo diferenças de classes, diluindo conflitos, alavancando recursos etc. De outro lado, e inspirados no reprodutivismo radical, colocavam-se os niilistas críticos, que proclamavam a impotência da educação, afirmando que ela nada podia e que sua pequena contribuição dependia da transformação estrutural prévia da sociedade.

Por isso, não tem sentido analisar dados sem uma discussão conceitual de fundo. Nas sociedades classistas, é muito comum a confusão, feita pelos grupos dominantes, entre fatores conjunturais e fatores estruturais. Resistentes à transformação social, estes grupos tendem a considerar que os fatores que provocam situações negativas resultam de conjunturas adversas; jamais, de estruturas injustas que, certamente, seriam debitadas na conta de sua própria responsabilidade. Em suma, superestimam causas conjunturais, em lugar das estruturais, para se eximirem da responsabilidade por tais resultados. Ora, não há como alcançar os verdadeiros responsáveis por determinados resultados, se não mergulharmos na gênese e evolução das estruturas sociais e nas suas determinações em última instância. E essa verdadeira lição de abismo coloca em evidência a necessária discussão das matrizes ou quadros conceituais que servem de base a qualquer análise de dados.

Se a verdade objetiva dos entes e fenômenos se revelasse na superfície dos dados, a ciência seria dispensável. A ciência só ganha legitimidade quando desvenda o sentido da essência das coisas não revelado na aparência dos fatos.

Quando se invoca a necessidade da revisão ou da discussão conceitual, geralmente se é acusado de “ensaísta”, de não querer enxergar a evidência dos dados. Ouve-se, com muita frequência a afirmação positivista de que “dados são dados e admitem apenas uma interpretação”, quando se questiona a impositividade de determinada interpretação.

De qualquer forma, uma análise estatística dos fenômenos humanos ganha consistência científica e legitimidade social se se coloca apenas como uma dentre outras possíveis interpretações e cujos resultados apenas apontam para tendências que devem ser relativizadas, pois os homens e as mulheres são sempre capazes de revertê-las, na medida em que, reconhecendo e dominando pelo conhecimento as circunstâncias, tornam-se sujeitos de suas próprias histórias.

Nesta linha de raciocínio, calcado na necessidade de se discutir os conceitos que perpassam as interpretações de dados, é conveniente não esquecer que a educação básica e a escola de ensino fundamental é uma instituição social, resultante de uma longa história de mobilizações e contra-mobilizações, de lutas e repressões, de avanços e recuos. Por isso, ela não pode ser confundida com uma simples organização social, nos moldes da empresa e, dessa forma, ser analisada apenas em função de sua eficiência e eficácia, medidas a partir do exame de números relativos à matrícula, à repetência, à evasão e à aprovação.

2. As estatísticas educacionais

Nos últimos anos, a educação, mormente a educação básica, tem recebido uma atenção especial, por causa da revalorização do conhecimento fundamental como capital econômico, político, social e cultural. As novas teorias relativas à reconversão tecnológica do sistema produtivo, da globalização das comunicações e da economia têm levado, até mesmo os mais

reacionários pensadores, a considerarem a importância da universalização do conhecimento básico. Pela primeira vez na história da humanidade, todos os segmentos sociais, inclusive o dos detentores do capital, estão defendendo formação geral básica para os trabalhadores, certamente por acreditarem que o lucro não será mais possível com a exploração da “mais-valia selvagem”, ou seja, aquela extraída do produtor direto desqualificado e transformado em mero apêndice das máquinas na linha de montagem – para quem, portanto, em termos de educação, bastava um adestramento aligeirado. Pela primeira vez no processo civilizatório, há coincidência de objetivos das diversas classes sociais – mesmo que as intenções sejam diversas – voltados para a socialização do domínio da lecto-escrita, da competência para executar cálculos básicos, da capacidade para a comunicação e interação com os semelhantes, da aquisição de competências e habilidades básicas; objetivos, enfim, voltados para a universalização do processo de aprender a aprender, para apreender a conhecer e aprender a se comunicar.

Pacto relativo quanto aos fins, desacordo quanto aos fatores responsáveis pelas mazelas da educação. Se antes não havia acordo em relação às mais adequadas bases de dados educacionais – nem, muito menos, em relação à sua interpretação – persiste ainda hoje, apesar do consenso relativo à relevância social da educação básica, um grande dissenso, tanto em relação aos números válidos, quanto em relação às formas corretas de sua tabulação e análise. Tanto se tira conclusões semelhantes de bases de dados bastante diferentes, quanto não se chega a um acordo quanto aos resultados analíticos das mesmas bases de dados.

No caso do Brasil, ficou famosa a polêmica criada pelos pesquisadores do “PROFLUXO” - modelo de análise estatística criado por Philip R. Fletcher e Cláudio de Moura Castro nos meados da década de 80, aos quais, pouco depois, se juntou Sérgio Costa Ribeiro - com a interpretação que o Ministério da Educação dava para os fenômenos da repetência e da evasão nas escolas de ensino fundamental. O “Profluxo model” submeteu

... a cerrada crítica às estatísticas oficiais sobre evasão escolar, bem como os diagnósticos que colocam no não-aceso à escola e na evasão os grandes problemas da escola pública brasileira, chamando enfática e repetidamente a atenção para a reprovação e repetência especialmente na 1.ª série (FERRARI *et alii*, 1992: 15).

De lá para cá muita coisa mudou: vários sistemas estaduais e municipais de educação adotaram o “ciclo básico” ou procedimentos congêneres, no sentido da aprovação automática ou da não-reprovação na 1.ª série do ensino fundamental, mascarando e minimizando a discussão. “Mascarando” porque, onde quer que tenha sido estabelecido o início do sistema de promoção, aí aconteceu o “represamento” dos reprovados.

Ao chamar a atenção para a “pedagogia da repetência”, Sérgio Costa Ribeiro colaborou para o despertar da comunidade educacional e da própria sociedade em geral para os elevadíssimos índices de reprovação no ensino fundamental brasileiro, principalmente no desenvolvido nas escolas públicas. Ocorre que muitos sistemas começaram a atacar os fatores da tragédia, enquanto outros, simplesmente, tentaram lançar a poeira debaixo do tapete, mais uma vez, usando os números, para camuflar a realidade. Por isso, embora seja reconhecível o esforço nacional e os avanços conquistados nos últimos anos, não podemos nos iludir com as estatísticas da aprovação nas primeiras séries do ensino fundamental, onde o sistema de promoção foi mantido e as reprovações adiadas ou eliminadas por decreto.

Neste ponto, gostaríamos de fazer um breve comentário sobre a relação entre avaliação, sistema de promoção e “des-seriação”.

Com a recente implantação dos ciclos no ensino fundamental brasileiro, algumas unidades da Federação tentaram dar seqüência à implantação do “ciclo básico” (CB) ou “ciclo básico de alfabetização” (CBA) – ou qualquer outra denominação que traduzia a tentativa de eliminação da reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa experiência já vinha causando alguns problemas, porque, muitas vezes, numa mesma cidade, as escolas estaduais adotavam o “ciclo básico”, mas o mesmo não acontecia nas escolas das demais redes,

dificultando, sobremaneira, as transferências. Mesmo que situassem os alunos recebidos em transferência na série equivalente ao nível revelado nas avaliações que inicialmente aplicavam, as escolas de destino encontraram sérias resistências dos alunos, dos pais, especialmente quando de sua classificação em turmas de níveis inferiores aos anteriormente situados nas escolas de origem.

Por outro lado, simplesmente eliminar a reprovação da 1.^a para a 2.^a série ou desta para a 3.^a, mantendo-se o sistema de promoção no conjunto do grau, não resolve o problema, porque, simplesmente, represa alunos na série subsequente à que se manteve o início do sistema de promoção. O que estamos querendo dizer é que não é possível eliminar o sistema de promoção – e muito menos a reprovação – em apenas um segmento de um grau. Até mesmo no caso dos ciclos, sua concepção apenas significa eliminar o sistema de promoção no interstício do primeiro (1.^a à 4.^a série) e do segundo (5.^a à 8.^a série), mantendo-o da 4.^a para a 5.^a série e ao final da 8.^a. Neste caso, não se estaria apenas reduzindo todo este grau a duas séries de quatro anos de duração cada? De qualquer modo, a eliminação relativa do sistema de promoção no ensino fundamental já vem encontrando sérias resistências entre os professores e comunidade representada pelos pais.

Qualquer que seja o nome – “série” ou “ciclo” – não importa. O que importa é a concepção mais profunda de avaliação, conferindo-se a ela uma função diagnóstica ou classificatória (ROMÃO, 1998). Cabe aqui lembrar que a dicotomização maniqueísta a favor de uma ou outra função tem conduzido os sistemas educacionais a grandes equívocos e injustiças. De um lado, se se dá exclusividade à avaliação diagnóstica, construtivista, que respeita os ritmos e as características de cada aluno, ao final do grau, ele pode receber uma certificação que o considera preparado para a vida, quando, na verdade, ela não corresponde ao mínimo exigido pela cidadania ativa. Por outro lado, uma avaliação puramente classificatória pode funcionar como poderoso instrumento de discriminação e exclusão, fazendo credenciamentos (ou descredenciamentos) injustos e odiosos. Nunca é demais reiterar a pertinência da avaliação diagnóstica durante o processo de ensino-aprendizagem e a validade da avaliação classificatória para a indicação dos níveis de aprendizagem nas terminalidades.

Em conclusão, não tem sentido promover a eliminação da reprovação. Este tipo de iniciativa neutraliza o esforço dos estudantes e aniquila a auto-estima profissional dos educadores. A resistência que começa a se delinear nos quadros docentes do sistema estadual de São Paulo e particularmente em Minas Gerais são sintomáticos e merecem uma leitura mais profunda. Sem dúvida nenhuma, o Brasil apresenta os mais altos índices de reprovação no ensino fundamental no mundo e a verdadeira tragédia da repetência precisa ser encarada de frente. Contudo, a simples eliminação da reprovação distorce, banaliza e descaracteriza a discussão mais profunda da “des-seriação”, que está mais adstrita à eliminação do sistema de promoção. A discussão mais profunda dessa questão diz respeito à discussão da avaliação da aprendizagem. Com a implantação dos ciclos, a maioria dos professores e dos alunos está entendendo que acabou a avaliação da aprendizagem nas escolas; daí as acomodações e as resistências já mencionadas.

A eliminação do sistema de promoção não acaba com a avaliação; pelo contrário, ela se torna mais importante e mais freqüente, porque recupera a centralidade de sua verdadeira essência, que é o caráter de diagnóstico das dificuldades, para o planejamento dos procedimentos didático-pedagógicos subsequentes.

Mas retornemos à polêmica das estatísticas educacionais entre o PROFLUXO e o MEC.

Segundo Sérgio Costa Ribeiro, desde 1947, vinha se travando um debate entre Teixeira de Freitas, fundador e diretor do Serviço de Estatísticas do Ministério da Educação, e Lourenço Filho, Diretor Geral do INEP/MEC, sobre a interpretação das estatísticas relativas ao ensino básico. Teixeira de Freitas foi o

... primeiro detectou erros na conceituação de alunos novos nas séries do ensino básico no Brasil... A polêmica terminou com a vitória política de Lourenço Filho, que defendia a metodologia das taxas de evasão e repetência que ainda hoje se aplica. Teixeira de Freitas, simplesmente, perdeu o emprego. E o erro cometido pelo grande educador brasileiro, que foi Lourenço Filho, lamentavelmente perpetuou-se até hoje. (RIBEIRO, 1992: 148).

Ou seja, durante mais de meio século, por causa da concepção de uma autoridade institucional e prestigiosamente constituída, que foi Lourenço Filho, uma interpretação errônea se repetiu ao longo dos anos, alcançando a década atual. A época em que escreveu o artigo, Sérgio Costa Ribeiro e seu companheiros de PROFLUXO, resolveram trabalhar com uma base de dados diferente da que o MEC usava: “O que nós fizemos, foi trabalhar, não com os dados de base escolar, mas com os dados de Censos e PNADs do IBGE, usando um modelo matemático muito simples.” (Id., ib.: 149).

Entendemos que trabalhar com ambas as bases – escolar e demográfica mais geral – podem lançar mais luzes sobre a questão. Aliás, embora dizendo ter rejeitado os dados de base escolar, o que a equipe do PROFLUXO fez foi comparar dados demográficos mais gerais tirados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) e Censos Demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os dados das bases escolares fornecidas pelo MEC.

As principais conclusões a que chegaram no início desta década foram:

1.^a) As crianças brasileiras entram nas escolas básicas com 7 anos de idade, nela permanecem por 8,5 anos em média e apenas completam a 5.^a série em média.

2.^a) Não havia, praticamente, evasão da 1.^a para a 2.^a série – apenas 2% – mas uma enorme taxa de reprovação, que provocava o que conceituaram como “implemento de idade” (defasagem idade/série).

