

Entre o Passado e o Presente: Avanços e Continuidades

3.1. Considerações Sobre o Ensino no Brasil

Os jovens participantes da pesquisa fazem parte de um universo restrito no Brasil no que diz respeito à educação: são alunos do ensino médio e estão com idades entre os 16 e os 18 anos, faixa etária a que corresponde este nível de ensino. São jovens que lograram expandir o número de anos de estudo para além do ensino fundamental e o fizeram sem o prejuízo de anos desperdiçados com sucessivas repetências. Segundo dados do PNAD, em 2007 o Brasil contava com uma taxa de 48 % das vagas para o ensino médio ocupadas por alunos entre 15 e 17 anos.

No entanto, a taxa de matrículas acima mencionada não significa simplesmente que mais da metade dos brasileiros entre 15 e 17 anos estão fora da escola, isso porque 82,1% destes jovens estão matriculados. Como veremos mais adiante, em decorrência da defasagem escolar (causada pela repetência) parte dos estudantes nesta faixa etária são alunos do ensino fundamental. Os demais 17,9% simplesmente estão fora da escola (evasão escolar).

Embora a universalização do ensino médio não seja ainda uma realidade, é preciso reconhecer que houve ao longo das duas últimas décadas uma considerável expansão do número de matrículas, conforme o quadro abaixo:

Figura 3. Evolução do nº de Matrículas para o Ensino Médio

Ensino Médio Regular – Evolução do Número de Matrículas 1991-2005				
Abrangência Geográfica	1991	1995	2000	2005
Brasil	3.772.698	5.374.831	8.192.948	9.031.302
São Paulo	1.071.918	1.612.062	2.079.141	1.913.848
Minas Gerais	357,296	513.362	993.009	935.300
Rio de Janeiro	385.439	435.371	675.369	759.825

Fonte: Censo Escolar INEP/ MEC

Observa-se que em um espaço de catorze anos a evolução do número de matrículas deu um salto significativo no país, passando de 3.772.698 para 9.031.302 alunos matriculados. No caso do Rio de Janeiro o número de matrículas quase dobrou no mesmo espaço de tempo, já que em 1991 eram 385.439 alunos no ensino médio e foi alcançado o número de 759.825 de matrículas em 2005. De fato, o número de matrículas do ensino médio tem se ampliado no país ao longo das últimas décadas.

É preciso apontar que o ensino fundamental no Brasil expandiu-se de forma ainda mais notável, alcançando a quase universalização da oferta para a faixa etária compreendida entre os sete e os catorze anos de idade. Embora, não seja o propósito do presente trabalho analisar com minúcias os possíveis fatores que viriam a causar o gargalo entre os níveis fundamental e médio, convém apontar o quanto a universalização do ensino fundamental não garante que a maior parte dos jovens matriculados neste nível conseguirá chegar ao ensino médio. Essa conclusão encontra algum respaldo se considerarmos a média de anos de estudo dos jovens de 15 a 17 anos (faixa etária a que corresponde o nível médio):

Figura 4. Média de Anos de Estudo – 15 a 17 anos

Média de Anos de Estudo da População de 15 a 17 Anos - 2004				
Abrangência Geográfica	15 a 17 anos	15 anos	16 anos	17 anos
Brasil	7,0	6,3	7,1	7,6
Rio de Janeiro	7,2	6,4	7,2	7,9

Fonte: IBGE, Pesquisa por Amostragem de Domicílios, 2004.

De acordo com o quadro acima, a média da população brasileira de 15 a 17 anos possui por volta de sete anos de estudo. Esse número limitado posiciona uma parcela dos jovens nessa faixa etária como alunos do 6º ou 7º anos do ensino fundamental. Em grande parte este quadro pode ser atribuído à repetência. Um contingente considerável de jovens encontra-se em situação de atraso escolar. Isso significa, como veremos a seguir, que embora uma porcentagem razoável da população de 15 a 17 anos esteja matriculada na escola, uma parcela desta é formada por alunos de ensino fundamental devido à defasagem escolar.

A expansão do acesso à escola no país aconteceu de forma paulatina ao longo da trajetória da escolarização no Brasil, mas foi durante as últimas duas décadas que essa expansão avançou com maior impulso em todos os níveis de ensino.

Figura 5. Expansão do Ensino Médio

Abrangência Geográfica	1980	1994	1998	1999	2000	2004
Brasil	14,3	20,8	30,8	32,6	33,3	44,3
RJ	23,7	23,6	36,8	36,9	36,1	44,2

Fonte: EDUDATABRASIL/INEP (1980-2000) e estimativas com base na PNAD/IBGE e EDUDATABRASIL/INEP 2001-2004)⁷

No caso do ensino médio, conforme a tabela acima, a média nacional indica que entre os anos de 1980 e 2004 a taxa de escolarização líquida passou de 14,3% para 44,3%, ou seja, triplicou durante o período, de 1994 para 1998 houve um salto de 10% e a partir de então, a cada ano, o crescimento se deu de forma constante e paulatina. É interessante observar que a taxa de escolarização do ano de 1980 indica um quadro recente bastante crítico, ou seja, uma mínima parcela da população de 15 a 17 anos chegava a este nível de ensino. Realidade esta que perdurou até meados dos anos 1990.

Ainda hoje não logramos a sua universalização. No caso do Rio de Janeiro, no início dos anos 80 a taxa era superior à média nacional, mas por quatorze anos, entre 1980 e 1994, não houve crescimento do número de matrículas. O crescimento da taxa no Rio de Janeiro passou a ser significativo a partir de meados de 1990, para chegar em 2004 com uma taxa de escolarização pareando com a média nacional.

Figura 6. Taxa de Freqüência Bruta por Grupos de Idade e Nível de Ensino – 2007

Região	7 a 14	15 a 17
Brasil	97,6	82,1
Rio de Janeiro	98,1	86,5
Norte	96,2	80,1
Nordeste	97,1	80,8
Sudeste	98,1	84,3
Centro-Oeste	97,7	81,7
Sul	98,0	80,7

Fonte: IBGE/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

⁷ IN: Souza, Alberto de Melo e. Ficando para trás: o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com dados da PNAD e considerando a taxa de frequência bruta⁸, 82,1% dos jovens brasileiros na faixa etária entre os 15 e os 17 anos freqüentam a escola. No entanto, este número conflita com a taxa de frequência líquida (tabela abaixo) que indica que apenas 48% de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos está efetivamente matriculada no nível médio de ensino, o que leva à conclusão de que uma parte considerável desta população ainda cursa o ensino fundamental.

