

## A Democratização do Ensino Médio – ontem e hoje\*

Candido Alberto da Costa Gomes\*\*

**RESUMO:** O Ensino Médio no Brasil, nas décadas passadas, concentrava-se nas capitais estaduais e era acessível apenas a uma parte restrita da população. Nos anos 90, o decréscimo da reprovação e do abandono no Ensino Fundamental levou a uma expressiva expansão do Ensino Médio. Segundo os dados censitários, a democratização desse nível de ensino se faz lentamente e parece afetar, de modo negativo, o desempenho dos estudantes socialmente desprivilegiados, ou seja, apesar da significativa expansão do acesso, as oportunidades de escolarização proporcionadas tendem a ser desiguais. O Ensino Médio ainda é urbano e concentrado nas capitais estaduais, em detrimento dos outros Municípios das Regiões Metropolitanas e Microrregiões das Capitais. As populações não brancas apresentam taxas de participação e níveis de realização mais baixos, apesar do controle das variáveis renda familiar *per capita* e do nível de escolaridade do pai. Quanto aos portadores de necessidades especiais, esses estão subrepresentados e em grande parte segregados. Por seu lado, as mulheres têm alcançado participação crescente na matrícula e no nível médio de escolaridade, o que é amplamente devido ao menor custo de oportunidade. Sua realização educacional, em média, é superior à dos rapazes, o que confirma a literatura segundo a qual a cultura escolar é mais compatível com os padrões da socialização feminina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio, Brasil, democratização, gênero, grupos étnicos.

A década que se encerrou tem legado importantes avanços, pelo menos de ordem quantitativa, na educação brasileira. O desrespeito dos efetivos discentes do Ensino Fundamental é um fato: en-

---

\* O autor agradece o apoio da UNESCO e do MEC/INEP/SEEC ao presente trabalho. As opiniões não representam pontos de vista institucionais.

\*\* Doutor em Educação. Professor da Universidade Católica de Brasília. Com a colaboração de José Osvaldo Silveira dos Santos, Luiz Síveres, Adriana Paola M. Triolo Sakkis, Giselda B. Jordão Carvalho, mestrandos em Educação da Universidade Católica de Brasília.

quanto a matrícula nesse nível de ensino cresceu 116,8% de 1991 a 1997, o número de concluintes aumentou 202,5% entre 1990 e 1996. Como decorrência, o Ensino Médio se expande, tendo a sua matrícula quase dobrado (mais 170,6%) de 1991 a 1997. Esse incremento de oportunidades no Ensino Médio deve-se, em sua maior parte, à ampliação das redes estaduais (mais 187,8% de matrículas em 1991-97) e à continuidade da escolarização de novos alunos egressos do Ensino Fundamental. Em que medida, porém, estaria ocorrendo essa democratização do Ensino Médio? O que tem mudado efetivamente? O uso de dados agregados não permite responder diretamente a todas as questões, mas constituem uma fonte relevante para os pesquisadores.

Assim, utilizando dados recentes dos Censos Educacionais, além de outros, o presente trabalho procura comparar, quando possível, as principais constatações das poucas pesquisas realizadas em décadas anteriores com os resultados encontrados hoje. Primeiro, trata da composição social do alunado, por meio de uma variável *proxy*, isto é, uma espécie de sinônimo daquela, a localização, e, ainda, a composição por sexo e a participação dos portadores de necessidades especiais.

## O ENSINO MÉDIO ONTEM

Pesquisas abrangentes sobre o Ensino Médio são escassas em nossa história. A primeira grande investigação empírica, realizada por Gouveia e Havighurst (1969) em uma amostra em cinco Estados (São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará e Pará), estratificada segundo o tamanho das cidades, revela resultados que vale destacar:

- A taxa líquida de escolaridade (alunos de 15 a 17 anos que, na idade correta, freqüentavam o ensino médio) era de apenas 16 por cento (em 1996 era de 24,4%).

- A expansão das matrículas se revelou relacionada à urbanização e concentrada nas capitais (42% em 1965 para as sete séries, isto é, primeiro ciclo de quatro e segundo de dois).
- A participação feminina, no mesmo ano, era de cerca de 50%, mas com grandes variações por ramo.
- Os alunos da alta camada social variavam, nas áreas metropolitanas, de 18 a 25%; os da camada média, de 48 a 66%, e os da camada baixa, de 18 a 27%. No interior, os mesmos números giravam de 9 a 24%, para a camada alta; de 55 a 76%, para a média e de 15 a 30% para a baixa. Isso significa que havia ampla dominância das camadas alta e média.

Nova pesquisa de grande porte, realizada entre 1984 e 1987, em oito Estados (Santa Catarina, Paraná, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Maranhão e Pará), consultando diferentes escolas freqüentadas por alunos de alto e baixo *status* socioeconômico (Mafra e Cavalcanti, 1992), só parcialmente foi comparável à anterior. Suas constatações mais relevantes foram:

- A escolaridade realmente se expandiu, mas era desigual, mais barata e desqualificada para o aluno trabalhador.
- A participação feminina na matrícula subiu de 54,0 para 58,9%.
- Em Pernambuco, único Estado em que os dados foram comparáveis com a pesquisa anterior, a proporção de alunos cujos pais tinham ocupações de “baixo prestígio social” ascendera de 20,9%, em 1963, para 51,4% em 1985.

Assim, o Ensino Médio alcançou significativa expansão do acesso, porém as oportunidades de escolarização ampliadas tendem a ser desiguais.

## O ENSINO MÉDIO HOJE

A partir dos dados agregados sobre diferentes aspectos do corpo discente, observa-se um quadro fragmentário do Ensino Médio,

exceto no que se refere à composição por *status* socioeconômico (o que, evidentemente, não envolve apenas a renda familiar). Nesse caso, segundo foi indicado, utilizamos como variável *proxy* a localização geográfica, conforme a distribuição por municípios das capitais, regiões metropolitanas ou microrregiões das capitais e interior dos estados. Outra variável, intimamente ligada ao *status* socioeconômico, é a cor. Nesse caso, faremos referência às constatações da literatura sobre esse particular.