Para derrubar a teoria do MEC sobre o fluxo dos alunos – comparação da matrícula de séries subseqüentes em anos consecutivos – Sérgio Costa Ribeiro comparou uma “geração” (n.º de nascidos em um ano) com as taxas de matrícula. Constatou que o número de matriculados era muito superior ao total da geração, mesmo descontando-se o número de “repetentes” informado, chegando o excedente a mais de 50% do que era possível pelas taxas de natalidade.

Segundo os autores da nova metodologia,

a evasão é pequena nas primeiras séries, só aumenta entre a 4.^a e a 5.^a séries. Como a maioria das escolas são de 1.^a à 4.^a séries, as crianças precisam mudar de estabelecimento quando promovidas para a 5.^a série. Mesmo que fiquem na escola onde estavam, toda a pedagogia, toda a prática passa a ser outra, a começar pelo fato de, agora, serem vários os professores, quando antes tinham um só, o que provoca uma enorme confusão. Resultado: muitas crianças evadem ou repetem, porque se sentem velhas demais ou porque acham que quatro anos de escola (o antigo primário) já é o suficiente. (Id., ib.: 150-151).

Ora, a denúncia dessa verdadeira “pedagogia da repetência”, como a batizou Sérgio Costa Ribeiro, a comunidade educacional brasileira começou a se mobilizar, a discutir e a pressionar para que os sistemas encontrassem uma solução para tão elevados índices de reprovação.

Contudo, sabemos que algumas modificações ocorreram do início desta década até agora:

1.^a) Grande parte das escolas que só ofereciam as quatro primeiras séries do ensino fundamental eram municipais. Contudo, com os processos de municipalização induzidos ou desejados, grande número das escolas dessas redes locais passaram a oferecer também o segundo segmento, diminuindo as transferências ao final da 4.^a série. Cabe insistir que elas diminuíram, mas não desapareceram, pois um número ainda significativo de pais ainda insiste em matricular os filhos nas escolas estaduais que oferecem o ensino médio, assim que podem, para que seus filhos não se submetam aos verdadeiros “vestibulinhos” para ingresso nesses estabelecimentos.

2.^a) Não está mais em voga a idéia de que os conhecimentos equivalentes ao nível das quatro séries iniciais do ensino fundamental são suficientes. Há uma generalizada aspiração por mais anos de escolaridade com sucesso.

É dentro dessas perspectivas que iremos retomar as estatísticas do INEP/MEC, comparando-as com dados mais gerais das PNADs e do Censos da atual Fundação do IBGE, no sentido de examinar a pertinência com que as próprias autoridades do Ministério vêm examinando os dados educacionais e, em cima deles, formulando suas políticas para o ensino fundamental.

3. As estatísticas educacionais na visão oficial

A partir de um seminário, realizado em 31 de agosto de 1998, o Instituto de Altos Estudos estimulou as diversas autoridades do MEC e alguns dos que constituem hoje sua *entourage* intelectual, a produzirem *papers* sobre o desempenho da educação brasileira, que foram publicados na coletânea *Um modelo para a educação no século XXI* (1999). O livro apresenta abordagens diversas, mas limitaremos nossas considerações sobre o texto da Professora Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), porque ele representa, certamente, a posição oficial do MEC sobre as estatísticas educacionais do ensino fundamental. O texto da professora Maria Helena, “O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas” é o maior do livro, ocupando quase metade de suas páginas (35-117). É que este trabalho foi encomendado pelo MEC/INEP, que solicitou uma análise das estatísticas educacionais a partir das bases de dados do INEP e IBGE.

Primeiramente, a professora Maria Helena destaca o declínio do analfabetismo no País e o aumento da escolaridade média da população.

A Diretora do INEP constata as taxas cada vez menores do analfabetismo nas últimas décadas e, com euforia, proclama que, em 1996, tivemos, pela primeira vez, uma queda do número absoluto das pessoas que não sabem ler nem escrever, quando os dados são comparados com o ano de 1991: caímos de 19.233.239 para 15.560.260 analfabetos. E a euforia da ex-secretária de Educação de Campinas (SP) constrói-se sobre o fato de que, no mesmo período, embora as taxas se apresentassem progressivamente mais baixas, os números absolutos continuavam crescendo. Contudo, cabem aqui as seguintes observações:

1.^a) Nos últimos anos, particularmente na atual administração federal, vem predominando a posição de se considerar os investimentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um esforço inócuo, pois a maior parte, senão a totalidade dos recursos, devem ser aplicados no ensino fundamental regular. Em outro trabalho, já denunciávamos essa verdadeira “eutanasia pedagógica” (GADOTTI E ROMÃO, 1995:36-52) praticada por sucessivos governos. Aliás, o verdadeiro esvaziamento da EJA já vinha sendo arquitetado na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, capitaneada pelo MEC, através do Senador Darcy Ribeiro, que esposava posição semelhante neste particular. O texto da Professora Maria Helena ilustra bem essa tendência:

Esta reversão acelerada dos índices de analfabetismo, sobretudo entre os grupos mais jovens da população, está diretamente relacionado ao processo de universalização do ensino fundamental, que tem se mostrado a estratégia mais eficaz no esforço empreendido pelo Poder Público e pelas organizações da sociedade civil para mudar o perfil educacional do país. Com efeito, os dados dos últimos levantamentos do IBGE indicam que as maiores proporções de analfabetos concentram-se cada vez mais nos grupos de maior idade.

(...) Isto significa que apenas com políticas públicas focalizadas o Brasil conseguirá erradicar o analfabetismo nos próximos dez anos, pois trata-se de um contingente populacional mais difícil de ser atingido, dadas as suas características socioeconômicas. (VELLOSO e ALBUQUERQUE, 1999: 41).

Primeiramente, é necessário relativizar qualquer euforia, porque mais de quinze milhões e meio de analfabetos não constituem motivo para comemorações. Este número nos situa ainda entre os dez países com maior número de analfabetos no mundo. Observe-se ainda que, considerando-se os dados das oito últimas décadas para cá, estamos ainda, em se aceitando os dados oficiais, com mais de 4 milhões de analfabetos em relação a 1920 e com um número quase igual ao de 1960.

Em segundo lugar, as políticas adotadas pelo MEC em relação ao ensino fundamental há pouco mais de quatro anos não podem estar ainda impactando positivamente os índices de analfabetismo, pois estes são calculados na população de 15 anos e mais de idade, enquanto aquelas políticas se voltam, substancialmente para crianças e adolescentes na idade própria de frequência do ensino regular. Assim, as crianças alfabetizadas e adolescentes nos últimos quatro anos ainda não teriam 15 anos de idade, para serem computados na diminuição dos contingentes analfabetos.

Então, como entender os avanços da universalização da leitura e da escrita, com os, cada vez mais, declinantes recursos previstos pelo MEC para este segmento? E a desconsideração explícita com a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos? E o que dizer do enfraquecimento dos cursos de EJA, quase que reduzida no novo texto legal a exames?

Observemos a tabela, transformada em quadro, usada pela Professora Maria Helena Guimarães de Castro:

Quadro 4
Taxa de Analfabetismo por Grupos de Idade
Brasil: 1970-96 (*)

Ano	Taxas de Analfabetismo (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3
1995	15,6	6,8	7,5	9,3	11,0	16,7	32,7
1996	14,7	6,0	7,1	8,1	10,2	15,5	31,5

Fonte: IBGE-PNAD 1996. (*) Não incluindo a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá em 1995 e 1996. Só consideramos os dados oferecidos pela Professora Maria Helena Guimarães de Castro para nossa análise, depois de conferi-los nas bases de dados do INEP e do IBGE (censos e PNADs).

Cabe observar, inicialmente, que, considerando todo o período, a queda maior do índice não se deu na faixa de 15 a 19 anos (18,3%), mas nas de 30 a 39 (22,9%) e 40 a 49 (23,0%). Certamente, diante das políticas governamentais recessivas em relação à EJA – quando o Governo Federal desestimula um setor ou subsetor das políticas públicas, ele induz recuos nos demais níveis de governo – o que provocou essas quedas dos índices de analfabetismo foi o esforço da sociedade civil, desenvolvendo programas de educação de jovens e adultos, particularmente entre os contingentes da mão-de-obra economicamente ativa, em função da reconversão tecnológica do sistema produtivo, que exige, cada vez mais, trabalhadores com capacidade de ler, escrever, comunicar-se e perceber a totalidade do processo de produção. Nas regiões onde essa reconversão foi menor – porque continua havendo uma concentração dos processos de modernização, com uma distribuição desigual da renovação tecnológica no país – fica fácil comprovar a afirmação anterior. Se compararmos os índices de analfabetismo de 1996 da região Nordeste, nas mesmas faixas etárias da população economicamente ativa, com os índices gerais de 1970, perceberemos uma queda bem menor: na de 30 a 39 anos foi de 8,9% e, na faixa de 40 a 49 anos, foi de apenas 4,7%.

Finalmente, a própria autora afirma que o nosso ensino fundamental, ainda que tenhamos conseguido, praticamente, universalizar o acesso, há ainda uma grande distorção série/idade.

Este fenômeno, que tem como principais causas a repetência e a evasão, é responsável pelo inchaço de matrículas que se verifica hoje nas redes de ensino fundamental. Revela ainda o grau de ineficiência do sistema educacional brasileiro, pois os alunos levam em média cerca de onze anos para completar as oito séries da escolarização obrigatória. (VELLOSO e ALBUQUERQUE, ob. cit.: 55).

Ora, se é necessário todo esse tempo, em média, para integralização do ensino fundamental, mais forte se torna nossa hipótese de que os alunos egressos deste grau, alfabetizados, não poderiam estar ainda impactando as quedas nos índices de analfabetismo, em função das “políticas focalizadas” do atual governo da União. Se observarmos de novo o quadro 1, veremos que as quedas mais significativas se deram entre 1991 e 1995. Foi na fase inicial deste período que se deu a grande mobilização mundial pela alfabetização, com a realização da Conferência de Jomtien (1990) e com os eventos dela corolários. Houve uma grande sensibilização da sociedade civil brasileira, especialmente com a realização da Conferência Brasileira de Educação para Todos (1993), da qual resultou o Plano Decenal de Educação para Todos e o Acordo Nacional.

Considerar que os esforços realizados no ensino fundamental regular é que estariam reduzindo o analfabetismo no Brasil parece-nos uma conclusão, no mínimo precipitada.

Finalmente, no que diz respeito às análises das estatísticas do analfabetismo brasileiro, as conclusões da Diretora do INEP sobre o principal fator de redução de suas taxas, ter-se-ia ainda que relativizar os resultados, porque a introdução do ciclo básico nas séries iniciais do ensino fundamental, com a “promoção por decreto”, sem um tratamento pedagógico mais estrutural da questão do sistema de promoção, não nos assegura a alfabetização no sentido exato da palavra: domínio da leitura e da escrita da língua materna, de cálculos básicos, de habilidades básicas e das determinações naturais e sociais primárias na sociedade em que vive o alfabetizado.

Quanto à Educação Infantil, a Diretora do INEP não trata de suas estatísticas, o que nos faz supor que o MEC não possui dados confiáveis, porque este grau, até a Lei n.º 9.394/96 (nova LDB), não pertencia ao sistema de ensino e, quando figurava nas políticas públicas, constituía elemento da assistência social.

Contudo, temos de considerar os dados disponíveis, no próprio INEP sobre Educação Infantil, porque os municípios têm sido pressionados com as demandas deste nível., uma vez que, embora reconhecido como essencial, em uma sociedade como a nossa, a Educação Infantil não tem encontrado apoio efetivo nos demais níveis governamentais, proporcionalmente à dimensão das proclamações a seu favor. Aliás, nos últimos anos, os municípios caíram numa espécie de armadilha: foram estimulados a assumir o atendimento de crianças de zero a 6 anos de idade e, nos anos subseqüentes, foram “brindados” com medidas fiscais e de distribuição de atribuições que, praticamente, lhes impossibilitam, hoje, o atendimento a que se propuseram. Além da não aprovação, na Constituinte do “salário-creche” e da verdadeira contra-reforma tributária empreendida pelo atual Governo Federal, que concentra mais recursos na União, a forma como foi implantado e está sendo implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, dificulta, cada vez mais, a solução do problema do financiamento da Educação Infantil, agora vinculado quase que à exclusiva responsabilidade municipal.

Observemos o quadro 5, que apresenta os últimos dados disponíveis sobre Educação Infantil e Classes de Alfabetização no Censo Educacional do INEP (Censo Escolar 97 – Sinopse Estatística da Educação), que referenciaremos, daqui por diante, simplesmente como INEP, seguindo do ano do censo escolar.