Segundo dados da PNAD, em 2007 a proporção de estudantes matriculados na 8ª série do ensino fundamental com idade superior - dois anos ou mais - à recomendada era de 30,4%. Isso significa que pouco mais de 30% da população matriculada nesta série deveria estar cursando outros níveis superiores de ensino. No caso do Rio de Janeiro a taxa indicada é de 34,2%, superior à média nacional.

Figura 7. Taxa de Frequência Líquida por Grupos de Idade e Nível de Ensino – 2007

Região	7 a 14 no ensino fundamental	15 a 17 no ensino médio
Brasil	94,6	48,0
Rio de Janeiro	94,0	52,7
Norte	93,2	36,0
Nordeste	93,6	34,5
Sudeste	95,4	58,8
Centro-Oeste	94,7	49,6
Sul	95,2	55,0

Fonte: IBGE/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

De acordo com a tabela acima, o percentual de frequência referente ao ensino fundamental evidencia que as regiões brasileiras, do Norte ao Sul, apresentam taxas muito próximas com a mínima de 93,2% para o Norte e 95,4% para o Sudeste. Quanto ao ensino médio, as diferenças entre as regiões são mais significativas: a taxa mínima nacional de 34,5% para o Nordeste conflita com a taxa do Sudeste de 58,8%. Já o Rio de Janeiro apresenta um número ligeiramente superior à média nacional com uma taxa de 52,7% de frequência líquida. Estes números apenas confirmam o quão grande é o desafio da universalização do ensino médio.

⁸ Nesse caso, a taxa de frequência bruta se refere a todos os estudantes que estão na escola, independentemente do nível de ensino que freqüentam.

Dois dos maiores entraves para a expansão do ensino médio são a repetência e a evasão. Alguns autores atestam para a carência de qualidade da educação no país (Schwartzman, 2007; Mortatti, 2004) e o quanto este contexto implica para o atraso escolar. A pesquisa do Censo Escolar 2007 (tabela abaixo) revela altas taxas de reprovação nos dois segmentos do ensino fundamental (de 1° a 4° série e de 5° a 8° série) e no ensino médio. Ao avaliar o acesso ao ensino médio é preciso considerar que, de acordo com dados do censo escolar, 20,4% dos alunos matriculados na 8° série do ensino fundamental não foram promovidos para o nível seguinte. Ou seja, a universalização do acesso ao ensino médio depende, em grande medida, da ampliação do número de concluintes do ensino fundamental.

Figura 8. Taxa de Aprovação por Nível de Ensino – Brasil/ 2007

Série	Taxa de Aprovação %
4° série do E. F.	85,6
8° série do E. F.	79,6
3° série do E. M.	74,4

Censo Escolar 2007

Cada série escolar, todos os anos, retém um número expressivo de estudantes, ocasionando a inadequação entre a idade dos alunos e o nível de ensino que freqüentam. Para o ensino médio, a tabela revela uma taxa de 74,4% de aprovação dos alunos matriculados na 3° série do ensino médio. A repetência é fator recorrente na educação básica e resulta em defasagem de uma parte considerável da população escolar. Observando o quadro abaixo, temos uma taxa de 25,7% da população escolar matriculada no segundo segmento do ensino fundamental com idade superior à recomendada em dois anos ou mais.

Em todo o país, a 8° série conta com 30,4% de matrículas de estudantes com dezesseis anos ou mais, que deveriam, de acordo com a sua faixa etária, estar freqüentando o ensino médio ou superior. A região brasileira com a maior taxa de inadequação série/idade é o nordeste, cuja percentagem é de 38,8%, chegando a 48% para a 8° série. E a região que revela a menor taxa é o Sudeste, com 16,3%. No entanto, o Rio de Janeiro possui uma taxa de 28,8%, superior à média nacional, e chega à 34,2% de estudantes com idade superior em dois anos ou mais matriculados no último ano do ensino fundamental.

Figura 9. Estudantes do 2º segmento do ensino fundamental com idade superior à recomendada para cada série, em dois anos ou mais – 2007

Grandes Regiões	Proporção dos estudantes do 2º segmento do ensino fundamental com duração de oito anos, com idade superior à recomendada para cada série, em dois anos ou mais, por série de ensino fundamental (%)				
	Total	5º Série	6º Série	7º Série	8º Série
Brasil	25,7	30,8	29,3	26,2	30,4
Norte	35,4	44,6	37,6	37,2	41,4
Nordeste	38,8	46,2	46,1	40,8	48,0
Sudeste	16,3	18,6	18,4	17,9	20,2
Rio de Janeiro	28,8	31,5	33,7	32,2	34,2
Sul	16,0	20,1	19,5	19,2	22,3
Centro Oeste	24,4	28,4	33,0	25,8	36,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 2007.

Nota: De acordo com a adequação série-idade recomendada pelo MEC para o ensino fundamental, considerou-se defasada a criança com 13 anos ou mais de idade freqüentando a 5º série; com 14 anos ou mais de idade freqüentando a 6º série; com 15 anos ou mais de idade freqüentando a 7º série; com 16 anos ou mais de idade freqüentando a 8º série.

Para além dos clássicos entraves para a expansão da educação básica - a repetência e a evasão - pode-se considerar como outra limitação a situação escolar dos estudantes que atravessam os anos acumulando dificuldades de aprendizado. Nesse contexto, pode ser mencionado o conceito de analfabetismo funcional - criado pela Unesco - que se aplica a uma parcela da população de 15 anos ou mais que não chega a completar quatro anos de estudos, o que no Brasil equivaleria à conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental. Em 2007, segundo pesquisa do IBGE, havia cerca de 30 milhões de pessoas em situação de analfabetismo funcional no país.

O analfabetismo funcional implica o prejuízo das habilidades de compreensão e decodificação de textos. O Nordeste detém a maior taxa do país, com 33,5% da população com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo funcional e, por outro lado, a região Sudeste apresenta a menor taxa, 15,9%. Embora não haja uniformidade quanto às taxas entre as regiões, um fator comum é a diferença por situação de domicílio, as áreas rurais de todas as regiões apresentam taxas bem superiores às áreas urbanas.

Esses dados revelam que a maior incidência de abandono escolar antes de findado o primeiro segmento do ensino fundamental está nas áreas rurais de todo

o país. Quanto à possibilidade de acesso ao ensino médio, é necessário mencionar que o país, em 2004, contabilizava 127 municípios que não o ofereciam e 96 que o faziam de forma incompleta. Um total de 223 municípios apresentando dificuldades estruturais em ministrar este nível de ensino⁹.

