

Ficando para trás: o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro

Alberto de Mello e Souza (org.)

**FICANDO PARA TRÁS:
O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**

Organizador

Alberto de Mello e Souza

Colaboradores

André Urani

Gabriel Coelho Squeff

Maria Cristina Leal

Roberto Boclin

Ruben Klein

Thiago Cabral Reis

 Instituto
UNIBANCO

2007



Presidente do Conselho

Tomas Tomislav A. Zinner

Conselheiros

Pedro Moreira Salles (Vice-Presidente)

Gabriel Jorge Ferreira

Geraldo Travaglia

José Lucas Ferreira de Melo

Diretores

Marcos A. Caetano da Silva Filho

Marcelo Luis Orticelli

Carlos Henrique Tonon Ximenes de Melo

Edgard Borsoi Viana

Luis Tadeu Mantovani Sassi

Superintendente Executiva

Wanda Engel

Gerente de Comunicação

Luciana Nicola

Instituto Unibanco

Av. Eusébio Matoso 891 – 16º andar – Pinheiros – São Paulo - SP – 05423-901

instituto.unibanco@institutounibanco.org.br

Uma proposta para a qualificação do ensino médio no Rio de Janeiro

Ao focalizar a Educação como sua principal área de atuação, o Instituto Unibanco adotou como estratégia a qualificação de jovens de baixa renda para o mercado de trabalho. Definida essa opção, observou-se que os jovens transferiam para o curso médio as deficiências de aprendizagem do ensino fundamental e deparavam-se com problemas como a formação inadequada de professores, o ambiente escolar desestimulante e a falta de um currículo escolar compatível com as atuais demandas profissionais.

Em 2006, aproveitamos o momento propício das eleições para conduzir o estudo Ficando para trás: o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, que, pela qualidade de suas análises e indagações, foi transformado nesta publicação. Trata-se de um aprofundado diagnóstico do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro, que é comparado com o de outros Estados, como São Paulo e Minas Gerais.

Os diagnósticos elaborados identificam deficiências, apresentam recomendações e chamam a atenção para a gravidade dos problemas e a urgência de ação, fornecendo

subsídios para um planejamento do Estado na área da Educação. Espera-se que esta proposta permita uma atuação mais efetiva no sentido de aumentar a qualidade do ensino médio no Estado, de forma a diminuir as desvantagens competitivas e aumentar a disponibilidade de mão-de-obra mais qualificada.

No Rio de Janeiro, especialmente na região metropolitana da capital, esse esforço poderá ter resultados favoráveis, tanto na geração de emprego e renda quanto na redução de outros importantes problemas que atingem a população jovem, como a criminalidade e a gravidez precoce.

Esperamos, portanto, que este estudo contribua para importantes decisões nas políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro e, por decorrência, para a qualificação do ensino em qualquer Estado da Federação, onde os problemas encontrados no estudo não são diferentes.

Tomas Tomislav A. Zinner
Presidente do Conselho
Instituto Unibanco

SUMÁRIO EXECUTIVO

Os desafios do ensino médio estão ligados aos problemas de eficiência e qualidade do ensino existentes no ensino fundamental, retratados pelo elevado atraso escolar e pela proficiência insatisfatória de seus alunos.

São características marcantes do ensino médio: forte expansão de matrículas, grande diferenciação nas exigências de ingresso nas diferentes modalidades, cursos de natureza e duração diferentes, esforço de profissionalização ainda distante das exigências do mercado de trabalho, elevado atraso escolar e deficiente aprendizagem.

No Rio de Janeiro, a rápida expansão das matrículas conviveu com a falta de políticas educacionais capazes de melhorar o desempenho do ensino médio, afetando, de forma negativa, a sua posição relativa, quando comparada aos Estados vizinhos de São Paulo e Minas Gerais.

1.1 – SITUAÇÃO COMPARADA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

Os indicadores educacionais ajudam no diagnóstico dos problemas do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. A análise da evolução desses indicadores é feita de forma comparativa com os Estados de Minas Gerais e São Paulo, as regiões Sul e Sudeste e o Brasil.

São quatro grupos de indicadores. No primeiro grupo estão a escolaridade média e a taxa de analfabetismo. O Rio de Janeiro tem posição comparável a São Paulo, salvo pequena diferença para a escolaridade da população rural. Quando se considera a escolaridade da população de 15-17 anos, o Rio de Janeiro fica em uma posição desvantajosa em relação aos Estados de São Paulo e Minas Gerais, reveladora da perda de dinamismo.

No segundo grupo, sobre matrículas e acesso, o Rio de Janeiro apresenta uma taxa de crescimento anual das matrículas no ensino regular de 5,0% (1991-2005), em face de uma população que começa a declinar em 1998. Esta expansão fortaleceu a rede estadual, que abriga 80% das matrículas. Na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), as matrículas são 20% das matrículas existentes no ensino regular; seu crescimento anual (2003-2005) foi de 3,8%, sendo maior na EJA presencial. A taxa de escolarização bruta em 2004, de 105,7%, revela que as vagas são suficientes para atender a toda a população na faixa de 15-17 anos. Entretanto, a taxa de escolarização líquida abrange apenas 44,2% dessa população. A diferença entre as taxas (61,5%) é a proporção de alunos com atraso escolar. Os valores corresponden-

tes para São Paulo e Minas Gerais, 29,2% e 38,6%, são reveladores do maior esforço desses Estados para corrigir o atraso escolar.

O terceiro grupo trata do fluxo escolar. A taxa de repetência no Rio de Janeiro (22%), assim como em Minas Gerais, ficou constante no período 1981-2001, contrastando com o decréscimo em São Paulo, de 28,6% para 14,5%. A taxa de distorção idade-série, no período 1999-2005, caiu em São Paulo (de 42,3 para 24,3) e em Minas Gerais (de 59,1 para 39,7), ficando constante no Rio de Janeiro (55,7). Estes dados sobre o acesso e o fluxo revelam um abismo crescente entre o Rio de Janeiro e os dois Estados usados nas comparações.

No quarto grupo, a produtividade, medida pela razão concluintes/matricúla, aumentou entre 1991 e 1999, decrescendo nos anos recentes.

1.2 – PERSPECTIVAS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

O SAEB 2003 avaliou os alunos brasileiros em Matemática e Língua Portuguesa. Neste sumário, consideramos apenas os resultados de matemática para a 3ª série do ensino médio do Rio de Janeiro, comparados com o Brasil e os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (que obteve os melhores resultados) e o Distrito Federal. A estratificação por dependência administrativa engloba escolas estaduais e municipais, que chamamos de públicas, além das particulares e federais. As proficiências médias no total de escolas e nas públicas são semelhantes no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em todos os casos, a proficiência média dos alunos da rede particular é muito maior que aquela dos alunos que estudam na rede pública. Para o Brasil, essa diferença é de 75 pontos na escala do SAEB, que equivale a 1,5 desvio padrão. No Rio de Janeiro, a diferença é de 66 pontos. Quanto ao turno, 59% dos alunos estudam de dia; quando se restringe às escolas públicas, este percentual cai para 48%. Nas escolas particulares, a percentagem aumenta para 94%.

Os alunos do turno diurno ficam cerca de uma hora a mais na escola do que seus colegas que estudam à noite. Restringindo a comparação apenas às escolas públicas, observa-se que o perfil socioeconômico dos alunos é menor no turno da noite e que o desempenho dos alunos nos dois turnos aumenta com o nível socioeconômico. O atraso escolar tem maior incidência no turno noturno e o maior atraso está relacionado a um desempenho pior dos alunos. Mesmo no turno noturno há alunos sem atraso, que poderiam estudar de dia.

Quando se observam horas de trabalho, no Rio de Janeiro 29% declaram trabalhar mais de seis horas por dia. Este percentual aumenta para 48% quando os alunos estudam à noite. Já os que não trabalham são 71% no turno diurno e 33% no turno noturno. Fica claro que muitos alunos do turno noturno poderiam estudar de dia, usufruindo de um melhor padrão de ensino, com reflexos imediatos sobre a aprendizagem.

Enquanto em Matemática o percentual de alunos acima do nível satisfatório foi muito baixo e igual no Brasil e no Rio de Janeiro (3,4%), em Língua Portuguesa o Rio de Janeiro teve um desempenho superior ao do Brasil (9,5% *versus* 6,2%), mas ainda muito distante de uma meta desejável: ter 75% de seus alunos acima do nível satisfatório.

1.3 – CONDIÇÕES FÍSICAS E EQUIPAMENTOS NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

No período de 1999 a 2005, a expansão das escolas de ensino médio no Brasil foi de 27%, sendo de 40% para as redes estaduais, cujas escolas representam 2/3 do total de escolas. No Rio de Janeiro, a expansão ficou concentrada na rede estadual (48%), havendo um pequeno decréscimo nas escolas particulares e municipais. Na EJA, a predominância no Rio de Janeiro é de escolas particulares (72%), o que contrasta com Minas Gerais e São Paulo.

No Brasil e no Rio de Janeiro, predominam as escolas de grande porte, com mais de 11 salas de aula (respectivamente 67% e 73%). A maioria das escolas estaduais no Rio de Janeiro tem mais de 300 alunos (66%). A relação alunos/turma nas redes estaduais é igual nos três Estados da Região Sudeste e no Brasil (38 alunos). Já a proporção de alunos no turno noturno revela, no período 1999-2005, um comportamento contrastante entre São Paulo e Minas Gerais, de um lado, e o Rio de Janeiro do outro lado. Na rede estadual, houve um decréscimo de, respectivamente, 63% e 68%, para 52% e 61% nos dois Estados, enquanto o Rio de Janeiro registrou um pequeno aumento, de 52% para 55%.

No Rio de Janeiro, 77% das escolas que oferecem o ensino médio também oferecem o ensino fundamental. E 2/3 das escolas de ensino médio operam com dois ou três turnos. Estes dados chamam a atenção para o uso intensivo das escolas, que reduz a carga horária das turmas. Além disso, os equipamentos escolares têm de atender a alunos com necessidades distintas.

1.4 – FORMAÇÃO, CARREIRA E DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO MAGISTÉRIO PÚBLICO

A formação inicial dos professores ganhou uma nova moldura com a aprovação da LDB em 1996, o início do Fundef em 1998 e a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais através de cursos e de publicações. A expansão dos cursos de licenciatura, especialmente na esfera pública, onde hoje predominam, foi acompanhada do crescimento das funções docentes, que no Rio de Janeiro atingiu 42% no período 1999-2005. Para as licenciaturas, o desafio é o da superação do modelo existente desde 1930, consubstanciado na fórmula 3+1: disciplinas de conteúdo (3 anos) e pedagógicas (1 ano), no qual a teoria prevalece sobre a prática.