Quadro 5

Matrícula em Creche, Pré-escolar e Classes de Alfabetização¹ 1997

Grau	Dependência Administrativa									
	Total		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Creche	348.012	100,00	387	0,11	16.349	4,69	216.664	62,26	114.612	32,94
Pré-Escolar	4.270.376	100,00	2.477	0,05	759.187	17,77	2.489.225	58,30	1.019.487	23,88
Classe de Alfabetização	1.443.927	100,00	3.777	0,26	238.536	16,51	957.500	66,31	244.114	16,91
Subtotal	6.062.315	100,00	6.641	0,11	1.014.072	16,73	3.663.389	60,43	1.378.213	22,73

Fonte: INEP/97

¹ As classes de alfabetização constituem uma “forma peculiar de atendimento educativo e se concentra mais nas Regiões Nordeste e Norte do País e no Estado do Rio de Janeiro e se configura como ‘um nível de atendimento intermediário’ entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A maioria dos alunos das chamadas Classes de Alfabetização têm mais de 7 anos de idade e, em muitos casos, este atendimento acaba assumindo características de uma subsérie da 1.ª série do Ensino Fundamental, já que os alunos no ano seguinte, em geral, passam a freqüentar o ensino regular.” (MEC/INEP, 1998:39). Segundo dados divulgados pelo MEC as classes de alfabetização “caminham para a extinção”: “em 1997, havia 1,4 milhão de alunos retidos neste subnível de ensino, entre a educação infantil e o ensino fundamental. O Censo de 1998 mostra que, neste ano, o número de alunos é 43,4% menor. Agora são apenas 807 mil alunos matriculados nessas classes, mais da metade na Região Nordeste” (MEC/INEP, 1999:23).

Como se pode observar no quadro 5, a participação do Governo Federal no atendimento dos primeiros anos de escolaridade é praticamente nula. Em seguida, aparecem os estados com uma contribuição medíocre: 16,73%. Os municípios arcam com mais de 60%, aparecendo a seu lado a rede particular, com um expressivo atendimento. Poder-se-ia argumentar que está tudo certo, porque este ensino compete aos municípios, prioritariamente, nos termos da Constituição (art. 211, § 2.º) e LDB (art. 11, especialmente em seu inciso V). Convém lembrar que “dedicação prioritária” não quer dizer obrigação exclusiva... Até porque os municípios não terão recursos para expandir a demanda de creches e pré-escolas².

Se observarmos que o atendimento total atinge apenas a cerca de 1/4 da população na faixa etária de zero a 6 anos de idade, apesar da sobrecarga municipal, perceberemos que a Educação Infantil continuará sendo um alto negócio no país. Continuará porque já era uma excelente negócio, dada sua ausência da legislação anterior e levando-se em conta as novas necessidades da família brasileira, profundamente transformada pelas solicitações externas do mercado de trabalho a ambos os componentes do casal, ao lado dos movimentos de libertação feminina, que alteraram os papéis, conservadora e tradicionalmente, reservados à mulher, geraram a crescente demanda de antecipação da escolarização, como forma de oferecer aos filhos um processo educativo substitutivo ou compensador ao/do que lhe era propiciado no próprio lar. Se o Poder Público não atende a toda essa demanda, a iniciativa privada, imediatamente, transforma-a num modo de ganhar dinheiro, nem sempre prestando um serviço de qualidade desejável³.

A nova LDB vincula os estabelecimentos de educação infantil mantidos pela iniciativa privada aos sistemas municipais de educação e lhes dá o prazo de três anos – portanto vencendo em dezembro de 1999 – para se adaptarem às normas estabelecidas pelo novo sistema. Porém, cabe indagar quantos municípios já elaboraram as normas a que devem se adaptar as unidades prestadoras desses serviços educacionais.⁴

Considerando-se as projeções populacionais e as relativas ao ritmo de atendimento público às demandas da clientela da Educação Infantil, entraremos no novo milênio com um *deficit* agravado neste grau de ensino. Os demógrafos apontam que

a população brasileira cresceu 26.161.348 habitantes, valor este que corresponde a uma taxa geométrica de crescimento de 2,01% para a década. Nos dez anos seguintes, o aumento populacional será de 20.991.514 pessoas, representando uma taxa geométrica de crescimento anual de 1,36% (VELLOSO, 1997:321).

² Infelizmente, no Brasil, continua, até mesmo na linguagem oficial, esta triste denominação: “pré-escola”. Na verdade, já se trata de escola, pois as crianças de 4 a seis anos que a freqüentam estão sendo “escolarizadas”.

³ Ao que consta, mas seriam necessárias várias pesquisas para comprová-lo, não há evidências sobre o melhor desempenho no ensino fundamental de egressos da pré-escola, por mais que as aparências assim o demonstrem, mesmo que nos coloquemos numa concepção compensatória. Por outro lado, os dados do PNAD continuam comprovando que as crianças atendidas em creches e pré-escolas nem sempre são, predominantemente, as de famílias com menos recursos, mesmo nas unidades públicas.

⁴ Em consulta a dirigentes municipais de educação, numa amostragem significativa em todas as unidades da Federação, em municípios de grande, médio e pequeno porte, nem 1% (um por cento) organizou seu respectivo sistema, nem, portanto, estabeleceu as normas que deverão presidir a estrutura e funcionamento das creches e pré-escolas existentes ou que vierem a existir no âmbito de seu território.

Contudo, apesar da queda das taxas de crescimento vegetativo da população, há um enorme *deficit* já acumulado, conforme demonstram os dados do quadro 6.

Observa-se no quadro 6 que menos da metade da população de 4 a 6 anos de idade estava freqüentando a pré-escola. Mais dramática ainda era a situação dos que estavam na faixa de zero a 3 anos de idade: menos de 8% estavam matriculados. Se considerarmos os percentuais no tal da coorte de zero a 6, os números nos colocam numa situação extremamente desconfortável junto aos outros países e aos organismos internacionais que se voltam mais para a atenção à criança, como é o caso do UNICEF.

Quadro 6
Matrícula na Educação Infantil Por Grupos de Idade
1995

Faixas Etárias	População		Matrículas			
	N.º	%	Creche ⁵		Pré-Escola	
			N.º	%	N.º	%
0-3	12.073.480	100	912.624	7,55	-	-
4-6	9.301.712	100	-	-	4.445.776	47,79
0-6	21.375.192	100	912.624	4,27	4.445.776	20,80

Fonte: IBGE-PNAD

A projeção para as duas primeiras décadas do próximo século é de uma taxa de 0,95%, o que significaria um incremento do efetivo populacional brasileiro de 30.590.902. Isto significa que continuaremos aumentando nossa população nos próximos anos, mas num ritmo desacelerado, só chegando a 200 milhões de pessoas no ano 2020, a continuar as atuais tendências⁶. Considerando ainda o crescimento anual, em números absolutos, que gira em torno de 2.100.000 pessoas e daí descontando os que estão fora da faixa etária da Educação Infantil e que contribuem para esse incremento por via dos movimentos migratórios, podemos considerar que cerca de dois milhões de crianças a mais estarão demandando vagas em creches e pré-escolas, somando-se aos elevados *deficits* de atendimento dos dias de hoje.

A observação, nem que seja superficial, do quadro 7, demonstra o tamanho do desafio da Educação Infantil na atualidade e nos próximos anos, mesmo se nos abstrairmos da escolarização de crianças nas creches.

Quadro 7
Evolução da Educação Infantil (Pré-Escolar)

Ano	Total Geral	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1987*	3.296.010	29.068	0,9	852568	25,9	1.290.446	39,2	1.121.781	34,0
1988	3.375.834	28.415	0,8	891.924	26,4	1.414.201	41,9	1.041.294	30,8
1991	3.628.285	15.058	0,4	872.730	24,1	1.711.032	47,2	1.029.465	28,4
1993	4.196.419	7.228	0,2	967.323	23,1	2.203.569	52,5	1.018.299	24,3
1996	4.270.376	2.477	0,1	759.187	17,8	2.489.225	58,3	1.019.487	23,9
1997	4.292.208	2.025	0,0	606.858	14,1	2.695.893	62,8	987.432	23,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC (*) Incluindo 2.147 matrículas não discriminadas por dependência administrativa.

Todas as redes de Educação Infantil se contraíram ao longo do período analisado, exceto a municipal, que foi absorvendo, simultaneamente, tanto os contingentes abandonados pelas

⁵ As matrículas nas creches devem ser relativizadas, no sentido de estarem, certamente, subestimadas, pois os órgãos oficiais não dispõem de dados das unidades mantidas pela iniciativa privada.

⁶ Assim como algumas das previsões para a década de 1990 foram contrariadas, o mesmo pode acontecer no futuro. Nunca é demais lembrar que o ser humano, felizmente, com sua criatividade, consegue alterar o sentido de qualquer tendência ao longo do tempo.

demais dependências administrativas, quanto os decorrentes do crescimento vegetativo da demanda, ainda que ela não tenha apresentado um crescimento muito significativo (em torno de 1/3 da matrícula no ano inicial, ou, mais precisamente, 30,22%, em uma década). Esta verdadeira municipalização da Educação Infantil terá resultados imprevisíveis, pois de todas as redes, a municipal, certamente, é a que conta com mais problemas de recursos materiais, financeiros e humanos.

Lembramo-nos aqui de uma “avaliação de eficácia” exigida pelo Banco Mundial, quando financiou nos municípios de porte médio brasileiro a construção de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). A pesquisa em que se transformara tal avaliação, chegou à conclusão de que, nas quatorze variáveis então levantadas, as crianças egressas dessas pré-escolas, apresentavam um desempenho pior do que as que delas não eram egressos. É claro que a pesquisa apresentava limites, pois ela se limitava a uma verificação, nos limites da concepção esposada pelo BIRD (compensatória), à eficácia da “prontidão” dos egressos na 1.ª série do Ensino de 1.º Grau. Relativamente à Educação Infantil, o Ministro Paulo Renato é bastante otimista quanto às perspectivas para os próximos anos:

... expandir a educação infantil é algo essencial – e essa expansão é possível, hoje, pela existência do Fundef e pela combinação das regras deste órgão com a LDB, o que termina por reservar 10% de toda a arrecadação municipal para a educação infantil –, e pela existência já de diretrizes curriculares para a pré-escola, transformando-a realmente em segmento do ensino básico, e não apenas preparação para a educação fundamental. Dessa forma, estão dadas as condições para que possamos trabalhar com os municípios, a fim de expandir a educação infantil. (*In*: VELLOSO e ALBUQUERQUE, ob. cit.: 26-27).

Pensamos que não “estão dadas as condições” para a expansão do atendimento da Educação Infantil. A maioria dos municípios está diminuindo sua oferta de vagas neste grau e repassando-as aos encargos de entidades da comunidade, tipo cooperativa, mantidas pelas contribuições das famílias, por absoluta insuficiência de recursos, através de convênios, nos quais a comunidade arca com a maior parte das despesas.

Quanto aos parâmetros curriculares para a Educação Infantil, há realmente um grande avanço, sem esquecermos, porém, que sua introdução concreta nas redes depende da performance dos municípios na formulação e implementação de seus respectivos sistemas de ensino.

Retornemos, porém, à discussão das análises estatísticas pelas autoridades do MEC. A Professora Maria Helena Guimarães, Diretora do INEP, atribui ao regime de colaboração entre as três instâncias do governo, o sucesso das políticas de universalização do Ensino Fundamental no país, acrescentando que

a capacidade de atendimento das redes de ensino já é suficiente para assegurar vaga a todas as crianças de 7 a 14 anos, muito embora em condições bastante precárias em grande parcela dos estabelecimentos escolares, sobretudo na zona rural. (*in* VELLOSO e ALBUQUERQUE, ob. cit.: 51).

Portanto, segundo a Diretora do INEP, “o problema atual do ensino fundamental não se situa tanto em termos de acesso, mas sobretudo quanto aos fatores extra e intra-escolares que dificultam a permanência na escola” (Id., *ib.*).

Sugerimos que este raciocínio seja complementado no sentido de que o problema também não é de permanência na escola, mas de tratamento que esta escola dispensa a quem nela ingressa e permanece. Na verdade, as famílias das crianças mais pobres insistem, durante vários anos, apesar da reprovação contínua dos filhos, na manutenção dos mesmos nos bancos escolares, pois enxergam na educação institucionalizada a possibilidade de ascensão social. Não procedem as afirmações de que os pais das famílias de baixa renda não valorizam a cultura letrada e porque razões de ordem financeira ou outras quaisquer, tiram os filhos da escola.

Vejam, no quadro 8, como evoluíram as matrículas, nos diversos graus de ensino, em função da evolução demográfica nas faixas etárias próprias da escolarização em cada um desses graus. Iremos considerar os dados relativos aos anos de 1991 – por ser o imediatamente posterior aos compromissos assinados pelo Brasil no esforço da “Educação para Todos”⁷ – e aos dois últimos anteriores ao ano em curso.

Quadro 8
Ensino Fundamental
Evolução da Matrícula em Relação ao Crescimento Demográfico
na Faixa Etária Própria

Ano	População (7 a 14 anos de Idade)		Matrícula	
	N.º	%	N.º	%
1991	30.056.000	100,00	29.204.000*	97,16
1997	30.634.000	100,00	33.131.000	108,15
1998	30.083.000	100,00	35.488.000	117,96

Fonte: MEC/INEP/SEEC - Os Dados de matrícula foram estimados para 1997 e 1998 e os dados de população foram calculados utilizando o Método das Componentes. * Neste ano, 1.090.545 alunos, matriculados nos cursos não-seriados, devem ser acrescentados a esta matrícula.