Para além do atraso escolar por abandono da escola, o Brasil apresenta índices extremamente baixos de aproveitamento escolar dos estudantes que logram permanecer matriculados em instituições de ensino. Estudos como o PISA e o IDEB revelam o baixo desempenho de nossos jovens, que não estão devidamente preparados de acordo com a série que cursam. O PISA (Programme for International Student Assessment), realizado pela OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) visa aferir a qualidade da educação básica em diversos países, conferindo a capacidade dos jovens em língua, ciências e matemática.

No Brasil o teste do PISA foi realizado em todas as regiões do país e entre escolas públicas e privadas nas zonas urbana e rural. O teste é aplicado a alunos com 15 anos matriculados na 7^a. ou 8^a. série do Ensino Fundamental, ou no início do Ensino Médio. Em 2003, a escala geral de Matemática dos alunos brasileiros indicava 356 pontos (abaixo do nível 1). Em matemática, o PISA indicou que metade dos alunos brasileiros estão abaixo do nível 1, 43% estão entre os níveis 1 e 3 e 4% estão entre os níveis 4 e 6. Os níveis considerados mais adequados, de acordo com a proficiência ideal para cada nível de ensino, vão do 4 ao 6.

Quanto ao SAEB, trata-se de um estudo que avalia o desempenho escolar de estudantes da 4^o e da 8^o série do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. O quadro abaixo traça a evolução das médias brasileiras de proficiência em língua portuguesa e matemática.

Figura 10. Médias de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – 1995-2007

Proficiência	1995	1997	2001	2005	2007
Língua Portuguesa	290,0	283,9	262,3	257,6	261,39
Matemática	281,9	288,7	276,7	271,3	271,29

SAEB 2007

⁹ Fonte: MEC/ Inep/ DTDIE. IN: Goulart, Sampaio e Despoli, *O Desafio da Universalização do Ensino Médio*.

A média considerada apropriada para os concluintes da 3^o série do ensino médio é de 375 pontos em matemática e 350 pontos em língua portuguesa, em acordo com as habilidades consolidadas condizentes com este nível de escolaridade. Porém, nunca conseguimos alcançar essas médias. Os dados demonstrados pelo quadro abaixo são muito reveladores a respeito da educação escolar no Brasil.

Figura 11. Percentual de Estudantes nos Estágios de Construção de Competências/ Ensino Médio

Proficiência	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Matemática	6,5	62,3	24,3	6,9
Língua Portuguesa	3,9	34,7	55,2	6,2

SAEB 2003

Em matemática, 68,8% dos estudantes concluintes do ensino médio encontram-se entre os estágios muito crítico e crítico e apenas 6,9% estão em estágio adequado. Em língua portuguesa 38,6% estão entre os estágios muito crítico e crítico e 55,2% em nível intermediário. Comparando os níveis de proficiência, os estudantes concluintes da 3^o série apresentaram melhor competência em língua portuguesa, já que a sua maior taxa percentual encontra-se em nível intermediário. Porém, somente 6,2% estão em nível adequado, equiparando-se à proficiência em matemática.

Assim, segundo a construção de competências e desenvolvimento de habilidades em acordo com cada um dos estágios, temos o quadro abaixo proposto pelo SAEB com a finalidade de avaliar a situação escolar dos concluintes.

Figura 12. Estágios Segundo Nível de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Estágios	Língua Portuguesa	Matemática
Muito Crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4 ^o e a 8 ^o séries.	Não conseguem responder aos comandos operacionais elementares compatíveis com a 3 ^o série do E.M.
Crítico	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática

	nível de leitura da 3 ^o série.	específica, estando, portanto, muito aquém do exigido para a 3 ^o série do E.M.
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3 ^o série.	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas. Fazem uso de linguagem matemática específica, porém a resolução é insuficiente no que é exigido para a 3 ^o série do E. M.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio.	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão.

As últimas avaliações do Saeb são reveladoras da situação educacional do país: em 2003, apenas uma ínfima parcela dos concluintes do ensino médio, participantes da avaliação, conseguiram alcançar o nível considerado adequado em matemática e língua portuguesa, 6,9% e 6,2% respectivamente. Os demais estudantes oscilaram, em grande parte, entre os níveis crítico e intermediário, demonstrando que possuem um nível de conhecimentos compatível com o ensino fundamental.

Assim, temos o seguinte quadro da educação escolar no Brasil: a maior parte dos jovens brasileiros simplesmente não chega ao ensino médio. Uma parcela dos que se matriculam não completará esse nível de ensino e dos que concluem o ensino médio apenas uma pequena porcentagem cursará o ensino superior. A educação escolar no Brasil afunila-se na medida em que se galgam os níveis de ensino.

A democratização do acesso à escola é um processo contínuo no país e a história da educação no Brasil é permeada por períodos de avanço e de estaque. Isso quer dizer que atravessamos as décadas do último século em um constante ir e vir de idéias e políticas educacionais – que ora fizeram avançar o processo de democratização, ora impuseram empecilhos a esse avanço – e embora estejamos conseguindo agregar cada vez mais pessoas ao sistema escolar ainda há muito por fazer.

Não é de interesse do presente texto descrever com minúcias a trajetória da educação brasileira, contudo, é importante rever alguns dados de nossa história a fim de contextualizar a situação atual do estudante de ensino médio no país. Um dos propósitos deste capítulo é compreender como se realizou a expansão deste nível de ensino concomitante com a história política e social do país. Assim, existe implícita a tentativa de igualmente analisar uma possível mudança de percepção da população e do Estado a respeito do ensino médio. Com isso, o presente capítulo segue demonstrando, em linhas gerais, o quanto de tortuoso há na trajetória do ensino secundário no Brasil. Convém mencionar que este capítulo, por vezes, utilizará os termos ‘ensino secundário’ e ‘ensino médio’ porque se referem ao mesmo nível de ensino em tempos diferentes. Também é importante ressaltar que se fará referência especificamente ao ensino secundário/médio regular¹⁰.

Sem pretender esmiuçar a história da educação no país, seria interessante ressaltar o quanto a educação secundária no país esteve estreitamente atrelada, desde o século XIX e por boa parte do séc. XX, à preparação para o ingresso no ensino superior. Para essa compreensão é interessante rever o que representava a educação e o diploma para as famílias brasileiras nesse período. A preparação dos estudantes nas escolas superiores não traduzia a importância do aprendizado de algum ofício específico, mas figuravam como um valor em si mesmo. (...) os graus de bacharel e os de mestre em artes (dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juízes e magistrados, (Azevedo, 1996, p. 31).

Tratava-se da preparação acadêmica a desempenhar papel preponderante para a formação de uma elite que viria a constituir o quadro de representantes políticos junto à Corte (Romanelli, 1984, p.37). A tradição do bacharelismo, tão arraigada em nossa cultura, nos conduziria a uma percepção do trabalho e da escola associada à obtenção de prestígio social em uma sociedade altamente hierarquizada.