Os movimentos recentes de reforma em diferentes países possuem alguns pontos em comum: importância das escolas para oferecer a formação prática; definição de padrões de competência; preocupação com a efetividade do professor; e articulação entre teorias e práticas.

No Brasil, a questão do estágio deve sofrer profunda revisão, transformando-o de mera exigência da licenciatura em uma experiência de aprendizagem sobre a escola e os alunos, capaz de aumentar a efetividade do professor. A formação científica do professor deve favorecer o desenvolvimento do método científico entre os alunos, facilitando uma adaptação à sociedade do conhecimento. Os cursos de licenciatura devem atrair alunos com um capital cultural mais elevado, pois atualmente 65% dos pais desses alunos não têm o ensino fundamental completo. Para tal, aspectos da carreira do magistério, como estímulos ao bom desempenho, devem ser criados. Hoje, a maioria dos benefícios existentes não está ligada a esse desempenho. A avaliação de professores, prevista na LDB, é importante na definição de um bom desempenho.

2.1 – PROJEÇÕES DAS MATRÍCULAS, DESPESAS E CUSTOS UNITÁRIOS DO ENSINO MÉDIO

Um exercício de projeção das matrículas e taxas de escolarização é de interesse para saber se é possível esperar em futuro próximo uma convergência entre as taxas de escolarização bruta e líquida. A resposta é: uma taxa de escolarização líquida de 80% só é alcançável após 2020, mesmo havendo um declínio da população de 15-17 anos. Isto é devido ao elevado atraso escolar, que só é suscetível de mudar se o problema da eficiência do ensino fundamental for atacado. Caso contrário, em 2010 a taxa bruta chegaria a 126% e a taxa líquida seria de 56%.

As vantagens de melhorar o fluxo no ensino fundamental ocorrem na redução das matrículas. Sem essa redução, a taxa anual de crescimento das matrículas será de 2,3%.

As despesas do ensino médio foram estimadas usando-se os balanços orçamentários. A média dessas despesas por aluno nos anos de 2003 e 2005 é de R\$ 1.180,00. Por outro lado, o custo unitário estimado em escolas de qualidade de diferentes Estados é de cerca de R\$ 1.000,00. Pode-se concluir que as despesas por aluno no Rio de Janeiro seriam suficientes para obter resultados muito melhores que os atuais.

2.2 – NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O ensino profissional, nos seus primórdios, assim como a atividade manual, não gozava de prestígio social, sendo destinado “aos pobres e aos humildes”. Esta

visão continuou quando em 1942 foram estabelecidas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial e criado o SENAI. Somente em 1961 a legislação brasileira reconheceu a equivalência de estudos entre o ensino profissional e o ensino regular. A formação profissional no Brasil foi influenciada por Kerchensteiner, que via na escola a união das habilidades manipulativas e da educação geral. Entretanto, predominavam aspectos pragmáticos, que favoreciam os treinamentos curtos, exemplificados pelo Job Corps.

A LDB permite concepções do ensino profissional adequadas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, pois fundamenta seus princípios na ideologia progressista, que considera a educação geral como alicerce da educação profissional. A educação profissional veio a ser regulamentada pelo Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 do Capítulo III da Lei nº 9.394. O decreto define os objetivos e os níveis de educação profissional. No nível II está a educação profissional de nível técnico destinada à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio, que mereceu regulamentação especial pela Resolução nº 04/99 do Conselho Nacional de Educação. O Decreto nº 5154, de 23/07/2004, alterou dispositivos anteriores.

A educação de nível técnico exige a conclusão do ensino fundamental; os currículos devem contemplar uma polivalência de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer, tecnologias) e atitudes (ética e estética da sensibilidade); a organização dos currículos poderá incluir módulos profissionais, que podem ser terminais, dando origem a certificados de qualificação profissional. A educação de nível técnico terá seu currículo organizado segundo áreas profissionais, sendo independente do currículo da educação geral. É possível aproveitar as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio em até 25% do total da carga horária mínima. Os módulos poderão ser oferecidos por diferentes instituições credenciadas.

Nos últimos cinco anos, no Conselho Estadual de Educação/RJ foram aprovados 480 dos 2.858 pedidos de autorização de cursos técnicos apresentados no período 2000/2005, estando os demais em fase de homologação e em exame. A demanda cresceu especialmente nas áreas da saúde e da informática. As escolas técnicas privadas representam 2/3 do total de escolas. Entretanto, no período 2001-2005 o maior crescimento ocorreu nas instituições públicas, com uma expansão de 66,2%, contra 28,3% das instituições privadas. Quanto às matrículas, a expansão no período 2001-2005 foi de 46,4% na rede pública e de 43,1% na rede privada, com taxas de crescimento anuais de cerca de 10,0%. Predominam na educação profissional os alunos na faixa etária de 15-17 anos; mas no período em análise houve uma forte expansão das matrículas dos alunos acima de 20 anos.

As funções docentes cresceram 60,8% no período 2001-2005. A quase totalidade dos docentes (98,5%) possui um curso superior completo. O SENAI, a FAETEC

e o CEFET são tradicionais formadores de técnicos de nível médio, cabendo ainda ao SENAI a qualificação profissional dos trabalhadores em programas típicos da educação de jovens e adultos.

2.3 – JUVENTUDE FLUMINENSE E ENSINO MÉDIO: DO DESPÉRDÍCIO À REVALORIZAÇÃO

Deve-se ressaltar o fenômeno de decadência das metrópoles brasileiras, resultante da globalização, reestruturação da produção e falência do modelo de desenvolvimento nas duas últimas décadas. No caso do Rio de Janeiro, há ulteriores agravantes: a falta de costume de pensar questões locais, a indefinição de papéis e a sistemática tendência ao conflito entre os três níveis de governo.

Em relação às oportunidades, pode-se dizer que, na nova economia global, as metrópoles têm se transformado em pólos de decisão, em centros nodais de redes de todo tipo e em localização-chave de serviços de alto valor adicionado (finanças, comunicação, cultura, entretenimento, saúde, educação, pesquisa e desenvolvimento, inovação etc.) A relação educação-renda se dá em via de mão dupla: o baixo nível de renda pode ser uma razão fundamental para a qualificação inadequada e, inversamente, mais educação ajuda a auferir rendas mais elevadas.

O declínio do Rio de Janeiro pode ser explicado por várias causas abordadas no trabalho e expresso pela queda relativa do PIB estadual de 20% para 12%; seu valor permanece constante há três décadas. A taxa de desemprego cresceu mais de 60% desde o início da década de 90; entre os jovens de 15 a 24 anos, esta taxa dobrou, sendo hoje de 25%.

As altas taxas de desemprego, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, a baixa remuneração ao aumentar a qualificação, além da dificuldade dos mais pobres em financiar seus estudos são desincentivos para os jovens ingressarem no ensino médio e estão ligados ao baixo dinamismo da economia metropolitana, dependente das aposentadorias e pensões, e de todo o Estado, quase que restrito ao petróleo. A reversão dessa situação torna-se imperiosa para tornar o ensino médio mais atraente para seus concluintes.

PARTE 1 – DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO, COMPARADO COM OUTROS ESTADOS E REGIÕES	15
INTRODUÇÃO	17
1.1 – SITUAÇÃO COMPARADA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO	21
1.1.1 – SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO	23
1.1.2 – MATRÍCULAS E ACESSO À ESCOLA	24
1.1.3 – TAXAS DE TRANSIÇÃO ESCOLAR	25
1.1.4 – PADRÕES DE EFICIÊNCIA	27
1.1.5 – CONCLUSÕES	28
1.1.6 – ANEXO ESTATÍSTICO	30
1.2 – PERSPECTIVAS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO	39
1.2.1 – INTRODUÇÃO	41
1.2.2 – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNADO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	41
1.2.3 – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO	64
1.2.4 – ESTUDO DE FATORES ASSOCIADOS	66
1.2.5 – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	68
1.2.6 – BIBLIOGRAFIA	69
1.3 – CONDIÇÕES FÍSICAS E EQUIPAMENTOS NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	71
1.3.1 – APRESENTAÇÃO	73
1.3.2 – EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS E DE ESCOLAS	74
1.3.3 – CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS	75
1.3.4 – CONDIÇÕES DA INFRA-ESTRUTURA E DOS EQUIPAMENTOS	78
1.3.5 – CONCLUSÕES	80

1.3.6 – BIBLIOGRAFIA	82
1.3.7 – ANEXO ESTATÍSTICO	83
1.4 – FORMAÇÃO, CARREIRA E DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO MAGISTÉRIO PÚBLICO	95
1.4.1 – SITUANDO O PROBLEMA	97
1.4.2 – VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	98
1.4.3 – A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL DE REFORMAS	105
1.4.4 – O QUADRO INSTITUCIONAL BRASILEIRO	106
1.4.5 – QUESTÕES CRÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E EFETIVIDADE DO PROFESSOR ...	108
1.4.6 – A RELAÇÃO FORMAÇÃO, CARREIRA E SALÁRIO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO	116
1.4.7 – CONCLUSÕES	127
1.4.8 – BIBLIOGRAFIA	129
1.4.9 – ANEXO ESTATÍSTICO	132
PARTE 2 – ANÁLISES E PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO	135
2.1 – PROJEÇÕES DAS MATRÍCULAS, DESPESAS E CUSTOS UNITÁRIOS DO ENSINO MÉDIO	137
2.1.1 – INTRODUÇÃO	139
2.1.2 – PROJEÇÕES DAS MATRÍCULAS PARA O ANO 2010	139
2.1.3 – DESPESAS COM O ENSINO MÉDIO E CUSTO-ALUNO DA REDE ESTADUAL NO RIO DE JANEIRO	144
2.1.4 – CONCLUSÕES	148
2.1.5 – BIBLIOGRAFIA	149

2.2 – NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 151

2.2.1 – INTRODUÇÃO	153
2.2.2 – EDUCAÇÃO E TRABALHO	154
2.2.3 – PERSPECTIVAS ABERTAS PELA LDB PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	158
2.2.4 – EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	165
2.2.5 – POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	167
2.2.6 – BIBLIOGRAFIA	173
2.2.7 – ANEXO ESTATÍSTICO	174
2.2.8 – ANEXO I	176
2.2.9 – ANEXO II	177
2.2.10 – ANEXO III – CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA – PARECER DO CNE E CARGA HORÁRIA MÍNIMA POR MODALIDADES	179
2.2.11 – ANEXO IV – PROCURA POR CURSOS TÉCNICOS. 2001-2004	181

**2.3 – JUVENTUDE FLUMINENSE E ENSINO MÉDIO:
DO DESPÉRDIO À REVALORIZAÇÃO 185**

2.3.1 – INTRODUÇÃO	187
2.3.2 – CONSIDERAÇÕES MACROECONÔMICAS SOBRE ESCOLARIDADE E MERCADO DE TRABALHO DOS JOVENS	189
2.3.3 – O ENSINO MÉDIO E O CUSTO DE OPORTUNIDADE DOS JOVENS FLUMINENSES: O DESINCENTIVO À QUALIFICAÇÃO	200
2.3.4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
2.3.5 – BIBLIOGRAFIA	215
2.3.6 – RECOMENDAÇÕES	217



Parte 1



DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO, COMPARADO COM OUTROS ESTADOS E REGIÕES

INTRODUÇÃO

Os desafios que o ensino médio deve enfrentar estão associados ao número de concluintes do ensino fundamental, ao atraso escolar desses concluintes e aos níveis de aprendizagem registrados nesse nível de ensino. São esses indicadores que revelam as dificuldades a serem confrontadas pelo ensino médio. É desejável discutir as finalidades e a natureza do ensino médio, bem como sua evolução recente e tendências para os próximos dez ou quinze anos, para entender os problemas que enfrentará face às exigências da sociedade e às necessidades do crescimento econômico.