Os dados do quadro 8 são bastante elucidativos:

1.º) É verdade que, praticamente, conseguimos universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e isto deve ser considerado e comemorado como um grande avanço.

2.º) Contudo, os índices de reprovação da escola fundamental brasileira provocam a distorção crescente que percebemos nos percentuais superiores a 100% na matrícula de anos subseqüentes ao tomado como inicial numa série de anos. Há muito mais alunos matriculados no ensino fundamental do que o número de pessoas nascidas no período e constituindo a faixa etária de 7 a 14 anos de idade. Permanece, portanto, o problema alertado por Sérgio Costa Ribeiro: a reprovação retém milhares de alunos nas diversas séries e graus, aumentando a distorção idade/série.

3.º) Assim, mesmo que as taxas de natalidade tendam ao decréscimo, o problema continua, se não se tomar sérias medidas em relação ao sistema de promoção nas escolas de Ensino Fundamental.

Nos dados apontados pelas próprias autoridades do MEC, a situação é ainda mais grave:

“Tabela 9⁸
ENSINO FUNDAMENTAL:
TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA
Brasil: 1970-98

Ano	Bruta(%)	Líquida(%)
1970	81	67
1980	98	80
1991	106	86
1994	111	89

⁷ Embora a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos destacasse a necessidade da aplicação de todos os países membros no sentido da universalização da educação básica, 1990 representou uma sensibilização, mobilização e despertar de todo o mundo para as questões educacionais. Tal motivação se deveu muito aos índices alarmantes de analfabetismo e ao *gap* entre a educação formal dispensada em todos os níveis de ensino e as necessidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade pós-industrial. Falou-se – e fala-se muito ainda – na importância do esforço na última década do século, criando-se uma espécie de mística para a entrada no novo milênio.

⁸ Numeração da tabela de acordo com o texto original (VELLOSO e VASCONCELOS, ob. cit.: 52).

1996	116	91
1997(*)	119	93
1998(*)	122	95

Fonte: MEC/Inep/Seec.

(*) Dados estimados (GUIMARÃES *in*: VELLOSO e ALBUQUERQUE, ob. cit.: 52).

Cabe observar que as taxas de escolarização líquida se distribuem de modo extremamente desigual pelo país. Nas regiões Norte e Nordeste, nos anos de 1996 e 1997, elas não chegaram a 90% (89,3% e 89,1%, respectivamente), enquanto as demais regiões giraram em torno de 95%.

O Secretário de Estado da Educação da Bahia, em pronunciamento no Fórum Nacional de Educação, preparatório ao “Fórum dos 500 anos” (12 a 15 de maio de 1999) declarou que há cerca de 1.100.000 alunos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental daquele estado e que este número equivale a quase metade do total de alunos matriculados neste grau.

Sabemos que o Governo Federal tem adotado políticas seletivas, no sentido de corrigir as disparidades regionais. Contudo, apesar da discriminação positiva, especialmente em relação ao Nordeste, na distribuição dos recursos públicos vinculados à função educação, sabemos que, na maioria das vezes, o dinheiro não chega onde deveria chegar.

O Plano Nacional de Educação, atualmente tramitando no Congresso Nacional, amplia o ensino fundamental para nove anos, reduzindo a idade de ingresso para seis anos. Esta iniciativa exacerbará, certamente, a distorção, exigindo, portanto, esforço redobrado, pois significará, no próximo ano, matricular mais 3.044.000 crianças que estarão completando 6 anos de idade, segundo as projeções demográficas oficiais.

Mesmo apresentando taxas decrescentes de crescimento demográfico nas proximidades do novo milênio, na sua primeira década, estaremos nos aproximando de 200 milhões de habitantes, conforme demonstra o quadro 5. Certamente, comparando os dados das duas colunas, estaremos com um perfil populacional mais envelhecido. Entretanto, considerando a reconversão tecnológica do sistema produtivo, as profundas transformações políticas, sociais e econômicas, as necessidades de educação básica alterar-se-ão também, profundamente. Cada vez mais a educação continuada ganha importância, como forma de permanente atualização das pessoas, independentemente de sua idade, para o exercício da **cidadania ativa**. E, neste sentido, mesmo com a alteração do perfil etário da população, os investimentos em educação precisam sofrer um imenso incremento, se não quisermos continuar sendo uma das maiores economias do mundo inseridas, contudo, no Terceiro Mundo.

Quadro 9
BRASIL: POPULAÇÃO
Projeção das Taxas de Crescimento Populacional de 1980 a 2010
(em mil)

Períodos	Taxas de Crescimento (% ao ano)	População ao Final do Período
1980-1985	2,1	133.358,6
1985-1990	1,8	145.895,7
1990-1995	1,6	158.228,9
1995-2000	1,5	170.205,8
2000-2005	1,4	182.426,5
2005-2010	1,3	194.399,2

FONTE: IBGE, Censos demográficos

Se em 2005 deverá haver menos 2,3 milhões de jovens entre 7 a 14 anos no Brasil do que havia em 1996, isso deverá desafogar o Ensino Fundamental, pela redução da demanda e

permitirá melhorar a sua qualidade? Esta relação não é automática, porque não é só com investimentos que se consegue melhorar a qualidade de qualquer sistema de ensino. É preciso saber usar os recursos e, sem dúvida nenhuma, sua alocação prioritária na capacitação e atualização de recursos humanos (educação continuada) é fundamental.

Durante o regime autoritário (1964-1985) era comum aos secretários e ministros da educação apresentarem o cenário e as perspectivas da educação através de conferências na Escola Superior de Guerra. Elas traduziam “com realismo” a situação dramática em que se encontrava a educação. Nem por isso foram alcançados muitos êxitos. Eis como se expressava a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz (1983:5): “De qualquer forma, a taxa real de escolarização (compreende alunos entre 7 a 14 anos) é, no Brasil, de 67,4%, assim distribuída conforme as regiões: Sudeste, 79,6%; Sul, 75,2%; Centro-Oeste, 69,9%; Norte, 58,2%; Nordeste, 49,8%. Daí se conclui que, no Brasil, para cada 2 alunos que estudam há 1 que fica fora da escola, mas enquanto na Região Sudeste o *deficit* de atendimento é de 1 para 5, na Região Sul de 1 para 4, na Região Centro-Oeste de 3 para 5, no Norte de 2 para 5, na Região Nordeste, para cada criança que estuda, há uma que fica fora da escola. Reduzindo isso a números absolutos haveremos de concluir, segundo o censo de 1980, que do total de 7.156.596 de crianças e pré-adolescentes que, no Brasil, se achavam fora da escola, habitam a Região Nordeste 3.575.461, o que significa 50,4%, do total do *deficit* de escolarização nacional”.

Quando observamos as projeções de matrícula nos próximos anos, nos dois segmentos do Ensino Fundamental (ver quadro 10), ainda que consideremos a redução nos números absolutos já a partir do ano que vem, dimensionamos o tamanho do desafio que ainda se colocará em relação ao desempenho do sistema educacional brasileiro, no sentido de diminuir a retenção, isto é, aumentar os índices de aprovação e conclusão.

Quadro 10
Educação Básica - Matrículas Estimadas
Brasil: 1995-2010

(em mil)

Ano	Fundamental			Médio
	Total	1. ^a a 4. ^a	5. ^a a 8. ^a	
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(*)	33.813	17.552	15.261	10.446
2010(*)	32.225	17.245	14.980	10.369

Fonte: MEC/INEP/SEEC. (*) Dados estimados.

Cabe uma observação em relação às matrículas projetadas para o Ensino Médio: se há um *deficit* indiscutível no atendimento à demanda deste grau, dada a ainda insuficiente expansão da oferta, possivelmente, ao final da próxima década, ainda haverá crescimento da matrícula.

Observemos, em seguida a distorção série/idade, nos dados disponibilizados pelo MEC/INEP no *Informe estatístico da educação básica* (1998:139), traduzidos no quadro 11.

Quadro 11
Taxa de Distorção Série/Idade no Ensino Fundamental
1982-1996

Ano	Região	Séries
-----	--------	--------

		Total	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a
1982	Brasil	76,2	71,9	76,5	77,2	76,6	80,4	80,2	79,8
	Norte	84,4	78,2	87,3	88,3	87,9	90,2	90,0	90,0
	Nordeste	85,1	80,9	87,0	87,8	87,6	89,7	89,2	88,9
	Sudeste	69,8	61,0	68,9	70,7	70,5	76,2	76,2	75,7
	Sul	70,5	64,3	70,1	71,1	71,7	74,2	74,8	74,3
	Centro-Oeste	80,8	73,7	80,8	82,9	83,0	86,6	86,0	86,3
1991	Brasil	64,1	59,5	62,6	63,3	62,7	70,2	68,6	67,4
	Norte	79,0	72,5	81,0	81,6	81,4	84,3	83,1	81,8
	Nordeste	80,6	75,7	82,9	82,6	81,6	84,5	82,9	82,6
	Sudeste	54,7	39,6	49,0	53,8	54,1	64,5	63,5	61,6
	Sul	43,8	33,3	38,1	40,0	44,3	52,5	53,0	52,6
	Centro-Oeste	65,9	55,0	63,1	65,0	65,5	73,9	72,9	72,1
1996	Brasil	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2
	Norte	62,3	54,7	63,1	65,0	64,9	69,1	67,5	60,7
	Nordeste	65,7	58,4	66,9	68,0	67,3	72,8	70,2	67,1
	Sudeste	34,8	16,7	26,5	31,1	34,4	47,4	46,1	42,9
	Sul	27,2	12,8	20,0	23,8	26,7	38,2	38,1	34,7
	Centro-Oeste	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Cabe destacar, com ênfase, que pesam nos dados relativos à Região Sul – a que apresenta a menor distorção série/idade – os do Rio Grande do Sul, que não adotou o sistema de ciclos. Isso nos indica que a forma como os ciclos foram implantados ainda não nos autoriza a dizer que se constituem na melhor estruturação dos graus de ensino. Na perspectiva apenas do raciocínio teórico, sem a devida comprovação empírica, parece-nos que a desserialização só será eficaz se adotada na totalidade de um grau.

A questão da eliminação da reprovação no Brasil transformou-se numa questão extremamente polêmica. No Estado de São Paulo, por exemplo, está havendo uma enorme reação dos professores e demais profissionais da educação à implantação dos ciclos previstos nas normas elaboradas e promulgadas pelo Conselho Estadual de Educação⁹, porque muitos deles estão se considerando diminuídos em sua auto-estima profissional, uma vez que “não conseguem mais motivar os alunos, já que estes não têm de se esforçar para passar de ano”, conforme nos disse uma liderança do sindicato docente. O desinteresse dos alunos estaria, inclusive, segundo a mesma liderança, provocando a reação contrária até mesmo dos pais.

É claro que a “cultura da reprovação” a que se referia Sérgio Costa Ribeiro, há alguns anos atrás, não será superada de uma hora para outra, em função de uma resolução. Por outro lado, a reação é também compreensível porque, na verdade, a forma de implantação dos ciclos está deixando transparecer uma espécie de aprovação antecipada dos alunos “por decreto”.

Para se ter uma melhor idéia de quem, no país, adotou ou não o sistema de ciclos, vejamos o quadro abaixo.