Segundo Romanelli, esse ensino era “destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro”. A

¹⁰ Por um período, o ensino secundário abrangeu também os ensinos: industrial, comercial e normal.

escolarização não se destinava à preparação profissionalizante dos indivíduos, ou seja, era destituída de qualquer valor prático. A situação educacional da Colônia apenas refletia o quadro geral de sua sociedade, já que sua atividade econômica principal estava calcada em uma agricultura rudimentar e mão de obra escrava. Assim, inexistia a necessidade de uma preparação educacional que suscitasse a especialização do trabalho.

A criação dos primeiros cursos superiores no Brasil e colégios viria a possibilitar uma alteração no cenário educacional que, junto ao surgimento de camadas médias - principalmente a partir da segunda metade do séc. XIX - suscitaria o paulatino interesse pelo ingresso em instituições de ensino. Se a demanda escolar, no período colonial, era dominada pelos filhos de uma elite oligárquico-rural, após a Independência, com o surgimento de uma classe intermediária, dá-se uma gradual alteração quanto a essa demanda. Isso porque essa nova classe que se firmava, principalmente no meio urbano, passava a perceber a escolarização como um possível meio de ascender socialmente.

As primeiras instituições de ensino superior não fogem à regra do caráter elitista. Foram criadas para atender à demanda da aristocracia rural como uma preparação que a capacitava a assumir seu papel como ocupante dos cargos políticos e administrativos. O ensino secundário, por sua vez, tendo-se filiado à tarefa de curso preparatório para o ingresso no nível superior, estava restrito às elites. Trata-se do que Romanelli (1984) chamou de o caráter propedêutico do ensino secundário, que aliado ao conteúdo humanístico, era fruto da aversão à educação profissionalizante, característica própria de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata. Dessa forma, a educação escolar no Brasil difundiu-se denotando distinção social.

A possibilidade de alcançar o prestígio através do diploma se tratava de um privilégio de poucos, na medida em que, à época, o atendimento educacional primário era precário e escasso para as camadas populares. Quanto ao ensino secundário, sequer se cogitava a sua expansão, uma vez que, por muito tempo, figurou exclusivamente como curso preparatório para o ingresso dos filhos das classes altas nas escolas superiores. Esse quadro se deveu ao fato de que era de maior interesse do Poder Central a estruturação e manutenção das instituições de ensino superior, as faculdades e academias, relegando ao segundo plano a educação primária e média.

O ato adicional de 1834 é um exemplo tácito disso, pois conferiu como competência exclusiva do Poder Central a responsabilidade pelas instituições de nível superior, enquanto às províncias cabia o direito de legislar e promover os ensinos primário e secundário. No entanto, devido aos recursos escassos, as províncias não avançaram e o ensino secundário ficou relegado à iniciativa privada (Romanelli, 1984; Nagle, 1974).

O ato adicional tratou de corrigir uma Lei da Carta de 1834 que permitia que as províncias criassem além de escolas de educação elementar e média, igualmente escolas de nível superior. Segundo Hilsdorf (2003) o ato adicional visava o controle pelo poder central do acesso aos cursos superiores. E para isso impediu que as escolas de nível secundário criadas pelas províncias dessem acesso às instituições de ensino superior, ou seja, os alunos passariam a prestar exames para ingressar no ensino superior. Apenas uma escola poderia dar acesso direto sem a necessidade de exames, o Colégio Pedro II, única de nível médio criada pelo poder central em 1837.

Já na Constituição de 1891, a descentralização igualmente se fez presente, entretanto, reservando dessa vez tanto a legislação e promoção da educação média quanto a do ensino superior como incumbências exclusivas do poder central, enquanto que a educação primária permanecia como competência dos Estados assim como o ensino profissional (Nagle, 1974; Romanelli, 1984). O fato de o Poder Central passar a deter a responsabilidade sobre o ensino secundário não significou, porém, que o caráter propedêutico deste nível de educação se alteraria. Esta nova carta constitucional apenas firmava a dualidade do insípido sistema educacional do país.

A transição política para a República se deu à revelia de mudanças estruturais. A tríade economia/política/sociedade brasileira permaneceu marcada pela monocultura de exportação, pelo patriarcalismo, clientelismo e pela permanência de uma elite política e econômica formada pela aristocracia rural, (Brum, 1994). No entanto, a despeito das permanências, as primeiras décadas do séc. XX significaram para o Brasil uma gradual mudança econômico-social que se refletiu na questão da educação escolar. Esta passava a ser compreendida como necessária tanto para os governantes e pensadores do país, que tenderiam a percebê-la como “alavanca” para o desenvolvimento nacional, quanto para parte

da população que vislumbrava aí uma possibilidade de ascensão social, (Romanelli, 1984).

A partir das décadas de 1920/30, um avanço considerável se deu no campo da educação no que tange à importância que esta passa a se configurar na política, economia e sociedade do Brasil, muito embora essa importância não tenha sido acompanhada por ações práticas, porque às vésperas da terceira década do séc. XX, a situação educacional do país permanecia caótica. Segundo Teixeira (1979, p. 398), em 1927, o número de matrículas nos diferentes níveis de ensino, em todo o país, estava assim calculado: no ensino primário, cerca de 1.780.000 matrículas - para uma população em idade escolar estimada em 4.700.000 - no ensino secundário, o número de alunos matriculados beirava a marca dos 52.500 - população em idade escolar de 4.350.000.

Ao longo das primeiras décadas do século XX disseminou-se o reconhecimento da importância da escolarização tanto por parte do Estado quanto pelos intelectuais liderados pelo movimento da *Escola Nova* - movimento surgido em fins do século XIX e de grande influência no cenário educacional brasileiro durante as primeiras décadas do séc. XX, que propunha a renovação do ensino, opondo-se às práticas pedagógicas tradicionais (Bomeny, 2003). Uma das pretensões do movimento era a ampliação do acesso à escola, mas ainda assim, eram poucos os esforços do Poder Público para amenizar as profundas desigualdades educacionais.

Contudo, a criação de um sistema nacional de educação a partir de 1930 não escapou à lógica que norteou o atendimento educacional desde a independência: a dualidade (Romanelli, 1984; Cunha, 1981). Consolidando a existência de dois tipos de atendimento, de um lado, a educação da elite, com as escolas secundárias e as escolas superiores, organizadas pelo Governo Federal e a educação do povo, de outro, com a escola primária e a escola profissional, assistidas pelos Estados. Como bem atesta Teixeira (1996, p. 54):

Reservando-se para si o ensino superior, a classe dominante não expandia o ensino secundário, caminho único de acesso àquele e, ao mesmo tempo, revelava um entusiasmo meio forçado e manifestamente paternalista pelo ensino técnico-profissional e pelo ensino primário, destinados ao “povo”.