São características marcantes do ensino médio: forte expansão das matrículas; grande diferenciação nas exigências para o ingresso; cursos de natureza e duração diferentes; elevado atraso escolar e aprendizagem insatisfatória; e um esforço de profissionalização ainda distante das exigências do mercado de trabalho. A antiga discussão sobre a dicotomia clássica entre formar visando à educação superior ou receber apenas um certificado profissionalizante perdeu a nitidez em face da nova definição legal, bem menos restritiva quanto ao uso do diploma. Ou seja, a linha divisória entre o ensino acadêmico e propedêutico e o ensino de cunho profissional vem deixando de ser uma imposição legal para refletir diferenças nas condições de acesso dos alunos às várias modalidades do ensino médio. Essas diferenças são devidas ao papel do ambiente familiar retratado no atraso escolar, no déficit cognitivo e na insuficiência de renda, que limitam as decisões de muitos.

As mudanças na tecnologia da produção exigem uma formação mais ampla, com um maior nível científico e domínio da informática. Essas mesmas mudanças vão pressionar, para muitos, a realização de cursos pós-secundário, sejam cursos sequenciais de dois anos e cursos regulares de graduação, sejam cursos menores, oferecidos por empresas ou instituições de ensino.

A expansão recente do ensino médio foi acompanhada da redução da participação das matrículas em escolas privadas de 46% em 1980 para 14%

em 2000 e, em anos recentes, da menor participação das matrículas em cursos noturnos. É pouco reconhecido que o ensino médio já se tornou um ensino de massa, ao oferecer um número de vagas capaz de atender a mais de 100% da população na faixa etária de 15-17 anos. Assim, o desafio passa a ser a convergência das taxas líquida e bruta de escolarização. Para tal, as propostas reformistas devem atuar nas condições de oferta do ensino médio, tais como a redução dos cursos noturnos e maiores incentivos para professores e escolas. Estas propostas deverão provocar uma ruptura com o atual sistema estadual, que teve de lidar com as conseqüências da expansão das matrículas sem ter fôlego para mudar as velhas regras do jogo.

Os países da OECD apresentam formas dominantes na organização do ensino médio, que tem a duração de quatro anos e é dividido em dois segmentos. Pode haver ciclos que compreendem o ensino fundamental e o segmento inicial do ensino médio, ciclos que separam os segmentos do ensino médio e ciclos que tratam separadamente os três níveis de ensino¹. Como a cada ciclo corresponde uma escola, a variedade de situações reflete a influência histórica dos diferentes países. Uma diferença importante refere-se ao acesso. No segmento inicial, visto como compulsório, geralmente não há seleção dos estudantes; já no segmento final, a seleção é uma exigência, pois serve para definir a vertente ou tipo de curso.

De interesse é observar que, na maioria dos países, os alunos permanecem em escolas de educação geral quando ingressam no segmento inicial do ensino médio. Já no segmento final, o ensino pode ocorrer em escolas, empresas ou em ambas. Um dos modelos mais conhecidos é o alemão, que combina a educação vocacional realizada em empresas, através do sistema de aprendizes, com aspectos teóricos lecionados em escolas, que abrangem 30-40% do tempo do aluno.

Outro modelo, centrado na escola, oferece educação vocacional em escolas separadas e a possibilidade de estágios em empresas. Já nas escolas compreensivas, típicas dos Estados Unidos, cursos vocacionais aliados às disciplinas acadêmicas são oferecidos, em proporções diferentes, para os

¹ As formas de organizar o ensino médio nos países da OECD são discutidas em O. Briseid e F. Caillods. *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* Paris, Unesco/IIEP, 2004.

alunos que desejam um certificado para poder trabalhar ou aqueles que querem continuar seus estudos.

A situação no Brasil contrasta com a dos países da OECD em três aspectos importantes. Primeiro, o ensino médio nesses países tem um ano a mais que no Brasil, não havendo nada que se pareça com a EJA, cuja duração é ainda menor que a do ensino regular. Segundo, salvo o ensino propedêutico, as demais modalidades combinam o ensino geral com o ensino profissional: no Brasil, essa presença do ensino profissional ainda é incipiente. Terceiro, a exposição dos alunos do ensino médio no Brasil ao desemprego e a ocupações informais e de baixa renda dificulta a realização dos estudos e sinaliza para empregos pouco atraentes. A situação é agravada pelo atraso escolar e pela aprendizagem precária. A existência desses obstáculos é bem menor nos países da OECD.

O sucesso das políticas para o ensino médio terá importantes repercussões econômicas e sociais. O ensino médio oferece, de longe, a melhor possibilidade de ingresso no mercado de trabalho formal. Além disso, a disponibilidade de técnicos bem treinados favorece a atração de investimentos. Pode-se afirmar que um ensino médio capaz de atender às demandas da educação superior e das posições intermediárias no mercado de trabalho é o pilar necessário para assegurar a presença da economia do conhecimento e seu principal corolário: o desenvolvimento sustentável².

As condições para tal são exigentes, pois a qualidade do ensino, uma condição necessária, depende da melhoria dramática do ensino fundamental e de um esforço compensatório para os alunos vulneráveis que buscam o ensino médio. A evidência recente não deixa dúvidas ao reconhecer que apenas a escolaridade não é suficiente; indicadores de capital humano que refletem a qualidade dessa escolaridade apresentam efeitos significativos para o crescimento econômico³.

No plano social, a escola de ensino médio é capaz de transmitir valores

² Brunner reconhece que o mercado de trabalho globalizado tem uma divisão tripartida: serviços produtivos de rotina, serviços pessoais, que requerem o ensino médio, e os serviços simbólicos e analíticos, que exigem uma formação superior. (José Joaquín Brunner. *Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In Educação na América Latina*. Brasília: Unesco, OREALC, 2002).

³ Ver E. A. Hanushek e K. Dongwook. *Schooling, labor force quality and the growth of nations*. Mimeo.1996.

que favorecem o fortalecimento das instituições e o convívio nas comunidades, bem como o desenvolvimento de habilidades para usar as informações de um mercado de trabalho em constante processo de mudança. Mudanças comportamentais associadas, entre outras, à redução do crime e da gravidez precoce sugerem que os efeitos do ensino médio ultrapassam o mercado de trabalho. Isto sem falar que o ensino médio é o passaporte para uma cidadania bem informada.

O trabalho está organizado, além desta introdução e das recomendações, em sete seções. As quatro seções iniciais oferecem um diagnóstico do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro, comparado com outros Estados e regiões. Este diagnóstico compreende: a) indicadores da situação educacional da população, de matrículas e acesso, do fluxo educacional e do atraso escolar, e da eficiência do sistema educacional; b) proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, caracterizando o alunado pela dependência administrativa das escolas e pelos turnos e, posteriormente, para os alunos das escolas estaduais ou municipais, por turno, em termos do nível socioeconômico, do atraso escolar, do número de horas que trabalham etc.; c) situação das escolas, como a expansão recente, o tamanho, o uso intensivo das escolas e a existência de laboratórios e equipamentos; d) questões críticas da formação inicial e da carreira do magistério, algumas reformas dessa formação em outros países e diferentes aspectos da carreira, cujos estímulos pouco têm a ver com a efetividade do professor em sala de aula.

A segunda parte é composta de três seções: a) projeções das taxas de escolarização bruta e líquida para observar a convergência entre as duas taxas; estimativas das despesas médias e comparações com custos unitários de escolas de qualidade; b) discussão sobre a educação profissional, apresentando conceitos, aspectos legais e a sua evolução recente no Estado do Rio de Janeiro; e c) discussão sobre a estagnação econômica do Estado do Rio de Janeiro e suas conseqüências para o mercado de trabalho do jovem, bem como para a demanda pelo ensino médio.



1.1



**SITUAÇÃO COMPARADA
DO ENSINO MÉDIO NO
RIO DE JANEIRO**

Os indicadores educacionais descrevem os vários aspectos quantitativos do ensino médio, permitindo formar um quadro bastante acurado, útil para ajudar no diagnóstico dos problemas existentes. Esses indicadores estarão agrupados em quatro seções: situação educacional da população, descrita pela escolaridade média e pela taxa de analfabetismo; acesso à escola; transição ou fluxo escolar; eficiência e taxas de conclusão. Para permitir comparações, normalmente foram incluídos os indicadores para os Estados de Minas Gerais e São Paulo, para as regiões Sul e Sudeste e para o Brasil. Minas Gerais e São Paulo são Estados próximos ao Rio de Janeiro; além disso, os três Estados possuem as maiores rendas estaduais do Brasil, o que justifica as comparações feitas.

1.1.1 – SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO

A escolaridade média, ou anos de estudo, pode ser vista para a população de 15 anos e mais (tabela 1.1.1). Os resultados para o Rio de Janeiro o situam numa posição igual à de São Paulo, salvo por uma diferença de 0,6 ano para a população rural. Entretanto, quando se considera apenas a população de 15-17 anos, que deveria estar cursando o ensino médio, o resultado coloca o Rio de Janeiro em uma posição desvantajosa com os Estados e regiões consideradas (tabela 1.1.2).

Pode-se concluir que o Rio de Janeiro vem perdendo dinamismo, especialmente com relação a São Paulo, com escolaridade de 0,9 ano maior, e às duas regiões, que o superam em 0,6 ano. Uma outra maneira de descrever esta situação é observar que, embora partindo da posição de liderança nacional em 1992, o crescimento do Rio de Janeiro foi o menor entre as unidades consideradas, reduzindo a diferença existente com as demais unidades em termos de anos de estudo da população de 25 ou mais anos (tabela 1.1.3).