Quadro 12
Estruturação do Ensino Fundamental nos Estados

Estados	Forma de organização da rede estadual	como é a divisão dos ciclos	Forma de organização da rede municipal
Rondônia	ciclo e séries	Ciclo de 2 anos em substituição das 1 ^a e 2 ^a séries. Não cobre todas as escolas ainda. O resto do sistema é seriado	Ciclos e séries
Acre	Séries	-	Séries
Amazonas	Séries	-	Séries
Roraima	Ciclos e séries	Dnd	Ciclos
Pará	Ciclos e séries	2 ciclos de 2 anos, implantados em 50 escolas. A	Ciclos e séries

⁹ A Resolução n.º 9 do CEE prevê a possibilidade de organização do Ensino Fundamental em dois ciclos de 4 (quatro) anos cada, com um ano adicional ao final de cada um, para recuperação de alunos com dificuldades de alcançar os objetivos no tempo mínimo de duração do ciclo.

		partir da 5ª série mantém seriação	
Amapá	Ciclos e séries	1 ciclo de 2 anos em substituição das 1ª e 2ª séries. Não cobre todas as escolas ainda. O resto do sistema é seriado	Séries
Tocantins	Séries	-	Séries
Maranhão	Séries	-	Séries
Piauí	Ciclos e séries	Dnd	Ciclos
Ceará	Ciclos e séries	4 ciclos: 1 de 3 anos e 3 de 2 anos. Não cobre todas as escolas ainda	Ciclos
Rio G. do Norte	Ciclos e séries	2 ciclos de 2 anos. Não cobre todas as escolas ainda. A partir da 5ª série, mantém a seriação	Ciclos
Paraíba	Séries	-	Séries
Pernambuco	Séries	-	Séries
Alagoas	Ciclos e séries	Dnd	Ciclos
Sergipe	Séries	-	Séries
Bahia	Ciclos e séries	3 ciclos: 1 de 2 anos e 2 de 3 anos. Ciclo 1 (que equivale às 1ª e 2ª séries) está universalizado. Os outros estão sendo implantados aos poucos	Ciclos e séries
Minas Gerais	Ciclos	2 ciclos de 4 anos. Não há mais escolas no sistema seriado	Ciclos e séries
Espírito Santo	Ciclos e séries	1 ciclo de 2 anos em substituição das 1ª e 2ª séries em todas as escolas. O resto do sistema é seriado	Ciclos e séries
Rio de Janeiro	Ciclos e séries	2 ciclos de 2 anos em todas as escolas. A partir da 5ª série, mantém a seriação	Ciclos e séries
São Paulo	Ciclos	2 ciclos de 4 anos. Não há mais escolas no sistema seriado	Ciclos
Paraná	Ciclos e séries	1 ciclo de 4 anos em todas as escolas. A partir da 5ª séries, mantém a seriação	Ciclos
Santa Catarina	Ciclos e séries	Dnd	Séries
Rio G. do Sul	Ciclos e séries	Dnd	Ciclos e séries
Mato G. do Sul	Ciclos e séries	3 ciclos de 3 anos. Ainda não cobre todas as escolas	Ciclos
Mato Grosso	Ciclos e séries	1 ciclo de 2 anos em substituição de 1ª e 2ª séries em todas as escolas. O resto do sistema é seriado	Ciclos
Goiás	Séries	-	Séries
Distrito Federal	Ciclos e séries	3 ciclos de 3 anos. Ainda não cobre todas as escolas	Séries

Fonte: INEP/Data Folha, 1999 (Editoria de Arte/Folha Imagem) - Dnd (dados não disponíveis).

Pelos dados acima organizados em 1999, a partir de informações do SAEB/INEP, há ainda grandes disparidades nas redes de ensino fundamental no Brasil:

1. Apenas 8 Estados continuam com toda a rede estruturada em séries: Acre, Amazonas, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Goiás;
2. A troca das séries pelos ciclos só está completa nas redes estaduais se São Paulo e Minas Gerais;
3. Em 16 Estados e no Distrito Federal, as redes estaduais mantêm ciclos e séries, simultaneamente;
4. Alunos da rede estadual de São Paulo só podem ser transferidos sem necessidade de adaptação para um Estado: Minas Gerais;
5. Pará, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro serão substituindo as 4 primeiras séries do ensino fundamental por 2 ciclos de 2 anos cada. Mas, a partir da 5ª série, preferiam manter o sistema seriado;
6. Já Rondônia, Amapá, Espírito Santo e Mato Grosso só aboliram as séries nos 2 primeiros anos do ensino fundamental;
7. Mato Grosso do Sul e Distrito Federal ampliaram o ensino fundamental de 8 para 9 anos e estão substituindo o sistema seriado por 3 ciclos de 3 anos cada. Mas as modificações ainda não atingiram toda a rede.

Há uma tendência de redução da distorção série/idade ao longo dos últimos anos, se observarmos a redução das taxas de abandono (?)¹⁰ e de reprovação, com a conseqüente elevação das taxas de aprovação. Contudo, por enquanto, com os dados até agora disponibilizados, não nos foi possível construir um quadro ou tabela que nos permita comparar matrícula inicial, abandono, matrícula final, aprovação e reprovação. Estamos construindo este

¹⁰ Colocamos a interrogação, por considerarmos que, de uma maneira geral, a evasão se constitui em verdadeira expulsão.

quadro, de modo a ter nele todos os dados necessários à comparação e análise do desempenho do Ensino Fundamental como um todo.

Tem se discutido muito também o impacto negativo das condições salariais e de trabalho docente nos resultados da aprendizagem escolar. Assim, têm sido destacada a relação alunos por turma e por docente como elemento importante no desempenho. Vejamos estas relações

Quadro 13
Número de Alunos por Turma e por Função Docente

Ano	N.º Alunos por Turma e por Docente									
	Total		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	Al/Tur	Al/Prof	Al/Tur	Al/Prof	Al/Tur	Al/Prof	Al/Tur	Al/Prof	Al/Tur	Al/Prof
1985	29	23,8	27	23,2	31	23,9	25	24,6	31	21,4
1987	29	23,0	28	22,2	30	23,1	25	23,0	32	22,8
1996	28	23,9	30	13,7	33	26,3	23	22,9	26	17,9
1997	29	24,2	30	14,4	33	27,0	26	23,9	25	16,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Mesmo uma análise superficial do quadro 13 revela-nos que:

1.º) A média de aluno por turma e por docente no país, manteve-se, quase a mesma, ao longo de pouco mais de uma década.

2.º) Na rede federal, o número de alunos por turma aumentou ligeiramente, mas a relação do número de alunos por professor diminuiu drasticamente, no mesmo período.

3.º) Na rede estadual, a razão entre uma turma e um docente e o número de alunos aumentou.

4.º) Na rede municipal, as duas relações sofreram pequenas variações.

5.º) Na rede particular, houve uma queda nas duas razões.

Ora, com tanta diversidade no comportamento das relações turma/n.º de aluno e docente/n.º de alunos, com resultados semelhantes em todas as redes ao longo do período analisado, salvo diferenças muito grandes, a alteração dessas relações nas proporções em que ocorreram não interferiram muito nos resultados.

É claro que a variação do número de alunos por turma e por docente impacta o trabalho deste último para mais ou para menos. Talvez, por causa disso, criou-se, entre os docentes a concepção – não devidamente comprovada – de que para se melhorar o desempenho dos alunos, é necessário reduzir-se, drasticamente, o número de alunos por turma e por docente.

Uma análise do número de alunos por unidade de ensino demonstra que existem numerosos estabelecimentos dispersos e de pequeno porte, especialmente no Norte e Nordeste, dificultando a obtenção das vantagens da economia da escola (GOMES, 1998: 282). Este é um outro problema que precisará ser enfrentado: a da dispersão das unidades escolares, especialmente na zona rural, ainda com um grande número de escolas de mestre único ou de classes multisseriadas. A “nucleação” tem sido apresentada como solução, mas ela é extremamente discutível, não só pelo fracasso de experiências tentadas em outros países e em passado recente no Brasil, como também por uma série de outros fatores que têm escapado aos planejadores e administradores de redes de escolas, que têm se guiado, de um modo geral pela lógica da racionalidade administrativa e financeira ¹¹.

4. Problemas e perspectivas do ensino fundamental

¹¹ Sugerimos a leitura de *Poder Local e Educação* (1992), onde a questão de fusão ou nucleação de escolas rurais multisseriadas é discutida minuciosamente, a partir de uma experiência e uma pesquisa em cima da mesma.

Há indícios animadores, se observarmos também os índices de repetência. De 1988 a 1995 a **repetência** diminuiu, em média, 15% no Ensino Fundamental. Mas, em algumas escolas há ainda porcentagens de mais de 50% de repetência. De 1992 a 1996 a fuga dos bancos escolares caiu de 13,4% para 8,8% da população para a qual o ensino deveria ser obrigatório. Continuam sem estudar no Brasil ainda 2,4 milhões de pessoas. E as disparidades regionais continuam: as regiões mais pobres têm menores taxas de escolarização do que as mais ricas. Enquanto 94,1% das crianças do Sudeste vão à aula regularmente, só 86,4% das nordestinas fazem o mesmo.

Quais são as **causas** da repetência e da evasão? Em outras palavras: quais são os fatores determinantes do rendimento escolar?

Duas são as causas mais freqüentemente apontadas para a repetência e a evasão e que são confirmadas pelos dados:

1.º) As **condições materiais** do aluno e das escolas: 48% das escolas não têm luz elétrica; 25% não têm banheiro nenhum; 25% não têm mesa para o professor; 29% não têm bancos suficientes para os alunos e dentre as que têm, 35% estão em má condição.

O Censo Escolar de 1998 indicou que 11.024 das 65.424 escolas de Ensino Fundamental da zona rural do Nordeste não tinham **reservatório de água** ou não eram abastecidas regularmente. Sem água os banheiros não funcionam e o preparo da merenda fica prejudicado.

Quadro 14
Escolas Sem Infra-Estrutura
1998

Região	Ensino Fundamental													
	Total		Sem Energia Elétrica				Sem Abastecimento de Água				Sem Esgoto			
	Escolas	Matrícula	Escolas	%	Matrícula	%	Escolas	%	Matrícula	%	Escolas	%	Matrícula	%
Brasil	196.479	34.229.388	80.472	41,0	2.557.154	7,5	25.817	13,1	1.066.488	3,1	49.445	25,2	1.940.785	5,7
Norte	26.536	3.011.865	19.434	73,2	591.599	19,6	7.185	27,1	252.700	8,4	15.318	57,7	544.202	18,1
Nordeste	92.322	11.184.186	47.093	51,0	1.632.382	14,6	15.820	17,1	686.906	6,1	27.008	29,3	1.038.408	9,3
Sudeste	39.905	13.020.903	7.377	18,5	215.488	1,7	1.665	4,2	95.533	0,7	2.919	7,3	215.891	1,7
Sul	27.009	4.512.267	2.549	9,4	40.017	0,9	697	2,6	13.369	0,3	1.935	7,2	79.459	1,8
Centro-Oeste	10.707	2.500.167	4.019	37,5	77.668	3,1	450	4,2	17.980	0,7	2.265	21,2	62.825	2,5

Fonte MEC/INEP/SEEC

Os números falam por si mesmos. Sem qualquer um dos itens de abastecimento previstos neste quadro, encontram-se 15.306 estabelecimentos de ensino no país, que correspondem a 7,8% do total deles, atingindo cerca de 474.866 alunos, ou seja, 1,4% de todos os matriculados no Ensino Fundamental.

2.º) As **condições sócio-econômicas** dos alunos, com certeza, embora não seja fator exclusivo do rendimento escolar, pois existem “enormes desigualdades entre escolas e entre escolares” (COSTA, 1990:30). O mercado de **trabalho infantil** principalmente do menino, mais responsabilizado do que a menina no sustento da família, é também um obstáculo à escolarização das crianças e adolescentes. O problema real é que as empresas, com vistas ao lucro imediato, acabam “contratando” crianças e jovens sem formação em lugar de adultos, evidentemente pagando salários mais baixos. E o interesse maior está neste último fator, porque ao argumento da desqualificação dos adultos coloca-se o das próprias crianças e adolescentes que, pelo engajamento precoce, também não terão a escolarização básica necessária.

Há um outro raciocínio que não pode ser esquecido, quando se analisa os indicadores do Ensino Fundamental: os baixos salários pagos aos professores desse grau e as péssimas condições de trabalho a que foram submetidos, permite-nos dizer que foram esses docentes que, indiretamente, financiaram a expansão do ensino no Brasil. Esses salários estão diretamente relacionados com o nível de desenvolvimento econômico e o padrão de vida das diferentes regiões do Brasil.

Portanto, conforme esclarece Costa (ob. cit.), há uma série de fatores que impactam o rendimento escolar. E eles podem ser classificados em três grandes grupos:

I – Fatores extra-escolares ou sociais – os que decorrem das condições sócio-econômicas que os alunos trazem de casa quando adentram a escola;

II – Fatores intra-escolares – aqueles que dependem das formulações e dos procedimentos da própria escola e que se traduzem no currículo, nos recursos didático-pedagógicos, etc.

III – Fatores pessoais – ou seja, aqueles que derivam da conformação biopsíquica do próprio aluno.

Quando se analisa o absentéismo, como o estampado no quadro 14, por exemplo, percebemos que entraram em ação um fator de cada um destes grandes conjuntos.

Quadro 14
Motivos de não freqüência à escola nas pessoas de 7 a 14 anos,
segundo condição de freqüência, classes de rendimento médio-familiar *per capita*,
nas regiões metropolitanas

Condição de freqüência e classes de rendimento	Sem condições Financeiras	Falta Vaga	Dificuldades Aprendizagem
Total	29,2	18,3	13,1
até ¼	40,7	14,7	10,8
¼ a ½	32,2	18,9	11,5
½ a 1	20,2	21,6	14,3
1 a 2	19,9	18,6	17,5
mais de 2	21,5	9,6	24,2
Sem rendimento	28,2	19,8	8,0
Já freqüentaram	29,1	14,4	11,9
até ¼	40,6	13,2	10,9
¼ a ½	32,8	13,1	10,9
½ a 1	22,8	17,8	12,1
1 a 2	21,5	14,9	14,2
Mais de 2	25,2	8,1	18,7
Sem rendimento	24,7	9,3	6,1
Nunca freqüentou	29,4	24,2	14,9
até ¼	40,7	16,1	10,7
¼ a ½	32,5	27,2	12,3
½ a 1	15,2	28,7	18,3
1 a 2	16,2	28,5	25,5
mais de 2	10,2	14,2	40,7
Sem rendimento	34,7	39,7	11,6

PNAD, 1985.