O governo nacionalista de Vargas promoveu condições amplamente favoráveis à expansão do processo industrial como fator imprescindível para o

crescimento econômico. Com o Estado Novo, a ideologia do intervencionismo desenvolvimentista advogava a intervenção estatal na esfera da economia a fim de facilitar o desenvolvimento econômico. Foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública em 1930 e empreendidas duas grandes reformas educacionais durante o Governo Vargas, como veremos mais adiante.

Consolidava-se a concepção de que a educação poderia atuar como um dos propulsores da modernização do Brasil. Gustavo Capanema, em discurso, por ocasião das comemorações do Centenário do Colégio Pedro II, em 1937, afirmou: “sendo a educação um dos instrumentos do estado, seu papel será ficar a serviço da nação (...). Assim, a educação (...), deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas que forma a base da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado” (Fávero, 1995, p.20). Tratava-se do ideal de uma educação que auxiliasse a construção do nacionalismo.

Quanto ao ensino médio, ao longo da trajetória da educação escolar no país, passou por reformas que o reestruturaram à luz das transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passava o Brasil. A Reforma Rocha Vaz de 1925 estipulou para o ensino secundário a duração de seis anos e quem o concluía obtinha o diploma de bacharel em ciências e letras ou para os que completavam cinco anos poderiam prestar exames para cursos superiores (Nunes, 2000).

A Reforma Francisco Campos, por sua vez, empreendida nos primeiros anos da década de 1930, implicou uma série de remodelações de todos os níveis de ensino, conferindo-lhes uma estrutura orgânica (Shiroma, 2007). A Reforma Francisco Campos tratou de organizar um sistema nacional de educação pela primeira vez no país. Para o ensino secundário, a reforma reservou dois decretos específicos que pretenderam a sua organização, o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, e o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932.

Com a reforma, o ensino secundário passou a contar sete anos de duração, divididos em dois ciclos: o fundamental e o complementar, com cinco e dois anos de duração, respectivamente. O ciclo fundamental habilitava o estudante para o ingresso em qualquer instituição de nível superior e possuía uma estrutura curricular com disciplinas como português, francês, inglês, latim, história, geografia, matemática, física, química, música, entre outras.

O ciclo complementar, por sua vez, habilitava para o ingresso em escolas superiores específicas, ou seja, foi dividido por três grupos de especialidades

como a faculdade de direito, as faculdades de medicina, odontologia e farmácia, e as faculdades de engenharia e arquitetura, com currículos condizentes para cada especialidade. A reforma equiparou todas as escolas secundárias ao Colégio Pedro II, e estendeu a chance de equiparação às escolas particulares, desde que se submetessem à inspeção federal (Romanelli, 1984).

Para o ingresso na 1^o série do ensino secundário era preciso que o candidato prestasse um exame de admissão, de acordo com **Art. 22** do Capítulo III:

“O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais”¹¹.

O texto dispunha minuciosamente sobre a organização do ensino secundário, regulamentando sobre o regime escolar, o registro de professores e inspetores, sobre a constituição do corpo docente do Colégio Pedro II, e inclusive sobre as matérias que deveriam ser ministradas para cada série.

Romanelli salienta dois fatores que contribuíram para que a Reforma Francisco Campos imprimisse um caráter elitista ao ensino secundário: a divisão por ciclos que o estruturou em formação básica (ciclo fundamental) e curso propedêutico (ciclo complementar) e a rigidez do sistema de avaliação que “exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema” (Romanelli, 1984, p. 137).

Quanto ao cenário que se montou ao longo das décadas seguintes a 1930, a situação econômica em curso no Brasil segue o caminho do processo de industrialização e o crescimento demográfico atingia índices consideráveis que, associado ao desenvolvimento econômico e à crescente mobilidade social de certas camadas da sociedade, contribuía para a dinamização do mercado interno, predominantemente urbano (Pereira, 1987; Brum, 1994).

Também se pode afirmar que, assim como esses fatores – mais a migração às cidades – incidiam na formação de um público consumidor, também influenciavam a constante ampliação das demandas sociais, que implicavam

¹¹ Texto de Decreto n^o 19.890, IN:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm

políticas públicas específicas para o atendimento desse contingente, entre as quais figura-se a educação.

A urbanização e a industrialização contribuíam para o surgimento de novas camadas sociais. A burguesia industrial e o proletariado urbano que surgiam no esteio do desenvolvimento industrial brasileiro são elementos fundamentais que promoveram o processo que culminou com o fim da Primeira República. A expansão do capitalismo industrial foi a grande propulsora da crescente heterogeneidade da sociedade, já que, formava as camadas médias e incitava a urbanização das cidades. O processo em favor do desenvolvimento do modo de produção capitalista provocou o surgimento de novas camadas sociais – a burguesia e proletariado industriais e as camadas médias (Nagle, 1974).

Observando o quadro referente à expansão do ensino médio, verifica-se que essa demanda se fez efetivamente sentir:

Figura 13. Expansão da Matrícula Geral do Ensino Médio entre 1935 e 1950

Anos	Matrícula
1935	155.770
1940	260.202
1950	557.434

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n° 101, p. 121¹²

Se em 1935 o país contava com cerca de 155.770 matrículas para o ensino secundário, em apenas cinco anos este total deu um salto de mais de 100.000 matrículas. As próximas três décadas seguintes a 1930 seriam de grande ebulição para o capitalismo industrial brasileiro, e isso se refletiu na educação. Por isso, houve expansão em todos os níveis de ensino, e expressiva principalmente para o ensino primário e secundário. Assim, chegamos a 1950 com um número de 557.434 matrículas na educação secundária em todo o país. Um número jamais visto antes.

É preciso considerar que se a partir da década de 1930 surgiu uma crescente demanda social por educação, esta se deu especialmente nas áreas do país em que o processo industrial se firmava. Assim, uma vez que o desenvolvimento industrial estava restrito a certas áreas do Brasil, essa demanda pela expansão da educação escolar ocorreu de forma irregular, criando uma

¹² IN: Otaíza Romanelli, 1984, p. 77.

disparidade quanto ao atendimento educacional entre as regiões do país (Romanelli, 1984).

Ao longo do séc. XX, o Poder Público empreendeu muitas reformas educacionais. Também promulgou uma série de Constituições, as quais anunciavam intenções gerais para a educação do país. A Constituição de 1934, por exemplo, em seu artigo 148, afirmou pela primeira vez a educação como sendo “direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família”.