A taxa de analfabetismo é a menor do grupo que serve de comparação, sendo menos da metade da taxa nacional (tabela 1.1.4). Quando comparada com São Paulo, revela uma pequena discrepância para a população rural, mostrando menor penetração da escola nas áreas rurais do Estado. Ao considerar o analfabetismo funcional, os resultados são semelhantes: Rio de Janeiro e São Paulo apresentam os mesmos resultados, salvo para a zona rural (tabela 1.1.5). Essa situação reflete os esforços do Rio de Janeiro,

comparáveis aos de São Paulo, de reduzir a taxa de analfabetismo desde 1992 (tabela 1.1.6).

1.1.2 – MATRÍCULAS E ACESSO À ESCOLA

As matrículas do ensino médio regular tiveram uma forte expansão no período 1991-2005, como pode ser visto na tabela 1.1.7, refletida em uma taxa de crescimento anual de 5,0% para o Rio de Janeiro, bastante acima do crescimento populacional e semelhante às taxas de crescimento nas Regiões Sul e Sudeste, com taxas de, respectivamente, 5,4% e 5,0%. Mas esse crescimento teve como contrapartida o ingresso de alunos com notório atraso escolar, observado tanto entre os que acabavam de concluir o ensino fundamental como entre os que retornavam ao estudo após terem abandonado a escola. Os sistemas estaduais de ensino predominam na oferta de matrículas, tendo aumentado a proporção de 79,1% em 1999 para 85,1% em 2005 (tabela 1.1.7.a). O Rio de Janeiro tem a menor proporção, que variou no mesmo período de 64,3% para 79,8%. Mas apresentou a maior variação nas matrículas estaduais, o que revela o papel crescente que o Estado vem desempenhando no ensino médio.

A EJA, em suas modalidades presencial e semipresencial, representa 20% das matrículas do ensino regular no Rio de Janeiro. Por atender, por definição, os alunos com um atraso escolar excessivo para poderem cursar o ensino regular, a EJA tenderá a diminuir essa participação no futuro, embora ainda se note uma taxa de crescimento anual de 3,8% no Rio de Janeiro para o período 2003-2005. Neste período, a EJA presencial teve expressivo crescimento de suas matrículas no Rio de Janeiro, devido ao aumento da presença do Estado nesta modalidade; já as matrículas na EJA semipresencial permaneceram estáveis (tabelas 1.1.8, 1.1.8.a e 1.1.9).

O acesso à escola pode ser expresso pelas taxas de escolarização bruta e líquida. A taxa de escolarização bruta no Rio de Janeiro, 105,7% em 2004, revela que a disponibilidade de vagas poderia assegurar o acesso de toda a população na faixa etária de 15-17 anos (tabela 1.1.10). Entretanto, a realidade é bastante diferente, pois a taxa de escolarização líquida abrange apenas 44,2% dessa população, indicando que 61% dos alunos têm um atraso escolar expressivo (tabela 1.1.11).

A perda de dinamismo do Rio de Janeiro pode ser comparada com a evolução mais rápida da taxa bruta para os outros dois Estados da Região Sudeste no período 1980-2004. Assim, a variação nesse período foi de 194,8% em Minas Gerais, 105,7% em São Paulo e 85,4% no Rio de Janeiro. A evolução da taxa bruta pode ser constatada no gráfico 1.1.1.

A expansão da taxa de escolarização líquida no período também foi maior em Minas Gerais (284,8%), seguida de São Paulo (165,5%) e do Rio de Janeiro (86,4%) (gráfico 1.1.2). A comparação das taxas bruta e líquida para esses Estados revela duas situações distintas. Minas Gerais experimenta uma forte expansão das duas taxas, refletindo um forte investimento no sistema educacional, sendo maior o crescimento da taxa líquida, o que sinaliza uma correção do fluxo de alunos. São Paulo também revela uma situação parecida, embora com menores ganhos no fluxo. Finalmente, o crescimento das taxas bruta e líquida para o Rio de Janeiro se dá no mesmo ritmo, bastante inferior ao dos dois Estados. A diferença entre as duas taxas em 2004 para cada Estado é maior no Rio de Janeiro, (61,5%), sendo reveladora da elevada proporção de alunos atrasados neste Estado. Os valores correspondentes para São Paulo e Minas Gerais são 29,2% e 38,6%.

O elevado atraso escolar, revelado pela discrepância entre as taxas de escolarização bruta e líquida, pode ocorrer antes do ingresso no ensino médio, causado pela repetência, pelo abandono temporário dos estudos e pelo ingresso atrasado na 1ª série do ensino fundamental. Também pode resultar da repetência e do abandono temporário durante o ensino médio. Para reduzir o atraso escolar, que acaba sendo uma barreira para a aprendizagem, a escola deve atuar no fluxo escolar, reduzindo a repetência e, como consequência, a evasão. Os maiores ganhos são mais fáceis no ensino fundamental, pois a repetência gera repetência.

1.1.3 – TAXAS DE TRANSIÇÃO ESCOLAR

Uma comparação das taxas de repetência, promoção e evasão no período 1981-2001 mostra que houve uma apreciável correção do fluxo em São Paulo, ilustrada pela queda da taxa de repetência de 28,6% para 14,5%, ou seja, de 50%, enquanto em Minas Gerais e Rio de Janeiro essa queda foi inferior a 10% (tabela 1.1.12b). Desde 1999, as taxas de repetência volta-

ram a subir, para todos os Estados e regiões, o que pode ser visto no gráfico 1.1.3. Este aumento generalizado da repetência sinaliza uma perda de eficiência preocupante, por afastar o país da meta de redução do atraso escolar no ensino médio⁴.

A taxa de promoção em São Paulo, como pode ser visto na tabela 1.1.12a, é oito pontos percentuais superior à dos outros Estados considerados. São Paulo também apresenta as menores taxas de evasão, que aparecem na tabela 1.1.12c. As taxas de transição em São Paulo se destacam por favorecer um fluxo escolar mais aceitável, cuja consequência é a queda da proporção de alunos fora da idade, já observada quando da descrição das taxas de escolarização.

Esta queda pode ser vista pela taxa de distorção idade-série entre os anos 1999 e 2005 (tabela 1.1.13). Nesse período 1999-2003, observa-se que apenas o Rio de Janeiro manteve a distorção idade-série no mesmo patamar de 56%. Os decréscimos dessa distorção nos demais Estados e regiões foram expressivos, representando desde uma variação de 15% para o país até uma variação de 42% para São Paulo. O Rio de Janeiro vive uma situação anômala, onde o nível de distorção é mais que o dobro do de São Paulo e 20% maior do que a média nacional. Esta elevada distorção favorece o aumento das matrículas da EJA e a redução do número de concluintes no ensino regular, resultando, como consequência, uma aprendizagem mais precária e pouco relevante para a vida do estudante.

A mesma tabela revela variações importantes da taxa de distorção entre os sistemas de ensino. Assim, esta taxa é menor para as escolas particulares, seguida das escolas federais e, com valores bastantes elevados, das escolas estaduais e municipais. Neste caso, pode-se indagar por que essa discrepância é tão elevada e assinalar as consequências para a aprendizagem de alunos da escola pública.

⁴ Dados recentes revelam que a taxa de repetência do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro manteve uma tendência crescente, expressa pelas taxas de 24,0% em 2002, 23,5% em 2003 e 25,8% em 2004, valores acima da média nacional. Na mesma direção, a taxa de evasão passou de 8,9% em 2002 para 9,7% em 2003 e 10,7% em 2004.

1.1.4 – PADRÕES DE EFICIÊNCIA

O número de concluintes do ensino regular acompanha a expansão das matrículas com uma defasagem. Assim, é de se esperar que, com a relação matrículas/concluintes constante, as taxas de variação das matrículas e do número de concluintes estejam próximas. No período 1998/2004, as taxas de variação dos concluintes foram, geralmente, menores que as taxas de expansão das matrículas (tabela 1.1.14). Observa-se também que a variação dos concluintes da rede estadual é bastante superior à do total de concluintes. Esta discrepância é bastante visível no caso do Rio de Janeiro.

A razão matrículas/concluintes, que retrata o inverso da eficiência do sistema educacional, mostrou um declínio importante entre 1991 e 1999, voltando a subir nos anos de 2001 e 2003 (tabela 1.1.15). Em 1991, levava-se quase o dobro do tempo necessário para concluir o ensino médio (ou, que é mais correto, o sistema utilizava o dobro das matrículas necessárias para se ter um concluinte). Nos anos subsequentes até 1999 conseguiu-se reduzir esse tempo excessivo de quase três anos para pouco mais de um ano, ou seja, ainda 1/3 do tempo a mais do que o necessário para completar o ensino médio.

Porém, registra-se um aumento expressivo, nos anos mais recentes, da ineficiência, pois o sistema educacional, ao mesmo tempo em que aumentava as matrículas, reduziu o número de concluintes. Este descompasso entre matrículas e conclusões elevou o número de matrículas por concluinte em cerca de meia matrícula.

É importante concluir que o aumento de produtividade (queda no coeficiente) ocorreu juntamente com uma expressiva expansão das matrículas, ou seja, incorporação ao sistema de alunos, muitos dos quais provenientes de famílias com baixa escolaridade. Por isso, o contraste com a situação mais recente, de movimentos opostos de matrículas e concluintes parece mais difícil de ser explicado. O aumento da ineficiência é provocado pelas maiores taxas de repetência e de evasão, a partir de 1999, que retratam um aumento do fracasso escolar desafiador para as políticas do ensino médio.

Neste quadro, o Rio de Janeiro tem uma posição bastante diferenciada, por apresentar menores oscilações na produtividade, que se mantém menor

que a dos outros Estados (gráfico 1.1.4). São Paulo e a Região Sul, embora tenham experimentado maiores flutuações na produtividade, atingiram um patamar superior ao do Rio de Janeiro. Ainda assim, apenas o Rio de Janeiro mostrou um vigoroso crescimento dos concluintes entre 1999 e 2003, enquanto, nos demais casos, houve um declínio nesse número.

Na tabela 1.1.15.a pode-se observar que a produtividade da rede estadual é sempre menor que para o total de alunos. Mais importante é verificar que a produtividade do Rio de Janeiro é, para todos os anos considerados, inferior à dos demais Estados e regiões considerados, indicando uma situação intolerável.

1.1.5 – CONCLUSÕES

A população brasileira de 15 anos ou mais apresenta cerca de sete anos de escolaridade média, tendo Rio de Janeiro e São Paulo um ano a mais. A queda na taxa de analfabetismo deu-se em ritmo semelhante nos Estados considerados. Nota-se um esforço menor do Rio de Janeiro, comparado a São Paulo, para combater o analfabetismo rural. O combate ao analfabetismo deve se estender ao analfabetismo funcional, por ser o patamar para exercer a cidadania. Suas taxas são cerca de três vezes maiores que as do analfabetismo tradicional, o que mostra uma necessidade de combatê-lo com armas mais adequadas do que as campanhas de alfabetização.