### **Um ensino urbano e metropolitano**

O Ensino Médio tem sido eminentemente urbano, oferecendo escassas oportunidades à área rural e, quando o faz, oferece, com frequência, estabelecimentos profissionalizantes, com internato, de alto custo e urbano. A proporção da matrícula nessa última, em 1997, foi de 1,1% sobre o total, mesmo valor de 1971. Cabe lembrar que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 1996, 20,6% da população brasileira ainda vivia no campo (excluída a população rural da região Norte) e, segundo o Censo Educacional do mesmo ano, 27,3% das matrículas do Ensino Fundamental tinha localização rural.

As variações percentuais das matrículas entre as unidades federativas localizadas na zona rural, naquele ano, eram, portanto, muito pequenas, havendo maior concentração do alunado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Rondônia tinha a maior participação da matrícula da zona rural, com apenas 3,3%. Com isso, concluímos que são muito escassas as possibilidades de um egresso do Ensino Fundamental prosseguir os seus estudos no campo, como resultado e fator causal da pobreza da sociedade rural brasileira. Desse modo, a alternativa para o jovem continuar a escolarização é muito conhecida: migrar para as cidades e dificilmente regressar à sua origem.

Entretanto, o Ensino Médio não continua a ser só urbano, mas em grande parte metropolitano, melhor dizendo, reunido nas capitais, que, por serem centros políticos e econômicos, tendem a alcançar maior renda, apesar de assimetricamente distribuída.

Uma primeira aproximação dos dados aparece na tabela 1, onde comparamos a série menos seletiva do Ensino Fundamental com a mais seletiva do Ensino Médio, isto é, a oitava série do primeiro e a primeira série do último. As mesmas foram selecionadas com base na soma das taxas de reprovação e de abandono, respectivamente, de 13,0 e de 20,5% para a oitava série do Ensino Fundamental e para a primeira do Ensino Médio (contra 27,0 e 19,0% para todas as séries, respectivamente, do Ensino Fundamental e Médio). Em ambos os casos, as regiões metropolitanas e microrregiões das capitais reúnem alto percentual do alunado, chegando a mais de um quinto, no caso do Ensino Médio, e perto da metade, no Ensino Fundamental. Contudo, a matrícula na oitava série é mais concentrada nas regiões metropolitanas e microrregiões das capitais (ao todo 40,2% contra 21,6% da primeira série do Ensino Médio). Por outro lado, 78,4% da matrícula da série inicial do nível médio (contra 59,8% da oitava série) se distribuem pelo interior dos Estados, contribuindo para esse alto percentual sobretudo o grande contingente de efetivos matriculados em São Paulo e Minas Gerais (o que indica não ser o grau de interiorização uniforme em todo o País). Além disso, a primeira série tem elevado percentual nas capitais e ínfima participação nos demais municípios das regiões metropolitanas e microrregiões das capitais. Isso indica que, nesses Municípios menos dotados de infra-estrutura, o Ensino Fundamental se faz presente, mas não o Ensino Médio, tendo os seus habitantes que recorrer à capital. Ademais, os 78,4% da matrícula da primeira série no interior refletem o grande contingente paulista.

TABELA 1 – Brasil – Distribuição da matrícula da 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio segundo a localização – 1997

Localização	8ª série - E.F.	1ª série - E.M.
Municípios das Capitais (A)	26,2	20,6

Outros Municípios das Regiões Metropolitanas e Microrregiões das Capitais (B)	14,0	1,0
Regiões Metropolitanas e Microrregiões das Capitais (A+B)	40,2	21,6
Interior dos Estados	59,8	78,4
Total	100,0	100,0

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Estratificando-se os dados por Estado, é possível verificar a relação entre os alunos matriculados na oitava série do Ensino Fundamental em 1996 e os alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio, em 1997, de modo a melhor caracterizar as pontes mais ou menos precárias que unem os dois níveis de ensino. A última coluna da tabela 2 indica se existe uma passagem ampla ou um verdadeiro funil entre o Ensino Fundamental e o Médio. Se a relação percentual é inferior a 100, isso significa que o número de alunos no início do Ensino Médio é inferior ao da matrícula no Ensino Fundamental, isto é, um andar da pirâmide é menor que o imediatamente inferior. Como se trata da matrícula inicial, incluindo alunos que são reprovados e outros que abandonam a escola ao longo do ano letivo, a relação é aproximada e, além disso, o que é importante destacar, ela é superestimada, pois, com os dados censitários disponíveis, não é possível, prever se e quando haverá retorno à escola. Desse modo, verificamos que:

- em apenas oito estados da federação o percentual é inferior a 100, sugerindo que, nos demais, estão sendo atendidos alunos anteriormente fora da escola;
- ao estado de São Paulo corresponde valor mais alto, e é onde mais visivelmente parece haver um retorno significativo à escola para cursar o Ensino Médio regular;
- não há aparente associação entre as relações percentuais e o nível de desenvolvimento relativo ou o índice de desenvolvimento humano, a não ser que a maioria dos estados do Nordeste alcançou valores menores que 100,0.