Quanto à expansão do sistema escolar, as Constituições de 1937 e 1946 fazem referência à iniciativa privada. A Carta de 1937 traduz, em seu artigo 129, o princípio do crescimento do sistema escolar através da ampliação do número de vagas em escolas públicas aliada à expansão das escolas particulares:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (ênfase minha)

Com a Constituição de 1946, temos em seu Art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”; e Art. 167: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam” (Romanelli, 1984, p. 122).

Houve mais uma série de reformas nos anos 1940 - dessa vez tendo como Ministro da Educação Gustavo Capanema - que pretendia ampliar a Reforma Francisco Campos e foram nomeadas como Leis Orgânicas do Ensino. O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, referia-se à Lei Orgânica do Ensino Secundário que reestruturava este nível de ensino. Assim, passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro composto pelo ginásial (com quatro séries) e o segundo ciclo dividido entre o clássico e o científico – o estudante deveria optar por um ou outro – ambos compostos com três séries (Schwartzman, Bomeny, Costa, 2000).

Nesta nova reforma, a rigidez do sistema de avaliação permanecia. Ao final de cada ciclo os estudantes deveriam prestar um exame. A Lei Orgânica do Ensino Secundário também fazia menção à frequência em cursos profissionalizantes, durante o segundo ciclo, por alunos que não pretendiam ingressar no ensino superior, assim: “a educação deveria servir ao

desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”, (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

O quadro referente ao ensino secundário em meados dos anos 1939 estava formado por uma impressionante presença da rede privada:

(...) dos 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares. Quase um terço das escolas estava no estado de São Paulo (196), que tinha também quase a metade de todas as escolas públicas do país (43 de um total de 99), formada por uma grande rede estadual de ginásios e escolas normais (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

As primeiras décadas do século XX, em especial as de 1930 e 1940, representaram um avanço considerável quanto às questões referentes à educação, principalmente quanto à sua expansão, mesmo considerando as lacunas quantitativas e qualitativas. Havia a necessidade da expansão do sistema de educação secundária em acordo com o crescimento da demanda.

O oferecimento deste nível de ensino em todo o país estava sendo ministrado em grande parte pelo setor privado, ainda que a Reforma Francisco Campos – e posteriormente a Reforma de 1942 – tenha instituído em sua legislação que as escolas que desejassem o ensino secundário reconhecido deveriam tê-lo igualado ao Colégio Pedro II, (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000; Romanelli, 1984), mediante estrita inspeção do Governo Federal.

A Reforma de 1942 para o ensino secundário primou pelas diretrizes que lhe atribuíram o caráter elitista – assim como a Reforma Francisco Campos, onze anos antes. Por outro lado, tornou obrigatória a frequência a este nível de ensino. No entanto, embora obrigatória, a frequência não poderia ser garantida. A escola secundária estava destinada à formação das elites, e para as demais camadas sociais havia outras modalidades do ensino médio como o ensino industrial ou comercial, de caráter técnico. A escola secundária permanecia propedêutica, visando o ingresso ao ensino superior. Embora a expansão do número de vagas da rede pública tenha ocorrido, essa se deu por um processo gradual que impediu o acesso de várias gerações ao longo dos anos.

O setor privado se expandia. As camadas médias, as mesmas que absorviam grande parte das vagas oferecidas pelo sistema público, partiram para as escolas particulares, em um processo contínuo entre as décadas de 1960 e 1990. No Brasil, a privatização entrou em franca expansão a partir da década de 1970.

Nunes (2000) menciona o caso do Banco do estado da Guanabara que, na década de 1960 e durante o Governo Lacerda, investiu no financiamento de bolsas de estudo para que um número significativo de concluintes do ensino primário pudesse estudar em escolas particulares de ensino médio. Segundo a autora, em 1965, 45.900 bolsas eram financiadas pelo governo estadual para a alocação de estudantes em escolas mantidas pelo setor privado.

Assim, de acordo com Nunes (2000), durante esse período as matrículas da rede privada aumentaram em quase seis vezes, enquanto as matrículas da rede pública apenas duplicaram. O estado da Guanabara tornou-se, nesse período, o estado que mais oferecia bolsas para o ensino médio, mas outros estados brasileiros igualmente financiavam o acesso de um grupo expressivo de estudantes através de bolsas de estudo. Um dado importante mencionado pela autora se refere aos altos índices de reprovação e evasão dos estudantes do ensino secundário que chegavam à marca de 80% a partir de 1942. O ensino ministrado, de caráter enciclopedista e propedêutico impunha ao sistema a característica da seletividade.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases instituiu que as modalidades profissionais do ensino médio (comercial, industrial, agrícola e normal) se integrariam ao sistema regular de ensino equivalendo ao ensino secundário, inclusive permitindo o acesso ao ensino superior e possibilitando a transferência entre os cursos (Nunes, 2000). No entanto, embora estivesse estabelecida a equivalência, permaneceu a antiga característica que acompanhou toda a trajetória do ensino médio no país, a dualidade, uma vez que conservava a distinção entre os alunados.

Com a transformação econômica pela qual passava o país nas décadas de 60 e 70, surgiria a intenção por parte dos governos ditatoriais de adequar a educação nacional às 'exigências' do crescimento econômico que atravessávamos. Para o ensino médio foi significativa a Lei nº 5.692, promulgada em 1971, que visava a reestruturação dos ensinos de 1º e 2º graus. Esta Lei instituiu o que seria a profissionalização do ensino secundário, estabelecendo a fusão de todas as vertentes do ensino médio - além do secundário, o normal, o industrial, agrícola e o comercial - em um único, o que faria com que os concluintes saíssem da escola com alguma habilitação profissional (Cunha, 1981). Também extinguiu o exame

de admissão e estabeleceu a obrigatoriedade da frequência escolar para oito anos, ou seja, abrangendo os ensinos primário e ginásial.

Através da tentativa de profissionalizar o ensino de 2º grau, reestruturou-se o currículo com a diminuição da carga horária de matérias de formação básica e a introdução de disciplinas de cunho profissional (Shiroma, 2007). Porém, por carência de estrutura material e de um corpo docente especializado, a suposta profissionalização não produziu o efeito esperado, pois “a falácia da função profissionalizante da escola trouxe, como uma de suas mais graves conseqüências a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau”, (Shiroma, 2007). A Lei n.º 7044 de 1982 viria a extinguir o ensino médio profissionalizante estabelecido pela lei anterior.

À luz da Carta Constitucional de 1988 - que instituiria, em seu Art. 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e em Art. 208, inciso II, como dever do Estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” - a nova Lei de diretrizes e bases, promulgada em 1996, viria a estabelecer como obrigatória a frequência ao ensino médio, e a reafirmar a sua gratuidade.