Segundo Pedro Demo (1992: 28): “Dentre as pessoas que não freqüentavam a escola na idade de 7 a 14 anos nas Regiões Metropolitanas, o motivo mais alegado para não-freqüência era (cf. quadro 14) “falta de condições financeiras” em 29,2% dos casos, vindo a seguir “falta de vagas” em 18,3%, e “dificuldade de aprendizagem” em 13,1% dos casos. Os três motivos somados chegavam a 60%. Nas pessoas com rendimentos menores – até ¼ de salário mínimo mensal familiar *per capita* – a falta de condições financeiras atingia a 40,7%. Esta cifra decrescia até por volta dos 20% nas faixas maiores de rendimento, crescendo todavia o motivo “dificuldade de aprendizagem”. Este motivo era de longe o preponderante entre as pessoas com rendimentos de mais de 2 salários mínimos e que nunca freqüentaram escola: 40,7%. Para o total dos que nunca freqüentaram, além da falta de condições financeiras (29,4%), o motivo de falta de vagas também era relevante, com 24,2% dos casos”.

Este destaque nas regiões metropolitanas é para chamar a atenção de que, na maioria das vezes, o problema, embora tenha raízes nas zonas mais pobres das regiões mais pobres, ele se concentra, contudo, na periferia dos grandes centros que funcionam como verdadeiros ímãs das populações migrantes em função de fatores adversos (intempéries, crises conjunturais localizadas etc.).

Um estudo feito pelo Banco Mundial apresenta algumas conclusões acerca dos fatores que influenciaram o rendimento escolar dos alunos de uma das regiões mais pobres do país (zona rural do Nordeste):

1. Os insumos considerados caros (prédios, melhoria do mobiliário) têm um impacto menor no rendimento escolar do que os insumos instrucionais, geralmente mais baratos (livros - texto e qualidade do professor).
2. Os meninos têm melhores notas em matemática e as meninas em Língua Portuguesa.
3. A experiência de magistério não tem grande influência na aprendizagem dos alunos.
4. O nível de escolarização do professor contribui, significativamente, para o rendimento escolar.
5. A repetência de séries escolares melhora os escores dos alunos nos testes
6. A existência de água na escola aumenta o rendimento dos alunos.
7. A merenda escolar está negativamente associada ao desempenho das crianças nos testes.
8. O salário do professor é geralmente correlacionado com os resultados escolares dos alunos.
9. O sucesso escolar do aluno não apresenta alta correlação com as condições sócio-econômicas de sua família.
10. Os alunos que fazem deveres de casa têm melhor rendimento que os que não fazem.

Muitos analistas negam o valor de conclusões como estas, primeiramente porque desconfiam, *a priori*, da agência responsável por elas. Em segundo lugar, não há consenso quanto aos conjuntos ou subconjuntos de fatores que impactam, positiva ou negativamente o rendimento escolar, uma vez que cada pesquisador ou equipe de pesquisadores, de acordo com suas concepções específicas, têm pesquisado ora um, ora outro desses conjuntos ou subconjuntos.

De qualquer modo, as taxas agregadas de transição demonstram, como se pode observar no quadro 15, boas perspectivas no Ensino Fundamental Brasileiro.

Quadro 15
Ensino Fundamental
Taxas Agregadas de Transição
Brasil: 1981-2010

Ano	Promoção	Repetência	Evasão
1981	58%	36%	6%
1985	58%	36%	6%
1990	60%	34%	6%
1995	65%	31%	4%
1998(*)	67%	29%	4%
2000(*)	68%	28%	4%
2002(*)	70%	27%	3%
2004(*)	71%	26%	3%
2005(*)	72%	26%	3%
2008(*)	73%	24%	2%
2010(*)	75%	23%	2%

Fonte: MEC/INEP/SEEC - (*) Dados estimados.

Enquanto a repetência e a evasão apresentam taxas declinantes, a promoção apresenta-se numa escala ascendente. Imaginemos que tenhamos matriculado 95% de nossas crianças e

adolescentes e que os índices de aprovação em 2010, sem qualquer artifício facilitador ou dissimulador de uma aprendizagem discutível, girem entre 70 e 80%: estaríamos próximos das verdadeiras razões de orgulho de nosso sistema educacional.

Nota-se a queda sistemática das taxas de repetência e evasão e o crescimento da taxa de promoção. Será que o que ganhamos em quantidade perdemos em qualidade? Indicadores do fluxo escolar são também indicadores de qualidade?

Existe toda uma discussão em torno do conceito de qualidade que deve preceder essas questões. Qualidade para poucos é uma coisa e qualidade para todos é outra? Contudo, devemos discutir alguns parâmetros da qualidade, mesmo admitindo que oferecendo escolaridade para todos a qualidade deva ser diferente da qualidade de uma escola só para alguns.

Pedro Demo, na discussão do tema, aponta como maior “desafio” a redução da **competência à competitividade**.

A escola, neste sentido, está voltada em excesso para o desempenho competitivo, sobretudo nas escolas particulares de ponta, que garantem mais facilmente o acesso a níveis superiores, sobretudo à universidade pública gratuita. O assim dito fracasso escolar é tipicamente um fracasso competitivo. Tanto é assim que a precária escolaridade é logo entendida como dificuldade maior de inserção no mercado. Em vez de aprender para a vida, aprende-se para o mercado. Seria moralismo barato contentar-se em aprender para a vida, já que não existe vida real fora do mercado. Mas seria possível valorizar melhor a formação básica como constituição do sujeito, sem atrelá-lo tanto à condição de consumidor ou de trabalhador. Sobretudo no 1º grau, é frontalmente deseducativo reduzir competência e competitividade” (DEMO, 1996:29).

A **qualidade** não é algo oposto ou contrário à **quantidade**. É a “dimensão história da intensidade” (id., ib.: 29) da qualidade. E este autor descreve assim o que entende por qualidade:

1. Qualidade é atributo humano; não é dada; é “gestada historicamente”.
2. Não é produto, mas elaboração processual permanente.
3. É conquista humana, e, como tal, precisa sempre ser reconquistada.
4. A dimensão intensa alimenta-se da utopia da perfeição, da profundidade, da beleza.
5. A qualidade não é rotina, repetição, mera reprodução, cópia, imitação, mas criatividade, inovação, intervenção alternativa.
6. A intensidade histórica mais característica é a participação: a sociedade mais qualificada é aquela mais participativa, democrática, solidária.
7. Não é “mais”, é tipicamente “melhor”, porque desborda o extenso, a quantidade, o repetitivo.
8. Implica compromisso humano na humanização da história, a capacidade de intervir para melhor.
9. Implica a construção dos instrumentos e das estratégias mais efetivos da intervenção histórica humanizadora e criativa, que é o manejo do conhecimento.
10. É a manifestação política mais profunda e típica da presença humana na história.

O que podemos discutir aqui é como se chegou a esses índices de transição. Imaginemos o caso daquele aluno que se matricula no início do ano e, logo em seguida, desaparece – porque deve trabalhar ou por causa de outros fatores sócioeconômicos... – e só reaparece no final do ano para a recuperação e passa. Nas estatísticas do INEP ele foi classificado na “promoção”, não na “repetência” ou na “evasão”. Pode-se dizer que ele deveria ser “retido” por frequência, mas acaba sendo aprovado. Os números podem estar escondendo uma outra realidade menos otimista. Há ainda o caso do aluno que se evade em novembro para não repetir em dezembro. É o aluno que considera mais honroso deixar a escola do que entrar na lista dos repetentes.

Nos dois casos acima tem sido fundamental a introdução da chamada “Bolsa Escola”, que a maioria dos Estados está hoje adotando como programa de governo. Quando introduzimos esta idéia em 1982 (v. os *Anais da II Conferência Brasileira de Educação*, pp. 79-97), defendendo uma “gratuidade ativa”, na forma de salário aos alunos mais pobres, alguns

entendiam ser uma proposta “paternalista”. No entanto, hoje, essa idéia é considerada como uma das medidas mais eficazes no combate à evasão.

No que diz respeito ao **financiamento** do Ensino Fundamental, cabe alguns comentários. O governo está certo quando afirma que “se pode melhorar o ensino mesmo sem aumentar os recursos” e que os “recursos aplicados em educação são suficientes” desde que se melhore o seu gerenciamento?

Aparentemente, os recursos resultantes da arrecadação de impostos e vinculados à função ensino, juntamente com os complementos do salário-educação são suficientes. Contudo, além de os percentuais vinculados não garantirem o necessário ao financiamento de um custo-padrão-qualidade do aluno do Ensino Fundamental, sabemos que a maioria dos governos não cumprem os mínimos exigidos nas vinculações e subvinculações (caso das disposições transitórias que fixavam um mínimo para a universalização da alfabetização). Apesar dos avanços, não se pode dizer que o magistério esteja ganhando bem, por exemplo. Já destacamos anteriormente que o magistério está financiando, indiretamente (pelo salário que não lhe é pago), a expansão do atendimento no Ensino Fundamental.

Algumas medidas tomadas pelo governo federal na alocação e distribuição dos recursos devem ser destacadas, como a que concretizou o envio de dinheiro público diretamente para as unidades escolares (“Projeto Dinheiro na Escola”), bem como a distribuição de material didático-pedagógico também diretamente às escolas. Merece ainda ênfase a boa avaliação pedagógica dos livros didáticos, a distribuição de equipamentos, tais como antenas parabólicas, aparelhos de TV, videocassetes e computadores. Entretanto, falta ao governo um projeto político-pedagógico para que as escolas saibam o que fazer com esse bom material e melhores condições de trabalho. É certo que se deve confiar na capacidade de a escola construir o seu projeto próprio projeto político-pedagógico. Há esforços do governo nesse sentido. Mas uma preocupação pedagógica um pouco maior, para além da oferta dos necessários Parâmetros Curriculares Nacionais, ajudaria muito as escolas a enfrentar o problema da **qualidade**, já que agora parece estar sendo superado o problema da **quantidade**. Por que precisamos de projeto político-pedagógico? Precisamos de projeto político-pedagógico, inclusive, para responder ao problema de uma “nova qualidade”, como nos dizia Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991): “a escola é o lugar do humano, lugar de convivência, ao mesmo tempo lugar do cognitivo, da circulação de informações e lugar do afetivo”. Qualidade é isso. Mas precisa que a escola coloque isso como meta do seu projeto. Precisa explicitar sua concepção de educação.

Não há dúvida de que os números da taxa agregada de progressão são positivos. Parabéns ao governo. Mas eles não medem a insatisfação dos professores e nem a falta de motivação dos alunos. Segundo dados publicados na *Folha de S. Paulo* em 1998, 80% dos alunos de São Paulo não gostam da escola. E não adianta forçar alguém a estudar. O que somos forçados a aprender não aprendemos ou, como nos dizia Piaget, “só aprendemos aquilo que aprendemos por vontade própria”. É preciso um estímulo externo. Sem dúvida, mas eles têm que se transformar em estímulos internos. Caso contrário. Não há formação.

Para tanto, ainda que defendamos a ampliação da disponibilidade da tecnologia para a escola, nada poderá substituir os professores, cuja formação é fator fundamental de geração de uma educação de qualidade.

Analisemos o quadro 16 para percebermos o tamanho do desafio neste setor.

Quadro 16
Número de Docentes por Grau de Formação e Localização
Brasil Regiões: 1997

Número de docentes por localização e grau de formação										
Região	Localização	Total	Fundamental		Médio		Superior			Não Inf.
			Incompleto	Completo	Magistério Completo	Outra Form.	Superior Grad.	Aperfeiç. Especializ.	Mestrado Doutorado	
Brasil	Total	1.617.611	60.053	53.926	628.473	81.212	592.706	184.538	8.380	8.323

	Rural	285.191	50.994	37.678	473.541	63.735	30.362	7.448	301	1.658
	Não infor.	30.858	1.356	1.124	12.990	1.669	10.336	3.053	150	180
No.	Total	114.767	8.358	10.626	60.554	8.899	20.300	5.308	205	517
	Rural	29.379	7.285	7.515	46.668	6.990	830	190	21	1.658
	Não infor.	3.966	201	305	2.249	222	728	232	6	180
Nordeste	Total	473.186	43.409	31.742	246.701	27.476	97.513	23.054	1.053	2.238
	Rural	149.365	38.773	23.589	170.267	19.188	6.244	1.048	99	848
	Não infor.	9.974	10.20	602	5.368	397	1.862	456	14	53
Sudeste	Total	651.413	3.972	3.170	201.712	22.457	330.849	80.385	5.091	3.777
	Rural	54.776	2.047	1.692	164.726	19.882	11.675	2.790	132	310
	Não infor.	10.570	43	60	3.184	348	5.525	1.198	89	74
Sul	Total	266.543	2.035	4.915	78.704	13.210	107.610	57.260	1.635	1.171
	Rural	40.595	1.358	2.951	56.815	9.957	10.142	2.790	39	170
	Não infor.	4.769	35	76	1.652	348	4.704	907	32	15
Centro-Oeste	Total	111.702	2.279	3.473	40.799	9.170	36.434	18.531	396	620
	Rural	10.076	1.531	1.922	35.065	7.718	1.471	480	10	116
	Não infor.	1.579	57	81	537	103	517	260	9	15

Fonte: MEC/ INEP/SEEC - Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Apenas um comentário breve, face à nova exigência da LDB sobre a formação superior dos professores do Ensino Fundamental: se mais de dois terços dos professores que atuam neste grau ainda não são detentores de um diploma de curso superior e com o atual ritmo das agências formadoras, temos a certeza de que a letra da lei ficará, mais uma vez, no cemitério jurídico que tem caracterizado o país. É mais de um milhão de docentes que não tiveram acesso à universidade e, dentre os que tiveram – pouco mais de 500 mil, não sabemos se tiveram formação adequada (licenciatura) para atuarem no ensino.