TABELA 2 – Brasil – Expectativa de matrícula na 1ª série do Ensino Médio por estado – 1997

ESTADOS	Expectativa de matrículas na 1ª série do Ens. Médio – 1997 – (1)	TOTAL (2)		
		Matriculados na 1ª série do Ens. Médio Regular+ Ed. de Jovens e Adultos – 1997	(2) – (1)	(2) / (1) %
Rio G. do Sul	199.971	205.074	5.103	102,5
São Paulo	875.335	1.536.526	661.191	175,5
Santa Catarina	94.994	109.867	14.873	115,6
M. G. do Sul	38.717	39.349	632	101,6
Paraná	197.551	214.833	17.282	108,7
Rio de Janeiro	239.420	232.444	-6.976	97,0
Espírito Santo	65.676	67.594	1.918	102,9
Minas Gerais	315.337	303.445	-11.892	96,2
Rondônia	21.399	26.182	4.783	122,3
Roraima	7.205	8.040	833	11,5
Goiás	92.315	94.230	1.915	102,0
Amapá	11.244	14.897	3.653	132,4
Amazonas	44.603	42.279	-2.324	94,7
Mato Grosso	42.996	50.879	7.883	118,3
Acre	9.028	10.023	995	111,0
Sergipe	25.521	25.643	122	100,4
Pará	95.946	96.923	977	101,0
Rio G. do Norte	41.536	41.677	141	100,3
Bahia	177.785	178.633	848	100,4
Pernambuco	126.036	121.483	-4.553	96,3
Ceará	101.155	103.073	1.918	101,8
Tocantins	24.620	24.909	289	101,1
Paraíba	40.927	45.017	4.243	109,9
Maranhão	70.539	64.835	-5.758	91,8
Alagoas	27.464	24.263	-3.201	87,9
Piauí	36.399	31.004	-5.395	85,1
BRASIL	3.077.373	3.156.185	78.812	102,6
BRASIL (sem SP)	2.202.038	1.619.859	-582.179	73,6

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC. Parcialmente baseado em trabalho de Ruy Berger (s/d).  
 Observação: A expectativa de matrícula na 1ª série do Ensino Médio resultou da soma dos aprovados na 8ª série do Ensino Fundamental regular, dos reprovados e dos afastados por abandono na 1ª série do Ensino Médio regular e dos concluintes do Ensino Fundamental – educação de jovens e adultos.

A distribuição das matrículas por dependência administrativa indica, por sua vez, que, na quase totalidade dos estados, a participação das redes estaduais sofreu aumento da última série do Ensino Fundamental para a primeira do Ensino Médio. Tal fato não é surpreendente, visto que a expansão recente desse nível de ensino se deveu, em grande parte, à dependência estadual. A participação das redes municipais declinou em quase todos os estados, exceto um, ainda que,

no Nordeste, a participação no Ensino Médio não fosse desprezível. Por fim, a participação da rede privada aumentou em relação ao Ensino Fundamental em 17 estados, apesar de a participação total do ensino particular ser maior no Ensino Médio que no Ensino Fundamental como um todo. Desse modo, os dados sugerem que as trajetórias mais frequentes dos alunos tendem a ser:

- de saída das redes municipais e
- de ingresso nas redes estadual e particular.

Tais fluxos correspondem à divisão constitucional e legal de atribuições prevista para os níveis de governo, bem como à escassez de vagas no ensino público, associada à busca por opções diferenciais de Ensino Médio.

A última coluna da tabela 3 apresenta o percentual das matrículas na primeira série do Ensino Médio sobre as da oitava série do Ensino Fundamental. Se o valor é menor que 100, havia um afunilamento do fluxo de alunos, sendo os ingressantes no Ensino Médio em menor número que os matriculados na última série do Ensino Fundamental (por exemplo, Alagoas, Minas Gerais e Mato Grosso). No entanto, se o valor é maior que 100 significa que o número de ingressantes no Ensino Médio era maior que a matrícula na oitava série do Ensino Fundamental, em virtude da demanda reprimida e outros motivos.

Sob esse particular, São Paulo é um caso extremo, pois a relação de 215,4 por cento se deve à participação mais alta da rede particular (54,0% na primeira série do Ensino Médio). Em outras palavras, parte ponderável da demanda reprimida parece estar sendo atendida graças ao autofinanciamento dos alunos, embora a rede estadual paulista seja a que abriga maior número de discentes.

TABELA 3 – Ensino Fundamental e Médio, Distribuição da Matrícula na 8ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, por dependência administrativa, segundo o estado – 1997