Contudo, apesar de a democratização do acesso aos bancos escolares – através de investimentos do Poder Público para esse fim – passar a ser uma realidade a partir da década de 1990 para o nível fundamental de ensino, o ensino médio ainda não chegou sequer a atender à metade da população escolar em idade compatível com este nível, embora o número de matrículas tenha se expandido de forma considerável. Além disso, a expansão não se fez acompanhada pela qualificação do ensino. Como foi visto acima, índices educacionais como o SAEB revelam que uma parte dos alunos que chegam a completar o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio, o faz sem condições de interpretar textos simples.

A despeito do lento avanço do número de vagas ao longo dos anos, os indicadores educacionais atuais (repetência, evasão, afunilamento do ensino fundamental para o ensino médio, analfabetismo) são incompatíveis com a premissa de ser o Brasil um país industrializado, cuja economia o posiciona entre as doze maiores do mundo. Sua aparente modernidade conflita com indicadores que o retratam como possuidor de um dos piores sistemas escolares do mundo.

Em 2007, contávamos com cerca de 14,1 milhões de pessoas em situação de analfabetismo, correspondendo a uma taxa de 10%. Assim, 23,3% da

população com 15 anos ou mais de idade das áreas rurais era analfabeta, enquanto as áreas urbanas apresentavam taxa de 7,6%.

Figura 14. Taxa de Analfabetismo da População com 15 Anos ou mais de Idade, por grupos de idade e segundo as Grandes Regiões

Grandes Regiões	Grupos de Idade				
	15- 24	25 - 39	40 - 59	60- 64	A partir de 65
Brasil	5,3	18,1	36,4	9,8	30,3
Norte	6,0	20,9	36,7	9,3	27,1
Nordeste	6,5	22,0	36,7	9,1	25,7
Sudeste	3,8	12,3	35,4	10,3	38,2
Sul	3,4	11,6	36,4	12,5	36,1
Centro-Oeste	3,0	14,0	38,1	11,1	33,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - 2007

Em 2007, 5,3% da população jovem, entre 15 e 24 anos, era analfabeta. As maiores taxas neste grupo de idade correspondem às regiões nordeste e norte, com 6,5% e 6,0%, respectivamente. Trata-se de um índice ainda alto, mas consideravelmente mais baixo em comparação aos demais grupos de idade. Em parte porque a crescente expansão da educação básica, em particular o oferecimento do ensino fundamental, propicia o maior acesso das novas gerações à escola. De acordo com o quadro acima, em todo o país 30,3% da população acima de 65 anos constituía-se de analfabetos, são pessoas que deveriam ter tido acesso à escola entre as décadas de 50 e 60, quando o sistema nacional de ensino era bastante restrito.

O crescimento econômico brasileiro se deu destituído de uma massa de trabalhadores escolarizada e preparada para o país industrial que se construía. Assim, concomitante com o crescimento econômico e frente às ações do Estado para a educação e seu posicionamento para com os setores público e privado, criamos uma característica ainda visível atualmente: a escolarização no Brasil produziu um sistema dual em que temos a escola do setor privado e a escola popular atendida pelo setor público.

No entanto, ainda com a expansão do setor privado na educação ao longo das décadas de 1960 e 1970, o quadro abaixo demonstra que, assim como acontece com o ensino fundamental, a educação de nível médio é oferecida em

maior parte pelo sistema público de ensino. Ou seja, de toda a população brasileira matriculada no ensino médio, 85,8 freqüentam a rede pública, enquanto 14,2% o faz em escolas particulares.

Figura 15. Distribuição percentual de pessoas que freqüentam estabelecimentos de ensino, por rede freqüentada, segundo as Grandes Regiões - 2007

Grandes Regiões	Ensino Médio	
	Rede Pública	Rede Privada
Brasil	85,8	14,2
Norte	90,4	9,6
Nordeste	89,2	10,8
Sudeste	82,8	17,2
Sul	85,0	15,0
Centro-Oeste	84,8	15,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - 2007

Na região norte o setor privado conta com apenas 9,6% das matrículas, enquanto que no sudeste esta taxa chega a 17,2%. Ainda assim, em todo o Brasil é o setor público que garante o acesso das classes populares à escola. Esses dados demonstram a consolidação da educação pública de massa nos últimos 50 anos, quando veio juntamente com a dualidade referida acima, quando os setores médios optam pela escola particular.

O sistema educacional expandiu-se, abarcando um contingente considerável de estudantes oriundos das camadas populares, que antes ficavam fora da escola. Segundo Dayrel (2007), o sistema nacional de ensino experimentou uma migração extensiva de estudantes oriundos das camadas média e alta da sociedade. Segundo o autor, esse movimento significou “uma nova face da elitização que consolidou o sistema de ensino no Brasil como uma escola para pobres”. Assim, a escola pública termina por adquirir o estigma da precariedade, relegada aos jovens das classes populares. Se antes a escola deixava à margem um número expressivo de jovens em idade escolar, o que determinava o seu caráter excludente, ainda hoje, mesmo com a universalização do ensino fundamental e a contínua expansão do ensino médio, se percebe os resquícios dessa exclusão.

3.2. Jovens Urbanos e Desigualdades Educacionais

Se analisarmos a frequência a estabelecimentos de ensino de acordo com a classe social dos jovens, talvez seja possível apontar que o acesso ou permanência na escola possui estreita ligação com a classe social e o background familiar desses indivíduos.

Verificando a taxa de frequência líquida da população de 15 a 17 anos, faixa etária a que corresponde o ensino médio, constata-se que no Brasil apenas 28,2% dos jovens do nível mais baixo da estrutura social frequentavam este nível de educação em 2007. Em comparação, 77% dos jovens brasileiros da classe social mais alta estavam aí matriculados.

Figura 16. Taxa de Frequência Líquida – 15 a 17 anos

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 15 a 17 anos de idade				
	Quintos de rendimento mensal familiar per capita				
	1° Quinto	2° Quinto	3° Quinto	4° Quinto	5° Quinto
Brasil	28,2	40,8	51,4	64,3	77,0
Norte	22,4	26,4	36,8	43,7	61,7
Nordeste	22,4	27,2	34,2	44,2	63,4
Sudeste	39,9	56,0	62,2	74,0	81,2
Sul	37,6	48,4	62,3	65,1	79,7
Centro-Oeste	35,6	40,8	49,2	57,7	73,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem 2007.

Nota: Excluídas as pessoas em famílias sem rendimentos e sem declaração de rendimentos e excluídas pensionistas, empregados domésticos e parentes do empregado doméstico.