A forte expansão das matrículas no ensino regular, devido ao atraso escolar dos egressos do ensino fundamental, não foi capaz de reduzir as matrículas na EJA, que correspondem no Rio de Janeiro a 20% das matrículas no ensino regular. As taxas de escolarização bruta e líquida revelam comportamentos diferentes entre os três Estados considerados. Em Minas Gerais e São Paulo, houve uma variação elevada da taxa bruta e, como consequência da melhoria no fluxo, um crescimento da taxa líquida bem mais rápido do que da taxa bruta. Já no Rio de Janeiro, houve um crescimento menor, também sem ocorrer a convergência entre as taxas líquida e bruta. Hoje, o ensino regular tem vagas para atender a toda a população de 15-17 anos, mas o peso do atraso escolar faz com que só atenda a 44% dessa população.

Olhando para o fluxo escolar, nota-se que São Paulo conseguiu importantes reduções nas taxas de repetência e de evasão. Isto não ocorreu nos outros dois Estados. Em Minas Gerais, o forte crescimento nas matrículas pode ter dificultado a melhoria no fluxo escolar; este argumento é menos aplicável ao Rio de Janeiro. Mas observa-se que, a partir de 1999, houve uma reversão no comportamento da repetência e da evasão, que passaram a mostrar aumentos preocupantes, por revelarem uma perda de eficiência sem razões facilmente identificáveis.

Comparado com Minas Gerais e São Paulo, o Rio de Janeiro está ficando para trás também em indicadores de eficiência, como a distorção idade-série. Neste caso, observa-se uma apreciável redução nesses Estados entre 1999 e 2003, de 59% para 40% em Minas Gerais e de 42% para 24% em São Paulo. Contrastando com esses declínios, o indicador permaneceu constante (55%) para o Rio de Janeiro.

Finalmente, o indicador sobre eficiência, que relaciona matrículas e concluintes, revela uma melhoria até 1999, a partir daí, passa a haver um declínio na eficiência, que reflete os aumentos ocorridos nas taxas de repetência e de evasão, já relatados. No Rio de Janeiro, ao contrário dos demais Estados, a eficiência permaneceu constante em todo o período analisado.

Pode-se concluir que o ensino médio do Rio de Janeiro revela um declínio relativo aos Estados de Minas Gerais e São Paulo, exibido pelo comportamento de vários indicadores educacionais. É importante que o hiato entre esses Estados da Região Sudeste, que reflete a perda de liderança do Rio de Janeiro, seja combatido através de medidas que serão discutidas em outras seções deste livro.

1.1.6 – ANEXO ESTATÍSTICO

Tabela 1.1.1 – Média de anos de estudo da população, de 15 ou mais anos por situação do domicílio – 2004

Abrangência Geográfica	15 anos ou mais		
	Total	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural
Brasil	6,8	7,4	4,0
Sudeste	7,6	7,8	4,7
Sul	7,3	7,8	5,1
São Paulo	7,9	8,0	5,7
Minas Gerais	6,7	7,1	4,0
Rio de Janeiro	7,9	8,0	5,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nota: Exclusivo pessoas com idade ignorada.

Tabela 1.1.2 – 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
Sudeste	7,7	6,9	7,7	8,4
Sul	7,7	6,9	7,8	8,5
São Paulo	8,1	7,3	8,1	8,8
Minas Gerais	7,3	6,6	7,4	8,0
Rio de Janeiro	7,2	6,4	7,2	7,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nota: Exclusivo pessoas com idade ignorada.

Tabela 1.1.3 – Escolaridade Média em Anos de Estudo (pessoas com 25 anos ou mais) – Anos Selecionados

Abrangência Geográfica	ANO				
	1992	1995	1998	2001	2004
Brasil	4,9	5,2	5,6	6,0	6,4
Sudeste	5,6	5,9	6,3	6,7	7,1
Sul	5,2	5,6	5,9	6,3	6,8
São Paulo	5,8	6,1	6,7	7,0	7,4
Minas Gerais	4,6	4,9	5,2	5,7	6,1
Rio de Janeiro	6,4	6,7	6,9	7,2	7,6

Fonte: Tabulações elaboradas pelo IETS a partir da PNAD 1992-2004

Tabela 1.1.4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio – 2004

Abrangência Geográfica	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio (%)		
	Total	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural
Brasil	11,4	8,7	25,8
Sudeste	6,6	5,8	18,7
Sul	6,3	5,4	10,4
São Paulo	5,5	5,3	10,3
Minas Gerais	9,9	7,8	21,9
Rio de Janeiro	4,8	4,6	12,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nota: Exclusivo pessoas com idade ignorada.

Tabela 1.1.5 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade por situação do domicílio – 2004

Abrangência Geográfica	Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio (%)		
	Total	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural
Brasil	24,4	20,1	47,5
Sudeste	18,1	16,4	39,1
Sul	18,6	16,3	29,1
São Paulo	16,0	15,2	30,7
Minas Gerais	23,6	19,6	48,7
Rio de Janeiro	16,2	15,6	35,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nota: Exclusivo pessoas com idade ignorada.

Tabela 1.1.6 – Taxa de analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais de idade) – Anos Selecionados

Abrangência Geográfica	ANO				
	1992	1995	1998	2001	2004
Brasil	17,2	15,5	13,8	12,3	11,2
Sudeste	10,9	9,3	8,1	7,5	6,6
Sul	10,2	9,1	8,1	7,1	6,3
São Paulo	8,9	7,7	6,6	6,0	5,5
Minas Gerais	16,2	14,1	12,6	11,7	9,9
Rio de Janeiro	8,3	6,8	5,9	5,6	4,8

Fonte: Tabulações elaboradas pelo IETS a partir da PNAD 1992-2004.

Tabela 1.1.7 – Ensino Médio Regular – Evolução do Número de Matrículas 1991-2005

Abrangência Geográfica	1991	1992	1993	1994	1995	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total
Brasil	3.172.058	4.134.643	4.473.051	4.832.552	5.254.831	5.730.077	6.405.027	6.998.531	7.390.180	8.182.348	8.380.000	8.711.584	9.072.942	9.308.337
Sudeste	1.084.200	2.052.451	2.282.578	2.442.718	2.670.174	3.143.820	3.300.859	3.785.730	3.914.741	4.654.248	4.806.002	5.070.818	5.348.350	5.707.400
Sul	987.678	1.041.693	1.071.519	1.092.847	1.099.242	1.118.324	1.119.810	1.200.652	1.200.998	1.291.200	1.291.200	1.299.037	1.248.475	1.207.255
São Paulo	1.071.918	1.178.140	1.207.060	1.401.804	1.492.040	1.672.066	1.818.008	1.897.840	2.079.141	2.033.148	2.066.270	2.068.919	2.048.851	1.913.848
Minas Gerais	307.206	383.082	423.862	468.254	513.282	617.078	666.878	726.431	803.765	980.000	960.004	914.843	827.844	836.300
Rio de Janeiro	365.439	385.019	408.325	421.826	433.371	427.841	525.704	583.021	641.200	675.200	746.334	703.817	770.668	750.825

Fonte: Censo Escolar 2007/MEC

Tabela 1.1.7a – Ensino Médio Regular – Número de Matrículas – Rede Estadual – 1999-2005

Abrangência Geográfica	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Δ no período	
	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total
Brasil	79,1%	8.141.802	81,3%	8.982.227	82,9%	9.862.330	83,8%	10.597.179	84,5%	11.097.713	85,1%	11.800.980	85,1%	12.682.998	85,1%	13.662.998
Sudeste	79,6%	2.997.448	82,6%	3.232.266	83,6%	3.238.729	84,0%	3.299.336	84,5%	3.330.852	84,4%	3.324.698	83,9%	3.101.279	83,9%	3.101.279
Sul	83,1%	1.001.745	84,4%	1.017.813	85,1%	1.032.776	85,8%	1.046.759	86,1%	1.078.091	86,2%	1.077.692	86,1%	1.061.074	86,1%	1.061.074
São Paulo	84,0%	1.720.174	85,3%	1.774.266	85,6%	1.758.890	86,0%	1.776.648	86,1%	1.807.410	86,2%	1.783.024	85,5%	1.638.359	85,5%	1.638.359
Minas Gerais	81,7%	728.331	84,9%	843.218	85,2%	878.150	84,9%	776.019	84,7%	794.115	84,8%	813.638	84,8%	762.985	84,8%	762.985
Rio de Janeiro	84,2%	412.489	71,1%	480.428	75,7%	535.690	78,2%	583.347	78,5%	600.843	79,8%	615.090	79,8%	606.073	79,8%	606.073

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.1.8 – EJA – Matrículas do Ensino Médio em Cursos Presenciais – Total e Rede Estadual – 1999-2005

Abrangência Geográfica	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Δ no período	
	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.	Total	% Est.
Brasil	666.072	479.422	873.224	848.064	967.378	794.864	874.001	684.778	980.743	755.720	1.167.681	950.536	1.525.839	1.029.796	86,4%	114,6%
Sudeste	346.052	269.748	445.016	385.447	455.375	369.794	378.297	298.139	449.817	338.493	516.759	410.143	545.530	467.334	60,5%	76,1%
Sul	123.522	88.615	192.438	137.313	210.488	151.718	159.109	101.333	163.538	117.876	154.489	113.652	137.026	100.007	10,9%	1,4%
São Paulo	280.298	210.840	348.065	273.027	367.498	309.667	387.790	240.954	346.108	363.661	368.734	351.646	460.147	367.887	42,8%	76,5%
Minas Gerais	30.846	3.289	17.059	1.772	17.669	1.611	16.382	1.053	32.408	1.498	41.266	17.814	66.230	41.729	211,4%	129,6%
Rio de Janeiro	90.887	32.772	66.426	37.871	30.025	471	45.578	1.692	48.269	1.666	92.685	9.481	69.178	20.960	16,2%	-56,8%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.1.8a – EJA – Proporção de Matrículas Estaduais no Ensino Médio em Cursos Presenciais – Total e Rede Estadual – 1999-2005

Abrangência Geográfica	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Brasil	73,0%	74,0%	74,4%	72,6%	77,1%	82,1%	84,1%
Sudeste	71,2%	73,1%	72,2%	71,3%	75,1%	79,4%	82,3%
Sul	79,8%	75,3%	72,2%	63,7%	71,9%	73,6%	73,0%
São Paulo	75,2%	78,4%	79,8%	83,7%	87,8%	90,5%	91,9%
Minas Gerais	14,8%	10,0%	9,2%	9,0%	6,7%	42,7%	64,0%
Rio de Janeiro	64,4%	58,0%	1,6%	3,8%	3,4%	18,9%	35,5%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.1.9 – EJA – Matrículas do Ensino Médio em Cursos Semi-Presenciais – 2003 a 2005