Cabe salientar ainda que na composição do perfil do magistério, ocorreu o fenômeno da **feminização** da função docente, com a conseqüente desvalorização social do magistério. Já que a mulher é discriminada na sociedade brasileira e esta discriminação de gênero se traduz nos salários mais baixos e no desprestígio social das profissões reservadas ou conquistadas pelas mulheres, cabe à própria escola a discussão desta questão que, no fundo, significa a falta de valorização da própria educação, não colocada entre as prioridades dos governos e da própria sociedade civil. A discussão da questão de gênero e até mesmo da linguagem sexista da escola brasileira é tema transversal do currículo e deve assim ser tratado, para merecer a ênfase necessária.

5. Conclusões

A avaliação do ensino fundamental em âmbito nacional, chamada pelo MEC a partir de 1991 de “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (SAEB), organizado pelo INEP até 1995 e depois “terceirizado” (DEMO, 1996: 63) em favor das Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, certamente vem prestando um bom serviço, permitindo o acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos nas diversas disciplinas, fornecendo dados mais confiáveis a gestores e administradores da educação. O SAEB tem-se revelado instrumento positivo de superação de uma grande falha do sistema educacional: dar visibilidade social aos resultados obtidos pelas escolas, podendo cada uma delas situar-se diante das outras. Nesse sentido, ele possibilita a inserção das escolas no contexto da nação, abrindo espaço para tornar-se mais cidadã. Por outro lado, a produção e disseminação de informações sobre o desempenho do sistema educacional, dando maior transparência aos dados estatísticos, possibilita não só a formulação e a implementação de novas políticas educacionais, mas permite também a sua avaliação.

Contudo, o SAEB não atende a todos os requisitos de uma avaliação institucional e nem escolar. Buscando apenas traçar os perfis de professores e alunos das escolas, avaliando o “rendimento do sistema” pode assumir, se for tomada isoladamente, uma feição “burocrática e reducionista da avaliação tradicional (...) para medir a eficiência da máquina”.

A questão fundamental, tanto a da avaliação institucional quanto a do rendimento dos alunos, não se situa na quantificação de resultados, nem nos métodos de sua medição, mas na identificação dos meios e processos, das causas determinantes dos resultados, considerando a globalidade das variáveis organizacionais e representando o projeto de qualidade, a missão institucional. Assim, mais do que investigar quanto a instituição produziu ou os alunos aprenderam, passa a ser fundamental desvendar os fatores da produção, seja do conhecimento e suas manifestações, seja da aprendizagem dos alunos (BORDIGNON, 1995: 403).

A testagem nacional proposta pelo MEC através do exame final – tanto no ensino superior quanto no ensino fundamental e médio – deve ser considerada apenas como uma ação entre outras e que pode ter um grande inconveniente, como sustenta ainda Sandra Zákia Sousa: ele vai medir um saber que não é o das camadas populares, um saber, portanto, desvinculado da cultura de origem dos alunos e favorecendo a seletividade social. As escolas vão acabar sendo divididas entre "fracas" e "fortes" e fatalmente essa testagem vai privilegiar as escolas já privilegiadas, fortalecendo os chamados "centros de excelência".

A educação pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento e na redução das desigualdades, educando a todos e formando para o trabalho e para a cidadania. Para tanto, não pode se prestar aos processos meritocráticos e discriminatórios impressos nas avaliações classificatórias que, mesmo apesar, muitas vezes, da boa intenção de seus idealizadores, prestam um serviço aos arautos da exclusão.

Apesar de instituído desde 1971, pela Lei 5692/71, o Ensino Fundamental, chamado então de “primeiro grau”, ainda continua sendo segmentado na teoria e prática educacional, dividindo-o em “ciclos”, separando as “séries iniciais”, “primeiro segmento” ou “primeira à quarta”, “quinta à oitava”... Grande parte da população ainda chama o Ensino Fundamental de “primário” e “ginásio”. No ensino de matemática o tratamento sócio-construtivista, que desenvolve os conteúdos “em espiral”, mostra que é possível superar essa segmentação também no tratamento dos conteúdos.

Cabe indagar se o regime de colaboração está perfeitamente definido. De quem é a responsabilidade pelo ensino fundamental? Há ainda competências concorrentes (União, Estados e Municípios). Neste sentido, o FUNDEF deu um contribuição importante, mas não suficiente, mas ainda insuficiente, na medida em que a maioria dos recursos ainda se originam das receitas estaduais e municipais. Além disso, com a reconcentração de recursos na União, através da verdadeira contra-reforma tributária – estímulo aos fundos dos quais não participam os entes federados – e a priorização do ensino superior por ela, continua uma discriminação odiosa dos demais graus de ensino, abandonados ao custeio precário dos estados e municípios.

Contudo, o maior **desafio** que aparece no ensino fundamental brasileiro é como manter os alunos na escola e aumentar a taxa de formação. Em outras palavras, é preciso assegurar as condições de permanência de todos (quantidade) no sistema de ensino com efetivas garantias de sucesso no aprendizado dos conteúdos curriculares mínimos e formação para a cidadania (qualidade). Para responder a esse desafio várias são as **propostas** que aparecem, seja em nível governamental, seja entre educadores e pesquisadores:

- a) elevar o **índice de desempenho** dos alunos, medido pelo SAEB;
- b) ampliar o ensino fundamental obrigatório para nove séries, com início aos **seis anos de idade**;
- c) garantir que todos os professores do ensino fundamental possuam **diploma de nível superior** (qualificar o corpo de professores através de planos de carreira e salários atraentes);
- d) administrar recursos de maneira descentralizada, com **participação da comunidade**.

Podemos falar ainda em “atraso educacional” no Brasil?

Os déficits educacionais do Brasil vêm se acumulando há anos. Em 1882, Rui Barbosa já alertava a sociedade brasileira para o atraso educacional do país, utilizando comparações com os Estados Unidos. O educador Anísio Teixeira (1963: 396), na **década de 50**, elaborou uma

conhecida "pirâmide" para mostrar que a educação no Brasil era um "privilégio" de poucos, comparando-a com a dos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, 33% dos que iniciavam a escola elementar, ingressavam na universidade. No Brasil, apenas 2,3%. O afunilamento da educação no Brasil dava-se sobretudo a partir do ensino chamado na época de "ginásial" (hoje 5.^a à 8.^a série do Ensino Fundamental), no qual ingressavam apenas 18,1% dos que iniciavam a formação básica. Segundo ele, em 1962, estavam entrando 2,6 milhões de crianças na primeira série do Ensino Fundamental. Dessas, apenas 21,9 mil estariam entrando na universidade.

Em 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61). Onze anos depois, ainda faltavam escolas para 4,4 milhões de crianças da faixa etária entre 7 e 14 anos. De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano, somente 466 atingiram a segunda série em 1961. Isso significa uma taxa de evasão de 44% no primeiro ano. De cada 1000 alunos que iniciaram no mesmo ano a primeira série, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa que a Lei 4024/61 não corrigiu as distorções existentes nas décadas anteriores (FREITAG, 1979: 55-57).

Em 1971, a reforma do ensino básico estendeu de 4 para 8 anos o ensino fundamental (primeiro grau), mas isso não chegou a alterar substancialmente o índice de evasão escolar. Em 1973, o Ministério da Educação (SENADO FEDERAL, 1978, Tomo 1, p. 38) divulgou uma estatística que nos dava conta de que a evasão da 1.^a para a 2.^a séries era de 50,4% e a repetência de 49,9%.

Segundo dados do IBGE daquele ano, mais de 31 milhões de brasileiros com idade entre 7 e 19 anos nunca haviam freqüentado um curso regular.

Os indicadores econômicos do IBGE revelam que a população com rendimento mensal familiar inferior a dois salários mínimos representava naquela data 44,3% das famílias, das quais apenas 3,5% entravam na universidade.

Em 1989, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) divulgou uma pesquisa sobre o grau de escolaridade dos 75 milhões de eleitores que revelava o nível do atraso educacional: 68% eram analfabetos; semi-analfabetos ou não haviam completado o 1.^o grau. A previsão era de que no ano 2000, para uma população estimada de 180 milhões, 23 milhões, ou 12,7%, ainda sejam analfabetos, dos quais mais da metade será de adultos. Os dados acima confirmam esse atraso ainda hoje?

Como entramos na década de 90?

Entramos nos anos 90 com índices crescentes de *evasão* e *repetência*. Dados do UNICEF/IBGE, divulgados no início de 1990, correspondendo a uma média nacional ponderada, mostraram que os índices de evasão e repetência cresceram entre 1979 a 1985, respectivamente, 24% e 14%. A taxa média de evasão, que era de 10% em 1979, subiu para 12,4% cinco anos depois. Segundo o UNICEF, o fator determinante para a repetência é o agravamento da crise econômico-social. Hoje temos no Brasil mais 4,5 milhões de crianças e pré-adolescentes, com idade entre 7 a 14 anos, fora da escola. O número de analfabetos com 15 ou mais anos, segundo dados estimados pelo IBGE, são aproximadamente 16 milhões. Coincidentemente, tanto o número de analfabetos adultos de 15 ou mais anos representam ambos 17% de população de sua faixa etária. Esse índice de analfabetismo é o mesmo que os EUA tinham em 1890.

Fazendo estudos comparativos da relação entre **nível de renda e acesso à educação**, facilmente podemos concluir que a educação não se constitui no Brasil, como deveria ser, num instrumento de democratização, mas de manutenção dos privilégios, gerados pela distribuição injusta da renda. Embora as camadas com rendimento mensal familiar inferior a dois salários mínimos representem 44,3% das famílias brasileiras, elas tem uma presença insignificante na população universitária: apenas 3,5%.

Comparado com a potencialidade econômica do país, o nível da educação básica brasileira está em último lugar no mundo, segundo um relatório divulgado pelo UNICEF no

final de 1994: 88% das crianças do país deveriam concluir a 5.^a série, mas apenas 39% chegam até lá. Temos um enorme desafio pela frente.

A partir de 1985, com o fim do **regime autoritário** e a **redemocratização** do país, esperava-se maior rapidez na superação do nosso atraso educacional. Mas isso não ocorreu. Dez anos depois (1995) o governo federal deu prioridade ao Ensino Fundamental, expandindo a matrícula e combatendo a reprovação. Mas os resultados ainda são modestos se compararmos as nossas taxas de desempenho escolar e de transição (fluxo) com as dos países mais desenvolvidos, inclusive da América Latina.

A Constituinte, convocada em 1986 e instalada no ano seguinte, conseguiu reunir a contribuição da maioria dos setores organizados da sociedade, quer públicos, quer privados, para debaterem os problemas educacionais e encaminharem os princípios básicos de um novo plano de educação para o país, que pudesse por fim ao analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Esses princípios estão na **Constituição** promulgada dia 5 de outubro de 1988, mas ainda não foram inteiramente traduzidos na prática.

Em 1994 um ambicioso programa foi assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, o **Plano Nacional de Educação Para Todos**, e foi assinado um **Acordo Nacional** entre governo (MEC, CONSED e UNDIME) e sindicatos do magistério com calendário de implementação, baseado em três pontos: Necessidades Básicas de Aprendizagem, Profissionalização do Magistério e Regime de Colaboração. O Governo que assumiu em 1995 abandonou esse Plano e iniciou uma nova política educacional, empenhando-se na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Emenda Constitucional (EC 14/96) que deu suporte legal ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A **nova LDB** (Lei 9394/96), complementou os princípios estabelecidos na Constituição de 1988 e o FUNDEF deu maior organicidade e transparência aos investimentos em educação, repartindo responsabilidades entre Estados e Municípios.

Hoje tramitam no Congresso Nacional dois projetos de Lei (um da oposição e outro do governo) que estabelecem as diretrizes do **Plano Nacional de Educação** (PNE) previsto na Constituição de 1988. Ainda não dá para dizer se as novas diretrizes políticas, fortemente ancorados no Ministério da Educação desde 1995, colocaram finalmente a educação nacional no rumo certo. O que podemos dizer de positivo é que desde então existe uma política nacional explícita e com rumo determinado, embora ela não tenha priorizado, nem o ensino superior, nem a educação infantil e nem a educação de jovens e adultos.