ÁREA ESTADO	SÉRIES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				N	% 1ª Ens. Méd. / 8ª Ens. Fund.
		ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL		
<b>Norte</b>							
Rondônia	8ª Ens. Fund.	78,4	9,6	12,0	100,0	16.463	
	1ª Ens. Méd.	87,7	1,9	10,4	100,0	17.406	105,7
Acre	8ª Ens. Fund.	50,3	44,4	5,3	100,0	7.474	
	1ª Ens. Méd.	90,0	1,8	8,2	100,0	7.967	106,6
Amazonas	8ª Ens. Fund.	79,9	10,6	9,5	100,0	39.833	
	1ª Ens. Méd.	89,4	0,2	10,4	100,0	39.583	99,4
Roraima	8ª Ens. Fund.	98,6	----	0,4	100,0	3.294	
	1ª Ens. Méd.	99,1	----	0,9	100,0	6.526	198,1
Pará	8ª Ens. Fund.	77,4	6,9	15,7	100,0	50.613	
	1ª Ens. Méd.	90,2	1,2	8,6	100,0	92.774	183,3
Amapá	8ª Ens. Fund.	50,3	44,4	5,3	100,0	7.474	
	1ª Ens. Méd.	90,0	1,8	8,2	100,0	11.240	150,4
Tocantins	8ª Ens. Fund.	80,4	11,9	7,7	100,0	18.717	
	1ª Ens. Méd.	88,5	1,4	10,1	100,0	23.525	125,7
<b>Nordeste</b>							
Maranhão	8ª Ens. Fund.	61,1	23,6	15,3	100,0	64.454	
	1ª Ens. Méd.	58,4	24,3	17,3	100,0	62.863	97,5
Piauí	8ª Ens. Fund.	48,1	18,6	33,3	100,0	21.613	
	1ª Ens. Méd.	67,9	4,8	27,3	100,0	28.303	131,0
Ceará	8ª Ens. Fund.	47,5	27,9	24,6	100,0	97.981	
	1ª Ens. Méd.	58,7	15,9	25,4	100,0	88.240	90,1
Rio Grande do Norte	8ª Ens. Fund.	57,6	24,2	18,2	100,0	36.483	
	1ª Ens. Méd.	72,1	11,3	16,6	100,0	36.391	99,7
Paraíba	8ª Ens. Fund.	63,3	10,7	26,0	100,0	38.143	
	1ª Ens. Méd.	70,9	4,5	24,6	100,0	37.136	97,4
Pernambuco	8ª Ens. Fund.	59,8	21,0	19,2	100,0	114.398	
	1ª Ens. Méd.	65,7	16,4	17,9	100,0	118.058	103,2
Alagoas	8ª Ens. Fund.	26,4	37,3	36,3	100,0	28.577	
	1ª Ens. Méd.	25,6	23,3	51,1	100,0	23.444	82,0
Sergipe	8ª Ens. Fund.	67,4	11,6	21,0	100,0	20.023	
	1ª Ens. Méd.	68,7	12,8	18,5	100,0	23.148	115,6
Bahia	8ª Ens. Fund.	61,1	24,8	14,1	100,0	156.998	
	1ª Ens. Méd.	70,6	15,6	13,8	100,0	168.517	107,3
<b>Sudeste</b>							
Minas	8ª Ens. Fund.	50,3	44,4	5,3	100,0	304.484	
	1ª Ens. Méd.	76,8	14,6	8,6	100,0	274.074	90,0
Gerais	8ª Ens. Fund.	57,4	23,5	19,1	100,0	51.350	
	1ª Ens. Méd.	72,1	7,4	20,5	100,0	59.007	114,9
Rio de Janeiro	8ª Ens. Fund.	32,4	39,3	28,3	100,0	193.119	
	1ª Ens. Méd.	63,1	5,9	31,0	100,0	206.826	107,1
São Paulo	8ª Ens. Fund.	77,0	9,9	13,1	100,0	667.975	
	1ª Ens. Méd.	44,9	1,1	54,0	100,0	1.439.100	215,4
<b>Sul</b>							
Paraná	8ª Ens. Fund.	86,8	3,3	9,9	100,0	152.259	
	1ª Ens. Méd.	88,7	----	11,3	100,0	170.897	112,2
Santa Catarina	8ª Ens. Fund.	70,5	16,5	13,0	100,0	78.785	
	1ª Ens. Méd.	80,2	2,0	17,8	100,0	84.085	106,7
Rio Grande do Sul	8ª Ens. Fund.	66,7	19,7	13,6	100,0	154.627	
	1ª Ens. Méd.	80,5	1,4	18,1	100,0	160.706	103,9
<b>Centro-Oeste</b>							
Mato Grosso do Sul	8ª Ens. Fund.	64,3	20,5	15,2	100,0	33.731	
	1ª Ens. Méd.	78,3	4,2	17,5	100,0	33.836	100,3
Mato Grosso	8ª Ens. Fund.	74,4	11,6	14,0	100	38.526	
	1ª Ens. Méd.	84,7	1,3	14,0	100,0	35.859	93,1
Goiás	8ª Ens. Fund.	79,3	10,3	10,4	100,0	87.277	
	1ª Ens. Méd.	86,4	2,5	11,1	100,0	88.973	101,9

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Se a análise por estado e rede revela tais desigualdades, a estratificação dos dados segundo os municípios das capitais, as regiões metropolitanas ou microrregiões das capitais e o interior revelam uma pronunciada concentração nas cidades-sede dos governos, muito conhecida da geografia humana e econômica. A tabela 4 mostra que a proporção da matrícula das capitais sobre o total de cada estado com muita frequência ultrapassa um terço ou até metade ou mais. A centralização – que certamente também é populacional e econômica – tende a atingir valores maiores no Norte e Nordeste e valores menores no Sul, acompanhando os diferentes padrões de povoamento. Coerentemente, o valor máximo foi o de Boa Vista, enquanto o mínimo ocorreu em Florianópolis. É interessante notar também que a concentração da matrícula, na primeira série do Ensino Médio, é maior que a da oitava série. Por outro lado, a participação da rede particular, acompanhando a distribuição geográfica da renda, tende a ser mais elevada. Igualmente, as relações percentuais entre a matrícula no início e ao final dos dois níveis de ensino são mais altas, sugerindo maior concorrência por qualificação educacional e um mercado de trabalho mais exigente.

### **O viés do ensino médio em favor das populações brancas**

A educação brasileira, tendo um viés em favor dos grupos socialmente favorecidos, expressa maior concentração da população branca. em detrimento, particularmente, das populações chamadas parda e preta. A literatura, ainda escassa, revela as desvantagens desses grupos no acesso à escola e no ritmo de progressão escolar. Com base nos dados da PNAD-82, Hasenbalg e Silva (1993) detectaram que, apesar de uma melhor situação socioeconômica diminuir a proporção de crianças sem acesso à escola, independentemente da sua cor, continuava a existir clara diferença nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas, mesmo nos níveis mais altos de renda familiar *per capita*.