Abrangência Geográfica	2003	2004	2005	Δ %
Brasil	471.687	551.460	494.107	4,8%
Sudeste	293.665	319.547	297.702	1,4%
Sul	74.549	118.590	107.285	43,9%
São Paulo	137.758	151.876	138.299	0,4%
Minas Gerais	53.973	60.027	57.539	6,6%
Rio de Janeiro	97.804	103.495	96.292	-1,5%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Tabela 1.1.10 – Ensino Médio Regular – Taxa de Escolarização Bruta – Anos selecionados

Abrangência Geográfica	1980	1991	1994	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	33,3	40,8	47,6	68,1	74,8	76,6	80,8	83,3	85,6	87,2
Sudeste	42,5	52,6	58,0	84,5	92,7	93,4	90,7	93,9	92,6	93,5
Sul	35,2	45,0	55,7	80,0	84,7	82,6	83,0	84,4	86,0	85,2
São Paulo	45,3	60,7	66,5	95,3	100,1	97,6	92,8	99,0	94,0	93,2
Minas Gerais	29,4	36,4	44,8	67,7	83,5	89,9	89,1	83,6	83,9	86,7
Rio de Janeiro	57,0	55,3	53,3	80,0	87,6	88,7	96,0	99,9	104,9	105,7

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

Tabela 1.1.11 – Ensino Médio Regular – Taxa de Escolarização Líquida – Anos selecionados

Abrangência Geográfica	1980	1991	1994	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	14,3	17,6	20,8	30,8	32,6	33,3	36,7	39,8	42,2	44,3
Sudeste	20,3	24,8	27,7	42,5	45,0	45,6	47,2	52,1	53,8	55,9
Sul	17,8	24,0	30,5	44,8	47,7	47,1	49,5	52,7	54,6	56,0
São Paulo	24,1	30,0	33,1	51,9	54,3	54,7	55,6	62,8	62,0	64,0
Minas Gerais	12,5	16,2	20,4	29,2	34,0	35,7	39,5	42,1	45,9	48,1
Rio de Janeiro	23,7	24,3	23,6	36,8	36,9	36,1	38,8	40,8	43,4	44,2

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

Tabela 1.1.12a – Ensino Médio Regular – Taxa de Promoção – Anos Selecionados

Abrangência Geográfica	1961	1991	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Brasil	66,9	63,1	65,0	72,2	74,5	77,1	74,5	73,4	72,2
Sudeste	66,2	64,2	65,8	72,1	77,8	79,9	77,4	75,6	75,4
Sul	57,9	60,8	65,5	68,9	70,5	72,0	71,1	69,4	67,4
São Paulo	63,0	66,3	64,7	73,0	80,9	82,0	79,8	77,4	79,5
Minas Gerais	70,4	60,1	71,6	77,0	78,6	81,5	77,4	74,8	71,5
Rio de Janeiro	67,7	60,7	70,5	71,6	71,2	72,4	69,1	71,2	70,7

Fonte: EDUDATABRASIL/INEP

Tabela 1.1.12b – Ensino Médio Regular – Taxa de Repetência – Anos Selecionados

Abrangência Geográfica	1961	1991	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Brasil	25,0	30,7	26,7	22,6	18,7	17,2	18,6	18,6	20,2
Sudeste	25,2	29,3	25,9	20,1	14,1	14,5	16,0	16,8	17,2
Sul	28,9	26,7	25,9	24,5	20,7	19,5	20,3	21,8	23,8
São Paulo	28,6	27,2	25,4	19,9	11,5	11,9	13,8	15,0	14,5
Minas Gerais	20,4	33,7	22,8	17,9	14,2	14,4	16,2	17,9	18,7
Rio de Janeiro	23,4	31,9	20,8	20,2	22,4	22,3	23,6	21,0	22,0

Fonte: EDUDATABRASIL/INEP

Tabela 1.1.12c – Ensino Médio Regular – Taxa de Evasão – Anos Selecionados

Abrangência Geográfica	1991	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Brasil	8,1	8,3	5,2	6,8	5,7	6,9	8,0	7,6
Sudeste	8,6	8,3	7,8	8,1	5,6	6,6	7,6	7,4
Sul	13,2	10,5	8,6	8,8	8,5	8,6	8,8	8,8
São Paulo	8,4	6,5	7,1	7,8	6,1	6,4	7,6	6,0
Minas Gerais	9,2	6,2	5,1	7,2	4,1	6,4	7,3	9,8
Rio de Janeiro	8,9	7,4	8,2	6,4	5,3	7,3	7,8	7,3

Fonte: EDU.DATABRASIL/INEP

Tabela 1.1.13 – Ensino Médio Regular – Distorção Idade-Série por Dependência Administrativa – 1999 e 2005

Abrangência Geográfica	1999				2005				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	54,8	40,4	60,1	70,3	46,3	22	51,1	60,7	11,2
Sudeste	49,1	36,9	54,4	54	35	22,7	39,3	37,1	8,8
Sul	39,5	29,2	44	44,9	29,8	13,2	33,4	42,4	5,0
São Paulo	42,3	21,0	46,7	36,5	24,3	21,8	27,2	20,9	6,3
Minas Gerais	59,1	45,1	64,1	59,8	39,7	22,4	43,6	41,7	9,5
Rio de Janeiro	56,4	32,6	67,6	67,8	55,7	25,4	65,2	49,7	13,5

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.1.14 – Ensino Médio Regular – Concluintes – Total e Rede Estadual – 1996-2004

Abrangência Geográfica	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		A 30 período		
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	
Brasil	1.533.653	1.267.476	1.291.627	1.204.694	1.836.130	1.390.875	1.856.479	1.415.925	1.684.974	1.403.321	1.891.854	1.476.614	1.879.044	1.556.014	26,2%						
Sudeste	804.273	570.194	941.646	702.736	838.176	724.266	884.109	663.120	864.134	672.171	962.489	698.651	893.426	895.667	7,6%						
Sul	200.871	191.556	261.171	301.653	357.266	198.607	254.361	255.091	250.018	199.075	262.557	302.477	351.707	202.266	14,0%						
São Paulo	478.866	371.673	534.421	405.658	320.622	422.666	515.376	416.654	507.986	419.238	467.999	412.847	494.666	428.276	3,1%						
Minas Gerais	569.208	118.436	239.444	185.639	335.176	188.967	194.906	153.990	176.096	150.652	162.137	143.666	192.778	153.636	13,8%						
Rio de Janeiro	525.476	61.527	120.686	66.077	133.671	82.647	144.277	93.819	136.679	93.027	147.616	106.756	144.305	103.140	15,0%						

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.1.15 – Ensino Médio Regular – Razão Matrículas/Concluintes – Anos Selecionados

Abrangência Geográfica	1991	1995	1997	1999	2001	2003	2004	Δ no período
Brasil	5,7	5,6	4,8	4,3	4,5	4,9	4,9	-13,5%
Sudeste	5,9	5,3	4,5	4,0	4,4	4,6	4,6	-21,4%
Sul	5,6	5,7	5,3	4,6	4,7	4,9	5,0	-11,1%
São Paulo	6,1	5,2	4,4	3,8	4,0	4,2	4,1	-32,4%
Minas Gerais	6,3	5,1	4,6	3,8	4,9	5,1	5,0	-20,7%
Rio de Janeiro	5,2	6,0	4,7	4,9	4,9	5,2	5,3	2,2%

Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

Tabela 1.1.15a – Ensino Médio Regular – Razão Matriculas/Concluintes – Total e Rede Estadual – 1999-2004

Abrangência Geográfica	1999		2000		2001		2002		2003		2004		Δ no período			
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual		
Brasil	4,3	4,7	4,5	4,6	4,5	4,9	4,6	4,9	4,9	5,2	4,9	5,2	4,9	5,2	-10,9%	-9,2%
Sudeste	4,0	4,3	4,2	4,5	4,4	4,7	4,6	4,9	4,6	4,8	4,6	4,8	4,6	4,8	-12,4%	-11,3%
Sul	4,6	5,0	4,7	5,1	4,7	5,0	4,9	5,3	4,9	5,3	5,0	5,3	5,0	5,3	-6,9%	-6,7%
São Paulo	3,8	4,0	4,0	4,2	4,0	4,1	4,1	4,2	4,2	4,4	4,1	4,3	4,1	4,3	-7,3%	-6,2%
Minas Gerais	3,8	4,0	4,2	4,5	4,9	5,3	5,2	5,7	5,1	5,6	5,0	5,3	5,0	5,3	-24,1%	-25,2%
Rio de Janeiro	4,9	6,2	4,8	5,8	4,9	5,7	5,4	6,3	5,2	5,6	5,3	5,9	5,3	5,9	-8,1%	5,7%

Fonte: MEC/INEP



1.2



**PERSPECTIVAS
SOBRE A QUALIDADE
DO ENSINO MÉDIO**

1.2.1 – INTRODUÇÃO

O SAEB 2003 avaliou os alunos brasileiros em Língua Portuguesa e Matemática nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (EF) e na 3ª série do ensino médio (EM). O SAEB aplicou testes em alunos de escolas urbanas de uma amostra probabilística estratificada por UF e dentro de cada UF por dependência administrativa (estadual, municipal, particular e federal) e por localização (região metropolitana, municípios maiores de 200 mil habitantes não metropolitanos e os demais municípios). Somente na 4ª série do EF houve também uma amostra de alunos de escolas rurais estratificados por região geográfica. No EM a estratificação por dependência foi escolas estaduais ou municipais, que chamaremos de públicas, particulares e federais. As escolas federais nas 4ª e 8ª séries tiveram um estrato único, o Brasil, e na 3ª série EM os estratos foram dois, a saber, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e as regiões Sul e Sudeste.

O SAEB sorteia turmas de escolas e dentro das turmas sorteia os alunos que respondem aos testes de Língua Portuguesa e Matemática. Um aluno só responde a um teste de uma disciplina. Além do teste, o aluno responde a um questionário socioeconômico-cultural e de hábitos de estudo. O SAEB coleta também informações sobre o diretor, os professores e sobre a escola.

Na seção 1.2.2, os alunos são caracterizados em termos do turno em que estudam, por um índice socioeconômico, pelo atraso escolar, pelo sexo, por como se consideram em relação à sua cor, pelas horas de trabalho fora de casa e se concluíram o EF via EJA. Na seção 3, estudamos a qualidade do ensino em termos dos níveis interpretados da escala do SAEB e, na seção 4, fazemos um estudo de fatores associados. Finalmente, na seção 5, apresentamos algumas conclusões e recomendações.