Apesar dos esforços positivos e de iniciativas isoladas bem sucedidas, os *desafios da educação básica* constituem numa realidade presente no cenário das perspectivas atuais da educação. Analisá-los criticamente e indicar caminhos que possam enfrentá-los com sucesso é um dever de todos.

E a população, de forma muito simples, está indicando o **rumo certo**, quando apresenta suas “reivindicações”. Na Primeira Sessão Pública do *Fórum de Educação do Estado de São Paulo*, em agosto de 1983, 130 mães da Zona Leste da capital de São Paulo responderam com 23 propostas à pergunta: “qual é a escola que eu gostaria para o meu filho?”:

1. professor único durante o ano;
2. uma representante do povo na Delegacia de Ensino;
3. merenda escolar digna, com horários de alimentação do brasileiro;
4. escolas de II grau nos bairros;
5. melhorar a qualidade do professor;
6. mais deveres de casa;
7. férias mais curtas;
8. mais tempo com a criança na escola e mais empenho dos professores;
9. pré - escolas e creches nos bairros;
10. redução de idade para ingresso nas primeiras séries;

11. segurança na escola para evitar a fuga dos alunos em aulas vagas;
12. que o ensino seja melhorado, pois antigamente eram quatro anos para ser alfabetizado e agora com oito anos se consegue nada com as crianças;
13. que haja aulas de educação artística, desenho, música, teatro para as crianças;
14. sinalização das ruas em frente às escolas;
15. quadras de esporte para aulas de educação física (uso destas dependências nos fins de semana);
16. recreação e merenda nas férias;
17. incentivo aos alunos de recuperação e não discriminação dos professores que dizem já no mês de junho: “Este não vai passar, não tem chance”;
18. que o professor não seja o dono da nota do aluno; não pode ir abaixando nota só porque o aluno não é comportadinho, bonzinho para ele – o aluno tem que saber o que sabe e o que não sabe;
19. liberação de verbas para as escolas para não precisar a comunidade fazer rifas, festas e pagar a manutenção das escolas;
20. educação dos professores para que não maltratam todos com gritos, perseguições, etc.;
21. que volte a nota nos cadernos como estímulo ao aluno;
22. aulas de reforço fora do horário de aula;
23. que não persigam os filhos das mães que querem participar das escolas;

Possível é o que pode ser e pode não ser. É o campo da construção e não da determinação. No cenário em que vivemos esses últimos anos devemos acentuar a marca de uma educação permanente, da participação, o papel da tecnologia, a importância da formação para a cidadania. Diante da informatização da sociedade e da obsolescência do conhecimento devemos evidenciar as novas exigências para a escola e para o professor, o papel da inovação educacional. Diante do esgotamento dos paradigmas clássicos tanto para explicar o cenário em que vivemos quanto para a invenção do futuro, talvez devamos seguir o que Paulo Freire nos ensinou: “mudar é difícil, mas é possível e urgente”. A escola pode fazer algo, principalmente resgatando a solidariedade e conquistando a sua autonomia. Na primavera de 1991 ele dedicou o livro *A educação na cidade*, onde apresentava o que estava sendo feito, com sua equipe, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com essas palavras: “A todas e a todos que, fazendo a escola municipal de São Paulo, conosco, da limpeza do chão à reflexão teórica, deixaram claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente”.

A **mudança** é “possível” e, sobretudo, “urgente”, no campo da educação: este era o sentido do desafio educacional, não apenas apontado por Paulo Freire e sua equipe, mas também pela população que aguardava com esperança ativa a construção de outra escola, uma “escola com outra cara, mais alegre, fraterna e democrática”, na expressão de Paulo Freire, uma escola com outro espírito. O desafio era, e continua sendo, construir essa nova escola no interior da velha escola. É **possível**, haja vista outros países que em pouco mais de 30 anos estenderam a educação para todos e conseguiram um alto grau de desenvolvimento. É **urgente**, se não queremos condenar o país definitivamente ao sub-desenvolvimento.

Florestan Fernandes em seu livro *O desafio educacional* (1989), nos fala de uma revolução democrática na educação sistematicamente “bloqueada” pelas elites conservadoras para as quais era (e continua sendo) mais interessante manter a população na ignorância. Talvez um dos desafios de hoje seja mostrar também a elas que uma população instruída não é apenas bom para a população, mas também é bom para o país como um todo, portanto também para as elites, como sustenta o jornalista Gilberto Dimenstein.

O desafio educacional talvez seja também mostrar aos educadores que a educação não pode ser vista apenas pelo ângulo dos professores e mostrar aos trabalhadores que o Estado que tem por dever oferecer uma educação de qualidade para todos, não poder ser visto apenas pelo ângulo dos funcionários públicos, como vem sustentando o ex-governador do Distrito Federal, Cristóvan Buarque, reconhecendo contudo que eles devem ser mais valorizados. A “revolução

democrática” da educação, defendida por Florestan Fernandes e a “mudança possível e urgente” proposta por Paulo Freire exigem de nós lucidez e força para “ler o mundo” que desejamos transformar sem preconceitos, buscando soluções novas para velhos problemas.

Média, moda, mediana, quartil etc. – que são também tratamentos estatísticos dos mais diversos fenômenos – lembram-nos também a possibilidade potencialmente trágica da ação dos profissionais, de cuja intervenção depende a vida humana e que foram habilitados em cursos que admitiam a promoção com 50% (cinquenta por cento) de rendimento em relação às metas e objetivos dos cursos. Tomemos como exemplo – um tanto caricatural, mas verdadeiro – do piloto de avião que tivesse se habilitado com 100% (cem por cento) de rendimento em decolagem e 0% (zero por cento) em aterrissagem; sua média seria de 50% (cinquenta por cento) de rendimento no curso, mas seus futuros passageiros teriam um terrível destino se com ele viajassem: decolariam, para nunca mais aterrissarem... Por extensão do exemplo, o mesmo raciocínio poderia ser aplicado no caso de formação de profissionais da saúde, de engenheiros etc. – alguns com mais ou menos poder de ameaça sobre o gênero humano, dependendo de sua intervenção profissional específica.

Embora o exemplo recente do desabamento de um edifício no País, por incompetência, negligência ou má fé, tenha abalado a opinião pública nacional, continuamos formando engenheiros com percentagens baixas em relação à escala de notas utilizadas nos cursos superiores de engenharia e continuamos deixando livres empresários sem escrúpulos. O desastre certamente resultou da falta de responsabilidade de alguém mal habilitado para a profissão de engenheiro, ou de alguém mal formado eticamente para a posição de empreendedor, as duas coisas, ao mesmo tempo, como parece ser o caso em pauta.

Toda vez que nos aproximamos de algum tratamento estatístico de fenômenos humanos, cuja análise prévia é necessária para a formulação e implementação de políticas, lembramo-nos da parábola, cuja fonte não nos ficou na memória¹².

No litoral de um país não muito distante, morava um sábio cientista que, numa bela manhã de verão, surpreendeu-se, quando viu, olhando de sua janela para a praia, um garoto que apanhava coisas na areia e as lançava ao mar. Curioso, desceu da casa que ficava numa pequena elevação ao longo da linha da costa e interpelou o menino:

- Que fazes, menino?
- Eu? Estou devolvendo, às águas, as estrelas-do-mar vivas que a maré lançou na praia durante a noite.
- Mas – retrucou o sábio cientista – não achas que esta é uma tarefa sem sentido? Afinal, no mundo, existem milhares de quilômetros de costa e, todas as noites, milhões de estrelas-do-mar são lançadas na areia pela maré ou pelas ondas. Uma poucas dezenas que você devolva ao mar não fará diferença na estatística da população dos animais marinhos do planeta.

O garoto nada respondeu e continuou na sua tarefa aparentemente inócua. O cientista, pensando tratar-se de um pirralho insano, deu-lhe as costas e voltou para casa. Quando se afastara poucos metros, o menino gritou-lhe, com uma estrela-do-mar na mão, pronta para ser lançada de volta às águas:

- Moço, para esta aqui, a diferença é fundamental, porque significa a sua própria vida.

BIBLIOGRAFIA

- BIONDI, Aloysio. “As duas faces do MEC ou como as análises de pesquisas não justificam prioridades e políticas educacionais”. In Revista *Educação*, ano 25, no. 216, abril de 1999, pp. 54-55.
- BORDIGNON, Genuino. “Avaliação na gestão das organizações educacionais”. In Revista *Ensaio*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vol. 3, Out/Dez., 1995, pp. 401-410.

¹² Entretanto, penso que a maioria das parábolas se impõem mais pela propriedade das imagens que suscitam e das lições que delas emanam, do que das autoridades que as conceberam ou narraram.

- BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília, INEP, 1998.
- COSTA, Messias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo, Loyola, 1990.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- _____. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, Papirus, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1.º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 3(1): 10-41, jan./jun., 1985.
- _____. *A Demographic Perspective on Duration and Participation in Brazilian Education*. Brasília, 1999 (mimeo).
- _____. e Cláudio de Moura Castro. *A escola que os brasileiros freqüentaram em 1985*. Brasília, IPEA, 1986.
- _____. *Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º Grau*. Brasília, IPEA, 1993.
- _____. e CASTRO, Cláudio Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1.º grau. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 11(1): 35-42, jan./jun., 1986.
- _____. e RIBEIRO, Sérgio Costa. *Projeto Fluxo dos alunos de primeiro grau – PROFLUXO*. Versão Preliminar. Rio de Janeiro, 1988 (mimeo).
- _____. *Modeling education system performance with demographic data: An introduction to the PROFLUXO Model*. Rio de Janeiro, 1989 (mimeo.).
- FERRARI, Alceu et alii. *Escola básica*. São Paulo/Campinas: ANDE-ANPED/Papirus, 1992.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1991.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: IPF/Cortez, 1995.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Candido Alberto e Alberto Merchede. “O ensino fundamental em um dos Brasil: uma avaliação por meio de dados agregados”. In: *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, CESGRANRIO, no. 19, Abril/junho de 1998, pp.267-284.
- HADDAD, Sérgio e Maria Clara Di Pierro. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. São Paulo, 1999 (mimeo).
- HAGUETTE, André. *A luta pelo ensino básico: Uma proposta pedagógico-administrativa*. Fortaleza: UFC, 1990.
- KRAMER, Sonia(coord.). *Com a pré-escola nas mãos*. 4 ed., São Paulo: Ática, 1992.
- MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Acordo Nacional*. Brasília: MEC, 1993.
- _____/INEP. *Informe estatístico da educação básica*. Brasília: INEP, 1998.
- _____. *Educação Brasileira: síntese das avaliações e dos levantamentos estatísticos*. 2ª edição revista e atualizada. Brasília, MEC/INEP, abril de 1999.
- _____. *Censo Escolar 1998*. Brasília, INEP, 1998. Disponível na Internet. <http://www.inep.gov.br/censo/98default.htm>. <http://www.inep.gov.br/noticias/news94.htm>.

- _____. *Conferência da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz na Escola Superior de Guerra*. Rio de Janeiro, 2 de agosto de 1983.
- _____. *Política nacional de educação – Conferência do Senhor Ministro da Educação Carlos Sant’Anna no Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia da Escola Superior de Guerra*. Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1989.
- _____. *Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)*. Brasília, MEC, 1993.
- _____. *Acordo Nacional*. Brasília, MEC, 1993.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- OLIVEIRA, Juarez de Castro. “Tendências populacionais no Brasil e pressão sobre o mercado de trabalho futuro”. In: João Paulo dos Reis Velloso (coord.). *Brasil: desafios de um país em transformação*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1997, pp.315-343.
- PESTANA, Maria Inês. “O sistema de avaliação brasileiro”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP, v.79, n. 191, p. 65-73, jan/abril 1998.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. Brasília, 1992.
- _____. “A Pedagogia da Repetência”. In *Estudos Avançados*. v.5, n.12 (Julho de 1991), p.7-21.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo, Cortez, 1992.
- ____ (org.). *Divida externa e educação para todos*. Campinas, Papyrus, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SENADO FEDERAL, Comissão de Educação e Cultura. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, 1978 (3 tomos).
- SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela Veloso Campos (org.). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da e MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate à alienação imposta*. 2 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Jefferson I. da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei n.º 9.394/96*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. “A educação escolar no Brasil”. In Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi. *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1963, pp. 396-397.
- UNICEF/IBGE. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Brasília, 1990 (2 volumes).
- VELLOSO, João Paulo dos Reis (coord.). *Brasil: Desafios de um país em transformação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- ____ e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo de educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- WAISLIFISZ, Jacobo. “Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas”. In: *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v.1, n.1, p. 10-101, out/dez. 1993.
- WOLYNEC, Elisa. *Produção de estatísticas e indicadores educacionais: comparabilidade internacional e incorporação de novos indicadores*. Brasília, INEP, 1999 (mimeo).