TABELA 4 – Ensino Fundamental e Médio, Distribuição da Matrícula na 8ª série do Ens. Fund. e na 1ª série do Ens. Méd., por dependência administrativa, segundo os municípios das capitais – 1997

ÁREA - Outros Mun. RM/MR	SÉRIES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				% SOBRE O ESTADO	% 1ª En. Méd. /8ª En. Fund.
		ESTAD.	MUNIC.	PARTIC.	TOTAL		
<b>Norte</b>							
Porto Velho	8ª Ens. Fund.	86,9	13,1	----	100,0	0,9	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	0,7	82,4
Rio Branco	8ª Ens. Fund.	80,9	17,0	2,1	100,0	5,8	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	6,3	115,9
Manaus	8ª Ens. Fund.	89,3	10,7	----	100,0	4,3	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	3,6	83,1
Boa Vista	8ª Ens. Fund.	100,0	----	----	100,0	7,0	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	4,8	135,4
Belém	8ª Ens. Fund.	88,0	3,8	8,2	100,0	7,8	
	1ª Ens. Méd.	96,5	----	3,5	100,0	6,4	150,4
Macapá	8ª Ens. Fund.	80,9	17,0	2,1	100,0	5,8	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	6,3	163,1
Palmas	8ª Ens. Fund.	90,8	0,6	8,6	100,0	6,7	
	1ª Ens. Méd.	95,5	----	4,5	100,0	8,0	
<b>Nordeste</b>							
São Luís	8ª Ens. Fund.	71,4	18,6	10,0	100,0	4,2	
	1ª Ens. Méd.	93,7	----	6,3	100,0	2,8	65,0
Teresina	8ª Ens. Fund.	69,5	10,7	19,8	100,0	14,3	
	1ª Ens. Méd.	90,7	----	9,3	100,0	4,1	125,6
Fortaleza	8ª Ens. Fund.	43,5	42,4	14,1	100,0	9,4	
	1ª Ens. Méd.	14,7	69,3	16,0	100,0	5,3	50,7
Natal	8ª Ens. Fund.	79,1	12,6	8,3	100,0	4,1	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	3,2	77,8
João Pessoa	8ª Ens. Fund.	80,9	17,0	2,1	100,0	5,8	
	1ª Ens. Méd.	91,6	----	8,4	100,0	6,3	105,7
Recife	8ª Ens. Fund.	61,4	14,4	24,2	100,0	22,1	
	1ª Ens. Méd.	72,4	10,1	17,5	100,0	18,6	86,8
Maceió	8ª Ens. Fund.	17,4	60,4	22,2	100,0	7,1	
	1ª Ens. Méd.	9,9	63,5	26,6	100,0	5,5	63,5
Aracaju	8ª Ens. Fund.	93,2	----	6,8	100,0	6,9	
	1ª Ens. Méd.	89,2	10,8	----	100,0	4,1	68,6
Salvador	8ª Ens. Fund.	27,7	65,3	7,0	100,0	5,6	
	1ª Ens. Méd.	30,5	61,7	7,8	100,0	5,3	101,5
<b>Sudeste</b>							
Belo Horizonte	8ª Ens. Fund.	66,9	28,7	4,4	100,0	10,5	
	1ª Ens. Méd.	100,0	----	----	100,0	6,3	54,0
Vitória	8ª Ens. Fund.	49,6	25,1	25,3	100,0	33,1	
	1ª Ens. Méd.	67,4	9,0	23,6	100,0	29,7	103,1
Rio de Janeiro	8ª Ens. Fund.	48,0	23,3	28,7	100,0	34,0	
	1ª Ens. Méd.	59,9	8,6	31,5	100,0	32,0	100,7
São Paulo	8ª Ens. Fund.	90,5	0,7	8,8	100,0	21,5	
	1ª Ens. Méd.	88,7	1,4	9,9	100,0	11,2	112,2
<b>Sul</b>							
Curitiba	8ª Ens. Fund.	92,8	1,0	6,2	100,0	5,9	
	1ª Ens. Méd.	92,1	----	7,9	100,0	15,7	298,6
Florianópolis	8ª Ens. Fund.	67,5	13,6	18,9	100,0	0,6	
	1ª Ens. Méd.	54,0	----	46,0	100,0	0,5	88,7
Porto Alegre	8ª Ens. Fund.	63,9	22,1	14,0	100,0	19,9	
	1ª Ens. Méd.	81,7	----	18,3	100,0	17,7	92,4
<b>Centro-Oeste</b>							
Campo Grande	8ª Ens. Fund.	70,2	26,9	2,9	100,0	2,3	
	1ª Ens. Méd.	97,2	----	2,8	100,0	2,3	100,2
Cuiabá	8ª Ens. Fund.	75,2	9,6	15,2	100,0	9,9	
	1ª Ens. Méd.	94,2	----	5,8	100,0	9,9	93,0
Goiânia	8ª Ens. Fund.	90,8	3,8	5,4	100,0	8,2	
	1ª Ens. Méd.	92,3	4,4	3,3	100,0	6,9	85,7

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Barcelos (1990), por sua vez, utilizando as PNADs-82 e 88 constatou que os resultados educacionais obtidos por pretos e pardos eram significativamente inferiores aos de outros grupos raciais, no que se refere à frequência à escola, ao atraso escolar e às taxas de aprovação, reprovação e evasão. Como resultado de um processo acumulativo, ampliam-se as desigualdades à medida que se galgam os degraus da pirâmide educacional.

Constatações similares foram feitas por Klein (1997) com os dados das PNADs-87 e 95 e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/95). O autor notou, ao longo de quase um decênio, melhoria das taxas de participação para todas as populações. Todavia, persistem as diferenças acumulativas ao longo das onze séries anuais do Ensino Fundamental e Médio. Assim, na terceira série do Ensino Médio, as taxas de participação das populações branca, parda e preta, que haviam sido de 32,8, 15,6 e 10,3 por cento em 1987, respectivamente, subiram para 34,1, 19,2 e 16,7 por cento em 1995. A proporção de “sobreviventes”, ao final da Educação Básica, era não só reduzida, como também a proficiência medida pelo SAEB/95 revelou diferenças desfavoráveis, inclusive para cada nível de escolaridade do pai separadamente. Em Matemática, as médias de proficiência foram de 299, 277 e 274 pontos, respectivamente, para as populações branca, parda e preta e de 295 para a amarela. No que se refere à leitura, as médias foram de 285, 267, 262 e 282, na mesma ordem.

A manutenção das diferenças de realização educacional, a despeito da renda familiar *per capita* e para os mesmos níveis de escolaridade do pai, levam-nos a refletir sobre a teia de variáveis que se esconde por trás do conceito de *status* socioeconômico, o que nos remete à teoria weberiana, que enfoca a complexidade dos conceitos e das relações entre classe, grupo de *status* e “partido” (Weber, 1968, 302 ss.).