1.2.2 – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNADO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Em todas as caracterizações, compara-se o alunado do Estado do Rio de Janeiro em relação ao alunado do Brasil, aos alunados dos Estados de São Paulo e Minas Gerais de sua Região Sudeste, ao alunado do Estado do Rio Grande do Sul na Região Sul, que apresenta os melhores resultados da 3ª

série EM no SAEB 2003 em ambas as disciplinas e ao Distrito Federal. Observa-se que não se pode considerar o resultado do desempenho dos alunos de Santa Catarina, que praticamente não leva em conta os alunos das escolas públicas, que, em sua quase totalidade, registrados como não seriados no Censo Escolar, ficaram de fora da amostra e do SAEB.

Inicialmente, caracteriza-se o alunado por dependência administrativa, e por dependência administrativa e turno. Posteriormente, a caracterização é feita somente para os alunos das escolas públicas (estaduais ou municipais), por turno, em termos do nível socioeconômico, do atraso escolar, do sexo, de como se consideram em relação à sua cor, do número de horas que trabalham fora e se concluíram o EF na EJA.

Todas as caracterizações são acompanhadas dos cruzamentos com o desempenho nas duas disciplinas. Na subseção 1.2.2.1, considera-se a disciplina de Matemática e na 1.2.2.2 a de Língua Portuguesa.

1.2.2.1 – Matemática

A tabela 1.2.1 apresenta para o Brasil e as UFs mencionadas acima, o tamanho da amostra (N), a população expandida (SomaP), o percentual por dependência na população expandida (PercP), a estimativa da média da população (Média) e seu erro padrão (ep).

Observa-se que em 2003, no Brasil, cerca de 83% dos alunos da 3ª série do EM estudam em escolas públicas, 16% em escolas particulares e somente 1% em escolas federais. No RJ e no DF, o percentual de alunos em escolas particulares sobe para cerca de 22%. Nas demais UFs consideradas, o percentual de alunos em escolas particulares é um pouco menor que o percentual nacional, sendo o menor em MG com 14%.

Observa-se que o erro padrão das médias dos alunos das escolas particulares é, em geral, grande, e muito grande no RJ, provavelmente indicando uma grande heterogeneidade dessas escolas.

As médias totais e nas escolas públicas dos alunos do RJ e SP, praticamente iguais, estão um pouco acima de suas respectivas médias nacionais, mas não significativamente em termos estatísticos. O RS, a melhor média nacional, apresenta uma média geral e nas escolas públicas significativa-

Tabela 1.2.1 – Média, erro padrão e percentuais em matemática no SAEB 2003

	N	SomaP	PercP	Média	ep		N	SomaP	PercP	Média	ep
BRtot	26187	2113641	100.0	278.7	1.4	MGtot	1627	227842	100.0	291.7	3.2
BRpub	13836	1756411	83.1	265.9	1.4	MGpub	683	191969	84.3	279.5	3.5
BRpar	11871	340511	16.1	340.5	2.8	MGpar	851	31398	13.8	359.8	6.4
BRfed	480	16719	0.8	361.3	11.1	MGfed	93	4475	2.0	337.3	32.8
	N	SomaP	PercP	Média	ep		N	SomaP	PercP	Média	ep
RJtot	1302	176852	100.0	282.6	5.0	RStot	1452	105135	100	301.7	3.3
RJpub	686	136252	77.0	267.1	5.1	RSpub	676	88506	84.2	294.5	3.7
RJpar	574	38760	21.9	332.9	12.3	RSpar	764	16268	15.5	339.9	4.5
RJfed	42	1840	1.0	374.1	0.8	RSfed	12	361	0.3	362.2	0.0
	N	SomaP	PercP	Média	ep		N	SomaP	PercP	Média	ep
SPtot	1620	577842	100	281.1	3.7	DFtot	506	32970	100	294.3	7.2
SPpub	799	491088	85	268.8	3.7	DFpub	245	25159	76.3	271.2	6.4
SPpar	766	84233	14.6	348.5	7.6	DFpar	237	7277	22.1	367.0	6.4
SPfed	55	2521	0.4	417.9	4.0	DFfed	24	534	1.6	389.7	0.0

mente maior que as suas equivalentes do RJ e SP. MG tem essas médias maiores em mais de 10 pontos percentuais, embora não estatisticamente significativas. Já o DF tem sua média geral bem maior, mas sua média dos alunos das escolas públicas é somente cerca de quatro pontos maior que a do RJ, dentro da margem de erro.

É importante observar que, em todos os casos, a média das proficiências dos alunos que estudam na rede particular é muito maior que a média dos que estudam nas escolas públicas. A diferença no Brasil é de cerca de 75 pontos na escala SAEB, 1,5 vez o desvio padrão da população que é de cerca de 50. No RJ, a diferença é um pouco menor (66), e em SP a diferença é maior (80).

A tabela 1.2.2 mostra a mesma informação, só que é fornecido o desvio padrão (dp) da distribuição de proficiências dos alunos por linha, em vez do erro padrão da média (ep).

No Brasil, cerca de 55% dos alunos cursam a 3ª série do EM de dia e 45% à noite. Observa-se a grande diferença de percentuais por turno, entre a rede pública e privada. Na rede pública, 52,5% (mais da metade) estudam à noite.

No RJ, 58,5% dos alunos estudam de dia, mas quando se restringe à rede pública, verifica-se que mais alunos estudam à noite, cerca de 52%, como na rede pública no Brasil. Esses percentuais de alunos que estudam à

noite na rede pública variam de UF a UF. Em SP, são cerca de 60%, em MG, 50%, no RS somente 30% e no DF, 43%. Nas redes particular e federal, mais de 90% dos alunos estudam de dia.

Tabela 1.2.2. Médias e percentuais por dependência e turno, Matemática SAEB 2003

	N	SomaP	PercP	Média	Dp		N	SomaP	PercP	Média	Dp
BRtotT	26187	2113641	100	278,7	57,5	MGtotT	1627	227842	100	291,7	57,1
BRtotD	18505	1165624	55,2	296,7	60,4	MGtotD	1271	131784	57,8	302,6	59,5
BRtotN	7682	948017	44,9	256,6	44,7	MGtotN	356	96058	42,2	276,8	49,8
BRpubT	13836	1756411	100	285,9	47,3	MGpubT	683	191909	100	279,5	47,5
BRpubD	7135	833574	47,5	277,2	48,2	MGpubD	357	96768	50,4	282,5	44,9
BRpubN	6701	922836	52,5	255,7	44,1	MGpubN	326	95201	49,6	276,6	49,8
BRparT	11871	340511	100	340,5	61,6	MGparT	851	31398	100	359,8	57,3
BRparD	10896	315511	92,7	344,7	60,3	MGparD	821	30542	87,3	361,5	56,6
BRparN	975	25001	7,3	288,5	53,4	MGparN	30	856	2,7	301,4	50,7
BRfedT	480	16719	100	361,3	58,6	MGfedT	93	4475	100	337,3	71,9
BRfedD	474	16538	98,9	361,2	58,9	MGfedD	93	4475	100	337,3	71,9
BRfedN	6	181	1,1	367,3	27,1	MGfedN	0	0	0	NA	NA
	N	SomaP	PercP	Média	Dp		N	SomaP	PercP	Média	Dp
RJtotT	1302	176852	100	282,6	57,3	RStotT	1452	105135	100	301,7	50,1
RJtotD	827	103396	58,5	302,8	59	RStotD	1166	76677	72,9	307,5	52
RJtotN	475	73456	41,5	254,2	40,3	RStotN	286	28458	27,1	286,2	40,8
RJpubT	686	136252	100	267,1	46,3	RSpubT	676	88506	100	294,5	46,9
RJpubD	258	65196	47,9	281,5	48,6	RSpubD	448	61611	69,6	286,5	48,9
RJpubN	428	71056	52,2	253,9	39,7	RSpubN	228	26895	30,4	285,2	40,2
RJparT	574	38760	100	332,9	60,2	RSparT	764	16268	100	339,9	49,2
RJparD	527	36360	93,8	337,5	57,8	RSparD	712	14885	91,5	344,1	47,7
RJparN	47	2400	6,2	263,3	53,6	RSparN	52	1383	8,5	294,9	41,1
RJfedT	42	1840	100	374,1	30,8	RSfedT	12	361	100	362,2	24,4
RJfedD	42	1840	100	374,1	30,8	RSfedD	6	181	50	357,1	20,1
RJfedN	0	0	0	NA	NA	RSfedN	6	181	50	367,3	27,1
	N	SomaP	PercP	Média	dp		N	SomaP	PercP	Média	dp
SPtotT	1620	577842	100	281,1	55,4	DFtotT	506	32970	100	294,3	64,2
SPtotD	1052	276373	47,8	304,3	59,8	DFtotD	394	22201	67,3	313,6	62,3
SPtotN	568	301469	52,2	259,8	40,6	DFtotN	112	10769	32,7	254,5	47,7
SPpubT	799	491088	100	268,8	43,7	DFpubT	245	25159	100	271,2	50,5
SPpubD	359	198147	40,4	284	44,7	DFpubD	133	14390	57,2	283,7	48,9
SPpubN	440	292941	59,7	258,5	39,9	DFpubN	112	10769	42,8	254,5	47,7
SPparT	766	84233	100	348,5	62,3	DFparT	237	7277	100	367	44,4
SPparD	638	75705	89,9	353,7	62,1	DFparD	237	7277	100	367	44,4
SPparN	128	8528	10,1	302,1	42	DFparN	0	0	0	NA	NA
SPfedT	55	2521	100	417,9	25,5	DFfedT	24	534	100	389,7	37,7
SPfedD	55	2521	100	417,9	25,5	DFfedD	24	534	100	389,7	37,7
SPfedN	0	0	0	NA	NA	DFfedN	0	0	0	NA	NA

A diferença de desempenho entre os alunos que estudam de dia e de noite é marcante. No Brasil como um todo, incluindo as redes particular e federal, a diferença é de 40 pontos, 80% de um desvio padrão. Quando se restringe somente à rede pública, essa diferença cai para 22 pontos. No RJ

a diferença é maior, 47 pontos entre todos os alunos que estudam de dia e de noite e de 29 pontos entre os alunos da rede pública. Em SP, as diferenças são de 45 e 26. No RS, são bem menores, 21 e 13, respectivamente.

Uma outra característica do turno noturno é que costuma ter menos horas de aula que o turno diurno. Por exemplo, a tabela 1.2.2a, a seguir, exibe o número de alunos na amostra SAEB 2003, em escola pública no RJ, por duração em horas de aula, que responderam ao teste de Matemática. Observa-se que o turno diurno tem cerca de 5h a 5h30, enquanto o turno noturno tem no máximo 4h30, a maioria dos alunos tendo somente 4h de aula. É provável que seja erro de informação os alunos do turno diurno com somente 3 horas e meia de aulas por dia.