As regiões sudeste e sul oferecem as maiores oportunidades para a população com o rendimento mensal compatível com o 1° quinto, de acordo com as taxas apresentadas de 39,9% e 37,6%, respectivamente. De outro lado, as regiões norte e nordeste apresentam a mesma taxa de 22,4% de jovens do 1° quinto de rendimento que frequentam o ensino médio. As taxas de frequência ao ensino médio da população entre 15 e 17 anos avançam de acordo com a progressão dos quintos de rendimento.

Considerando que a taxa líquida mencionada se refere aos estudantes matriculados nas séries do ensino médio com idades entre 15 e 17 anos (corte etário a que corresponde este nível de escolaridade), é possível mencionar que há

uma parcela de jovens nesta faixa de idade – em cada grupo referente aos quintos de rendimento – que está frequentando o ensino fundamental ou que tenha abandonado a escola. Ou seja, os dados demonstrados revelam taxas elevadas de repetência e evasão.

Quanto à distinção por rede de ensino, percebe-se que a rede pública, conforme o quadro abaixo, é constituída de 44,8% de estudantes que fazem parte dos 1° e 2° quintos de rendimento. Quanto às parcelas com maior rendimento, a população matriculada em estabelecimentos públicos é composta de cerca de 20,4% 10,4% de jovens dos 4° e 5° quintos de rendimento (respectivamente).

Figura 17. Estudantes das redes pública e particular no ensino médio, por quintos de rendimento mensal familiar per capita, segundo as grandes regiões – 2007

Grandes Regiões	Rede Pública				
	1° quintos	2° quintos	3° quintos	4° quintos	5° quintos
Brasil	19,7	25,1	24,5	20,4	10,4
Norte	16,0	20,1	23,6	24,2	16,1
Nordeste	16,9	21,6	26,3	22,6	12,6
Sudeste	21,0	27,7	23,9	18,9	8,5
Sul	19,8	26,6	23,1	19,9	10,6
Centro-Oeste	17,5	24,0	26,2	23,0	9,2
Grandes Regiões	Rede Privada				
	1° quintos	2° quintos	3° quintos	4° quintos	5° quintos
Brasil	2,3	5,1	9,9	24,8	58,0
Norte	1,6	5,2	13,3	18,4	61,4
Nordeste	1,9	4,1	9,8	15,7	68,5
Sudeste	1,5	7,1	11,7	27,2	52,6
Sul	2,6	5,8	14,0	24,6	53,0
Centro-Oeste	0,6	5,3	7,3	21,8	65,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem 2007

Quanto a escolas particulares, a situação se inverte de forma ainda mais decisiva: a totalidade das matrículas de estabelecimentos particulares é composta por estudantes que correspondem aos 4° e 5° quintos de rendimento, com 24,8% e 58% (respectivamente). Enquanto que do número total da população do setor privado, apenas uma parcela pequena é formada por jovens dos 1°, 2° e 3° quintos, com 2,3%, 5,1% e 9,9% (respectivamente) das matrículas.

Assim, a maior parte das matrículas do ensino médio no sistema público de ensino em todo o país constitui-se de um alunado oriundo das camadas populares, com uma taxa de 69,3%. Como a pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e*

Cidadania trabalha com um grupo composto por 11 escolas públicas, seria conveniente analisar alguns indicadores educacionais.

Dentre essas escolas públicas figuram quatro que são consideradas colégios “de excelência”. Atribui-se esse termo a essas escolas devido ao ensino ministrado não apenas considerado adequado como destoante da média. Analisando as notas obtidas através do Prova Brasil por três colégios “de excelência” e comparando à média do estado, observa-se que alunos da 8ª série do ensino fundamental dessas escolas obtêm notas muito superiores.

Figura 18. Prova Brasil – 8ª série/ 2007

Colégios	Matemática	Língua Portuguesa
Rio de Janeiro	248,0	238,5
Col. Est. Ex. n° 1	326,0	294,9
Col. Est. Ex. n° 2	347,7	301,1
Col. Est. Ex. n° 3	314,4	266,3

Fonte: MEC/INEP - 2007

A pontuação considerada como adequada para 8ª série para Língua Portuguesa é 275 pontos e para matemática, 300 pontos. A média do estado do Rio de Janeiro para ambos os campos de conhecimento não chega a atingir os pontos mínimos.

Abaixo, analisaremos com maiores detalhes, indicadores referentes à transição aluno/série escolar, de nove das onze escolas públicas (tanto da rede regular, quanto da rede pública “de excelência”) participantes:

Figura 19. Transição aluno/série escolar das escolas participantes dos grupos focais

Escolas	Aprovação	Reprovação	Distorção idade série
Col. Estadual n° 1	75,8%	19,0%	56,8%
Col. Estadual n° 2	68,3%	26,7%	58,4%
Col. Estadual n° 3	81,3%	11,6%	51,9%
Col. Estadual n° 4	78,9%	1,9%	43,5%
Col. Estadual n° 5	97,5%	0,0%	60,1%
Col. Estadual n° 6	83,6%	12,8%	50,8%
Col. Est. Excelência n° 1	92,4%	4,4%	12,4%
Col. Est. Excelência n° 2	95,2%	4,8%	10,4%
Col. Est. Excelência n° 3	92,0%	6,7%	10,0%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE Aprovação 2005 / Abandono e Reprovação 2006 / Distorção Idade Série 2007

As taxas de reprovação alcançaram o pico de 26,7% em uma das escolas públicas mencionadas. Quatro dentre estas escolas da rede pública regular apresentam taxas altas de reprovação, no entanto, curiosamente uma das escolas apresentou percentagem negativa de reprovação. No geral, os colégios considerados de excelência revelam as melhores taxas em todos os quesitos, como aprovação e baixa incidência de abandono escolar.

Quanto ao índice de distorção idade-série, a desproporção alcança números elevados: entre 40% a 60% para as escolas regulares e 10% e 12% entre as escolas ditas “de excelência”. Esses números indicam a quantidade de estudantes matriculados no ensino médio que estão fora da faixa etária considerada adequada. Ou seja, cinco dentre as seis escolas regulares mencionadas matriculam mais de 50% de estudantes no nível médio com 18 anos ou mais de idade. No quesito ‘alunos por turma’, novamente as escolas “de excelência” apresentam números mais razoáveis do que as demais, em torno de dez estudantes por turma.

Esses são indicadores do universo pesquisado, e ajudam a compreender o padrão de desigualdade que persiste no sistema nacional de ensino. Pode-se mesmo afirmar que a discussão realizada ao longo do capítulo, acerca dos déficits educacionais, é crucial para a compreensão da análise feita a seguir. O próximo capítulo abordará a problemática das desigualdades educacionais, apresentando as percepções dos estudantes, primordialmente, a respeito das desigualdades de oportunidades que permeia o universo juvenil.