### **O acesso à escolaridade do portador de necessidades especiais**

O grande sentido da democratização de um sistema educacional é a sua capacidade de atender às diversidades, abrindo caminhos diferentes, que possam ser trilhados para chegar a destinos idênticos. Embora a maior parte da literatura sobre a equidade e o sucesso escolar se refiram à estratificação social, é importante destacar a capacidade de o sistema educacional contemplar as diferenças dos portadores de necessidades especiais (PNEs), de modo que esses possam alcançar os limites máximos das suas possibilidades.

No que se refere a essa população, a seletividade da escola, no Brasil, é particularmente severa. Do ponto de vista quantitativo, em 1997, eram PNEs apenas 2,00% do total de alunos da educação pré-escolar, 0,40% do total de alunos do Ensino Fundamental e 0,03% dos alunos do Ensino Médio. À medida que avançava a faixa etária, portanto, estreitavam-se as oportunidades para essas pessoas. Comparada com o ensino regular, que começa a mudar a forma da pirâmide educacional brasileira, antes um obelisco, a educação especial mal consegue traçar uma representação piramidal, com uma base mais alargada na educação pré-escolar, ao contrário da educação regular. As intervenções começam mais cedo, mas logo parece haver ampla desistência, como se os esforços não valessem a pena.

Considerando as matrículas de PNEs nos níveis de educação e ensino antes referidos e os alunos com outros tipos de atendimento, os PNEs constituíam ao todo 0,74% da matrículas. Se tomarmos a estimativa da Organização Mundial de Saúde, segundo a qual os PNEs correspondem a 10,0% da população total dos países em desenvolvimento, muito menos de um décimo dessa população específica estaria sendo atendido. É conhecido, porém, o conflito entre essa estimativa e os dados latino-americanos. Os recenseamentos, em geral, constataam uma proporção muito menor que aquela estimativa. Mesmo um censo realizado com pessoas adequadamente treinadas, como o último de Belize, encontrou apenas 4,6% de PNEs (cf. Gomes, 1998). O

Censo de 1991 do Brasil estimou em 1,14% a proporção de “pessoas com deficiência” sobre a população total. Estranhamente, esse percentual foi inferior às outras pesquisas disponíveis e foi mais alto nas regiões de maior desenvolvimento relativo, ao contrário das expectativas (Chagas, 1999). Num exercício de aproximação, considerando a população “com deficiência” de 15 a 17 anos de idade em 1991, apenas 2,4% da faixa etária estariam na educação especial, Ensino Médio, em 1997. Levando em conta atrasos, esse percentual cairia para 0,7% da faixa de 15 a 24 anos de idade. No entanto, ainda que a estimativa se afaste significativamente da realidade, os dados de atendimento, no Brasil, encontram-se muito abaixo do percentual desse país centro-americano.

Pormenorizando os dados sobre o Ensino Médio, observamos que a maior parte da modesta matrícula da educação especial se situava nas dependências administrativas estadual e particular (tabela 5), o que destaca o papel das organizações não governamentais e do financiamento privado.

TABELA 5 – Brasil – Ensino Médio, Matrícula na Educação Especial e Percentagem sobre o Total da Matrícula do Ensino Médio Regular, segundo a dependência administrativa – 1997

<b>Dependências Administrativas</b>	<b>Nº Absoluto de Alunos</b>	<b>% Sobre o Total do Ensino Médio</b>
Federal	92	0,001
Estadual	1020	0,016
Municipal	271	0,004
Particular	708	0,011
<b>TOTAL</b>	<b>2.091</b>	<b>0,033</b>

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC.

Pior ainda era a segregação dos alunos PNEs. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases determinar a sua integração sempre que possível, faltavam condições básicas para que isso ocorresse. Do total de estabelecimentos de Ensino Médio, apenas 4,2% tinham algum tipo de equipamento para PNEs. Ainda segundo o Censo Educacional de 1997, somente 2,8% do total de estabelecimentos de Ensino Médio tinham sanitários para PNEs; 0,9% tinham aparelhos para deficientes auditivos; 0,3% possuíam aparelhos visuais e 0,1% apresentavam apa-

relhos para deficientes físicos. As proporções eram muito inferiores aos alunos matriculados no Ensino Médio por tipo de “excepcionalidade”, sempre de acordo com o Censo de 1997. Do total de 2.091 alunos, 29,2% tinham deficiência visual; 25,9%, deficiência auditiva; 8,4%, deficiências físicas; 19,2%, deficiências mentais; 10,9%, deficiências múltiplas; 5,6% eram portadores de problemas de conduta e tão só 0,8% tinham altas habilidades ou eram superdotados. Essa última percentagem nos deixa ante o dilema: serão os brasileiros tão medíocres ou o sistema educacional não sabe identificar e avaliar os mais talentosos?

### **A superioridade quantitativa feminina**

Depois de longos anos sem apurar o gênero dos alunos matriculados, o Censo Educacional de 1998 ofereceu dados dessa variável, permitindo comparações com um passado já não tão recente. Os resultados nacionais para aquele ano indicam a predominância de alunas (55,9% do total) em relação aos alunos (44,1%). O percentual maior de mulheres encontra explicação pelo custo de oportunidade menor. O homem e o menino são mais exigidos pelo trabalho precoce, pois a mulher e a menina têm a possibilidade de dedicar-se aos afazeres domésticos ou à ocupações cujo esforço físico e horários poderiam ser mais compatíveis com o estudo, ainda segundo as pesquisas pertinentes. Por outro lado, os rendimentos das mulheres tendem a ser menores que os dos homens, mantido o nível de escolaridade, contribuindo, dessa forma, para explicar porque o estudo da mulher e a redução das suas horas de trabalho ou o fato de não trabalharem representam menor renda sacrificada ou menor custo de oportunidade (cf. Gomes, 1990).

Cabe, ainda, considerar as peculiaridades da cultura escolar, com o magistério predominantemente feminino e as suas expectativas e padrões de comportamento mais congruentes com a socialização das meninas, como há décadas observa a literatura (cf., p. ex., Grambs, 1978). Essa foi uma das explicações do maior sucesso esco-

lar feminino que masculino levantadas por Rosemberg (1982). No entanto, os dados do SAEB/97 só em parte corroboram as constatações da autora: enquanto os alunos alcançam maior proficiência que as alunas em Matemática e Ciências no Ensino Fundamental, essa vantagem diminui entre os que conseguem chegar à terceira série do Ensino Médio. As médias de Matemática das meninas foram inferiores às dos meninos só no Nordeste, tendo sido a mesma no Norte e superior à dos alunos nas outras três regiões. Em Língua Portuguesa, persistiu a tendência de pequena vantagem das alunas sobre os alunos.

Essa tendência ao mais alto nível de escolaridade da mulher, inversa à de vários países, em que, com dificuldade, se reduz o fosso entre os dois sexos, levou o Brasil, na última década, a inverter as posições dos homens e mulheres, passando essas a expressar maior nível de escolaridade que os homens. A tabela 6 deixa claro que, com a urbanização e a industrialização já bem avançadas, nos anos 70, as mulheres ainda se encontravam com uma média de anos de escolaridade menor que a dos homens.

TABELA 6 – BRASIL NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESCOLARIDADE, SEGUNDO O SEXO – 1970-1996

Sexo	Anos				
	1970	1980	1990	1995	1996
Homens	2,6	3,9	5,1	5,4	5,7
Mulheres	2,2	3,5	4,9	5,7	6,0

Fontes dos dados originais: Fundação IBGE. No caso das PNADs (1990 a 1996), exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Com efeito, ainda em 1980, a taxa bruta de escolaridade para o Ensino Fundamental era, respectivamente, de 101 e 97% para as populações masculina e feminina. No caso do Ensino Médio, já se revelava o prolongamento dos estudos da mulher, com 31 e 36%, respectivamente, de taxa bruta de escolaridade, valores que se reduziam a 13 e 16% na taxa líquida (UNESCO, 1995). A diferença dos valores das taxas brutas em relação às líquidas sugere que a população feminina matriculada tinha maior distorção idade-série que a população masculina. Se essas pequenas diferenças correspondem verdadeiramente a tal perspectiva, a maior participação feminina se deveria, em grande parte, a alunas que, por algum tempo, interromperam os seus estudos

ou que acumularam maior número de repetições de períodos escolares. Tendo em vista a vida laboral dos homens e o seu ingresso mais cedo no trabalho, seria de esperar que tal característica marcasse mais a sua participação.

Realizando uma aproximação tendente à superestimativa, com os dados da matrícula de 1998 e a população da Contagem Populacional de 1996, verificamos que, dezoito anos mais tarde, a taxa bruta de escolaridade, no nível médio, seria de 58,1% para a população masculina e de 77,2% para a feminina. Com isso, tais taxas teriam mais que dobrado para a mulher e quase dobrado para o homem, evidenciando a ampliação da vantagem para a primeira.

À falta de dados temporais contínuos sobre a taxa de escolaridade, os anos de estudo da população de dez anos de idade e mais contribuem para esclarecer que não só a mulher alcançou mais elevado nível de escolaridade, no período de 1992 a 1996, como também a diferença aumentou com o próprio nível de escolaridade (tabela 7). Isso significa que, quanto mais alto o *status* socioeconômico da população feminina, maior tendeu a ser a sua procura por educação, com uma eventual aceleração da sua mobilidade ocupacional e social em relação aos homens.

TABELA 7 – Brasil – Distribuição por Sexo da População de 10 anos ou mais de idade, segundo os anos de escolaridade – 1992-96 (Em %)

Anos/ Sexo	Total	Mínimo de 4 anos (Ens. Fund. Incom- pleto)	Mínimo de 8 anos (Ens. Fund. Com- pleto)	Mínimo de 11 anos (Ens. Médio Com- pleto)
1992				
Feminino (A)	51,4	52,0	52,8	53,7
Masculino (B)	48,6	48,0	47,2	46,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0
Diferença (A-B)	2,8	4,0	5,6	7,4
1996				
Feminino (A)	51,6	52,5	53,6	54,8
Masculino (B)	48,4	47,4	46,4	45,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0
Diferença (A-B)	3,2	5,1	7,2	9,6

Fonte dos dados originais: PNADs, Fundação IBGE (excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá).

A desagregação da matrícula no Ensino Médio por sexo segundo outras variáveis mostra, contudo, que nem sempre existe vantagem da mulher. Enquanto nas áreas urbanas a sua participação na matrícula total foi de 56,0%, nas áreas rurais as mulheres ficariam em minoria, correspondendo a 44,1% do alunado.

Outras interessantes variações estão relacionadas às unidades federativas e à dependência administrativa. No que concerne a essa última, na dependência administrativa municipal, 60 % da matrícula do Ensino Médio é feminina, sendo tal proporção de 56,6 e 53,9%, respectivamente nas dependências estadual e particular. É possível que a maior presença feminina na rede municipal se relacione ao seu caráter ancilar e à sua possível capilaridade em determinadas áreas. Quanto à distribuição segundo a unidade federativa, os maiores percentuais de mulheres matriculadas aparecem não nos estados mais urbanizados e industrializados, onde é ativa a participação feminina no trabalho, mas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Parece, portanto, que o custo de oportunidade menor e o ingresso mais cedo do homem e do menino no trabalho favorecem a matrícula feminina nessas regiões.

Os dados censitários e das PNADs aqui apresentados patenteiam que a mulher tem avançado cada vez mais na matrícula e completado níveis de ensino mais altos. Entretanto, se as mulheres têm ampliado o seu quinhão na quantidade, em vantagem crescente face aos homens, o mesmo não tem ocorrido no que se refere à proficiência média. Como já foi assinalado, o SAEB/97 constatou que tal proficiência freqüentemente foi mais baixa para as moças. Isso ocorreu em Matemática, Biologia, Física e Química, mas não em Língua Portuguesa. Nessa, à exceção do Nordeste, onde houve empate, as alunas da terceira série do Ensino Médio superaram os rapazes nas médias.

No SAEB/95, os rapazes alcançaram a mesma superioridade nas médias de Matemática e praticamente a igualdade com as moças em Português (Leitura). Em princípio, apesar das pequenas diferenças

numéricas e do aumento da abrangência da prova de Língua Portuguesa, seria possível indagar se houve ganho de proficiência das moças no biênio em tela.

Na Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio (ACEM) idênticos resultados foram constatados em Matemática, enquanto, no primeiro ENEM, as médias das moças foram superiores em Redação, e as dos rapazes mais elevadas em Conhecimentos Gerais. Desse modo, as avaliações mencionadas, em geral, confirmaram a literatura internacional, que tem constatado maior facilidade das moças para as letras e maior facilidade dos rapazes para as ciências matemáticas e da natureza.

### **A possível desqualificação do ensino**

Segundo ampla pesquisa dos anos 80, já mencionada (Mafra e Cavalcanti, 1992), o Ensino Médio se expandiu à custa de qualificação para o aluno trabalhador.<sup>1</sup> Em termos médios, verificou-se, a grosso modo, relativa estabilidade da proficiência entre 1995 e 1997 e declínio de 1999 em relação aos anos anteriores. Entretanto, tal declínio não se deveu à incorporação de população socialmente menos favorecida (Brasil, 2000), precisando indagar-se que fatores levaram a isso.

Os dados disponíveis do SAEB/95 e 97 evidenciam que, em relação às matrizes curriculares, o desempenho dos alunos da terceira série do Ensino Médio se encontravam abaixo das expectativas. No que se refere ao ano de 1995, só 3,7% dos alunos estavam acima do nível esperado de habilidades em Matemática, a serem trabalhadas nas últimas séries do Ensino Fundamental. Em leitura, só 1% dos alunos se situou acima de um grau mais elaborado de percepção do uso da linguagem (Brasil, s/d.). Em 1997, só 5,3% dos alunos da terceira série do Ensino Médio superaram o nível considerado básico ou míni-

---

<sup>1</sup> A constatação se baseou em métodos qualitativos. Nos anos 90, o Brasil passou a contar com os dados quantitativos do SAEB, sendo os de 1995 em diante comparáveis entre si.

mo em Matemática. Em Língua Portuguesa o resultado correspondente foi de 1% e, em Ciências, de 4 a 5% (Brasil, s.d. 1). Portanto, há um hiato entre rendimento e expectativas, o que requer o reexame de ambos.

## CONCLUINDO

Em suma, conforme dados analisados anteriormente, o Ensino Médio é não apenas eminentemente urbano, mas metropolitano. A concentração das matrículas privilegia, sobretudo, os municípios das capitais, refletindo o menor acesso da população de baixa renda, quer na periferia, quer no interior dos estados da federação. À falta de melhores dados sobre o *status* socioeconômico, depreendemos que a democratização avança no Ensino Médio sobretudo pela via das redes estaduais, que se têm expandido principalmente nas grandes concentrações urbanas. Segundo parte da literatura resenhada, essa expansão se tem realizado à custa da desqualificação do ensino. Os dados do SAEB revelam que, em geral, a proficiência se encontra abaixo do desejável, mas é provável que os grupos socialmente menos favorecidos se localizem nos percentis mais baixos das distribuições. A democratização é, portanto, um processo vagaroso, que flui pelo processo cumulativo de ampliação do número de anos de escolaridade, sem que o incremento signifique necessariamente a aquisição de competências necessárias à vida social. E, além das linhas de classe, que são as mais visíveis e recebem maior atenção dos pesquisadores e debatedores, a democratização ainda precisa avançar no que se refere à ampliação e tratamento da educação especial, bem como no atendimento aos grupos étnicos e a outras linhas de diferenciação social.

(Recebido para publicação em fevereiro/2001)

(Aceito em junho/2001)

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BARCELOS, Luiz Claudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 5-12, mai. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. s/d. **Resultados do SAEB/95: escalas de proficiência**. Brasília: MEC/BIRD/DAEB, s.d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Saeb 97: primeiros resultados**. Brasília: MEC/INEP, s.d. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. 2000. **Informe de resultados comparativos do SAEB 1995, 1997 e 1999**. Brasília: MEC, 2000.
- CHAGAS, Ana Maria de Resende. Deficiências de saúde no Brasil e nas famílias brasileiras. **Como vai? População Brasileira**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 29-42, maio, 1999.
- GOMES, Candido Alberto. A nova Lei de Diretrizes e Bases e o cumprimento da obrigatoriedade escolar. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v. 35, n. 137, p. 185-94, jan./mar. 1998.
- GOUVEIA, Aparecida Joly; HAVIGHURST, Robert J. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da Universidade de São Paulo. 1969
- GRAMBS, Jean Dresden. **Schools, scholars and society**. NJ: Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1978.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.
- KLEIN, Ruben. Indicadores educacionais para subpopulações caracterizadas pela cor. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, out./dez. 1997.
- MAFRA, Leila de Alvarenga; CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (Orgs.). **O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito**. Brasília: INEP, 1992. p. 87-120.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 68, p. 39-54, fev. 1989.
- UNESCO. **UNESCO education report, 1995**. Paris: UNESCO/Oxford. 1995
- WEBER, Max. **Economy and society: na outline of interpretive sociology**. Nova Iorque: Bedminster. 1968.