Essas informações de turno e duração do turno podem ser verificadas nos dados dos Censos Escolares.

Tabela 1.2.2a – Número de alunos na amostra SAEB 2003 no RJ público por turno e duração em horas das aulas, que responderam ao teste de Matemática

	SI	<3h	03:30	04:00	04:30	05:00	05:30	06:00
D	12	0	26	0	0	104	116	0
N	0	39	45	239	105	0	0	0

Obs. 5:00 significa de 4:40h a 5:10h inclusive.
Obs. O máximo número de horas no RJ é de 5:25h.

A partir de agora, as tabelas referem-se somente a alunos das escolas públicas (estaduais e municipais). A idéia é comparar os alunos dos turnos diurno e noturno em relação a algumas variáveis relativas aos alunos, derivadas do questionário do aluno no SAEB.

O relatório técnico do SAEB 2003 sobre fatores associados ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática descreve o desenvolvimento de um índice socioeconômico (ISE) baseado na existência e/ou quantidade de bens, utilizados no Critério Brasil de posição social, utilizando a Teoria da Resposta ao Item. Nesse índice não foi utilizada a escolaridade dos pais. Utilizando esse índice do ISE, classificamos todos os alunos participantes do SAEB por quintil, isto é, no 1º quintil, estão os alunos cujo ISE está abaixo do percentil 20. No 2º quintil, os alunos cujo ISE está entre o percentil 20 e o percentil 40 etc., até que, no 5º quintil, estão os alunos cujo ISE está acima do percentil 80.

A tabela 1.2.3 mostra o perfil dos alunos por nível socioeconômico e sua média, para o BR, RJ, SP, MG, RS e DF, total e por turno. Fica claro, que o perfil socioeconômico dos alunos que estudam à noite é mais baixo que o dos alunos que estudam de dia. Isso pode ser visto para o Brasil, onde 39% dos alunos que estudam de dia estão nos quintis 4 e 5 (os mais altos) enquanto somente 24% dos que estudam à noite estão nos mesmos quintis. No RJ são respectivamente 42% e 26%, em SP, 68% e 34%, em MG, 33% e 32%, no RS, 54% e 44% e no DF, 60% e 42%. É surpreendente que SP, com esse perfil socioeconômico, não esteja melhor e que MG, com esse perfil baixo, esteja entre os melhores.

Em geral, observa-se que o desempenho aumenta com o nível socioeconômico, tanto nos turnos diurnos quanto nos noturnos. Mas o dado apresenta limitações porque, em alguns casos, o número de observações é muito baixo, menor que 60.

Uma constatação importante é que, fixado o nível socioeconômico, o desempenho dos alunos do turno diurno é, em geral, maior que o dos alunos do turno noturno.

A tabela 1.2.4 apresenta a variável atraso escolar, que é definida por 0, para os alunos sem atraso, isto é, que estão na idade correta ou adiantados. O valor 1 indica um ano de atraso, isto é, a idade do aluno é 1 ano acima da idade considerada correta para a 3ª série do EM, 17 anos completos em 31 de julho. E assim por diante. O valor 3 indica 3 anos ou mais de atraso.

No Brasil, somente 46% dos alunos cursando a 3ª série do EM em escola pública não têm atraso escolar. Observa-se que isso é diferente do percentual da coorte de 17 anos que já ingressou no EM. Segundo a PNAD de 2003, somente 28% da coorte de 17 anos já ingressou na 3ª série do EM, em qualquer escola. Os percentuais dos alunos sem atraso são muito diferentes, entre os turnos diurno e noturno. No Brasil, turno diurno, 58% dos alunos não tem atraso, enquanto somente 34% dos alunos do turno noturno não têm atraso. Pergunta-se por que esses alunos não estão no turno diurno.

No RJ, os percentuais de alunos sem atraso na rede pública são, respectivamente, de 33%, 51% e 17%, percentuais surpreendentemente baixos. Em SP, são de 61%, 74% e 52%, em MG, de 49%, 58% e 40%, no ES, de

Tabela 1.2.3 – Médias e percentuais por nível socioeconômico (quintis) e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal)
Matemática, SAEB 2003

BR	N	SomaP	ParcP	Media	dp	MG	N	SomaP	ParcP	Media	Dp
Ttot	13636	1790411	100,0	265,9	47,3	Ttot	683	191969	100,0	279,5	47,5
T1	4029	399445	22,7	252,7	43,6	T1	101	22203	11,6	277,9	40,9
T2	3439	411643	23,4	259,2	44,7	T2	165	50495	26,3	277,4	47,1
T3	2672	391170	22,3	267,9	45,0	T3	201	52690	29,2	275,6	46,6
T4	2373	390655	20,0	274,8	48,4	T4	150	44506	23,2	295,3	49,8
T5	1121	203096	11,6	286,2	51,3	T5	66	18729	9,8	285,6	53,0
TSI	3	400	0,0	216,4	11,3	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	7136	833574	100,0	277,2	48,2	Dtot	357	96798	100,0	292,4	44,9
D1	1814	103489	19,5	261,1	46,1	D1	50	13020	13,5	295,6	38,4
D2	1643	170181	20,4	269,0	45,7	D2	75	23506	24,3	274,4	48,3
D3	1501	173451	20,8	277,4	46,0	D3	110	27949	28,9	281,2	46,7
D4	1407	193543	23,2	283,7	46,9	D4	83	22048	22,8	296,7	40,1
D5	770	133911	16,1	297,6	49,4	D5	39	10045	10,6	290,0	46,4
DSI	0	0	0,0	NA	NA	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	6701	923836	100,0	255,7	44,1	Ntot	326	95201	100,0	276,6	49,8
N1	2214	236956	25,7	247,0	40,8	N1	51	9043	9,7	265,7	41,3
N2	1796	241462	26,2	252,3	42,6	N2	90	26979	28,3	275,9	45,9
N3	1371	217719	23,6	260,3	42,7	N3	91	28042	29,5	270,0	45,7
N4	966	157112	17,0	263,8	47,9	N4	67	22458	23,6	283,8	56,0
N5	361	69185	7,5	264,3	47,8	N5	27	8490	8,9	290,3	59,5
NSI	3	400	0,0	216,4	11,3	NSI	0	0	0,0	NA	NA
RJ	N	SomaP	ParcP	Media	dp	RS	N	SomaP	ParcP	Media	Dp
Ttot	686	136252	100,0	267,1	46,3	Ttot	676	86509	100,0	234,5	46,9
T1	108	17999	13,2	250,2	39,5	T1	50	6146	6,9	286,2	47,8
T2	185	35514	26,1	253,3	38,6	T2	109	15991	18,1	290,9	41,4
T3	169	37337	27,4	272,3	42,0	T3	157	21378	24,2	281,5	44,8
T4	165	31185	22,9	273,3	52,1	T4	211	26637	30,1	297,8	45,8
T5	59	14218	10,4	295,6	49,5	T5	149	18394	20,8	311,0	49,3
TSI	0	0	0,0	NA	NA	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	258	65196	100,0	281,5	48,6	Dtot	448	61811	100,0	298,5	48,9
D1	31	6427	9,9	255,7	46,7	D1	29	4231	6,9	294,6	44,1
D2	64	15539	23,8	264,8	40,0	D2	66	9923	16,1	299,3	41,7
D3	58	18074	24,7	281,3	37,9	D3	97	14164	23,0	294,3	49,3
D4	72	18312	28,1	287,7	54,6	D4	132	17418	28,3	303,9	48,2
D5	33	8944	13,8	317,0	44,0	D5	124	15674	25,8	312,0	50,1
DSI	0	0	0,0	NA	NA	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	428	71066	100,0	253,9	39,7	Ntot	328	26695	100,0	285,2	40,2
N1	77	11572	16,3	247,2	34,5	N1	21	1915	7,1	267,7	50,4
N2	121	19975	28,1	244,4	34,9	N2	43	6058	22,5	283,6	40,7
N3	111	21262	29,9	265,6	43,6	N3	60	7214	26,8	276,1	33,5
N4	93	12873	18,1	252,9	40,4	N4	79	9218	34,3	285,3	38,1
N5	26	5374	7,6	290,4	36,1	N5	25	2490	9,3	304,5	42,9
NSI	0	0	0,0	NA	NA	NSI	0	0	0,0	NA	NA
SP	N	SomaP	ParcP	Media	dp	DF	N	SomaP	ParcP	Media	Dp
Ttot	799	491988	100,0	268,8	43,7	Ttot	245	25159	100,0	271,2	50,5
T1	73	49118	10,0	257,7	41,5	T1	40	3894	14,6	280,1	42,9
T2	157	90481	18,4	268,8	37,9	T2	39	2496	13,9	299,2	47,5
T3	195	116316	23,7	284,2	39,8	T3	46	4904	19,1	290,2	44,6
T4	215	130059	26,5	273,3	43,6	T4	69	7640	30,4	274,1	49,5
T5	159	105113	21,4	283,9	48,3	T5	51	5655	22,1	291,6	56,0
TSI	0	0	0,0	NA	NA	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	359	198147	100,0	284,0	44,7	Dtot	133	14390	100,0	283,7	48,9
D1	17	7705	3,9	268,1	52,4	D1	13	1495	10,4	285,1	44,5
D2	43	20512	10,4	273,1	42,6	D2	20	1791	12,4	267,4	50,7
D3	75	34988	17,7	275,7	42,2	D3	22	2452	17,0	271,5	36,0
D4	118	67442	34,0	282,0	40,3	D4	40	4449	30,9	290,9	48,7
D5	106	67500	34,1	295,5	47,0	D5	38	4204	29,2	307,4	47,3
DSI	0	0	0,0	NA	NA	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	440	282941	100,0	258,5	39,9	Ntot	112	10769	100,0	254,5	47,7
N1	56	41413	14,1	255,7	38,8	N1	27	2170	20,2	266,7	41,4
N2	114	69969	23,9	252,0	35,0	N2	19	1705	15,8	290,6	42,2
N3	120	91328	27,8	259,3	37,6	N3	24	2350	21,8	288,4	49,5
N4	87	62617	21,4	263,9	45,2	N4	29	3190	29,6	284,8	49,1
N5	53	37613	12,8	263,1	43,3	N5	13	1351	12,6	242,4	52,3
NSI	0	0	0,0	NA	NA	NSI	0	0	0,0	NA	NA

SI = sem informação.

NA = sem informação.

Tabela 1.2.4 – Médias e percentuais por atraso e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Matemática, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	13836	1758411	100.0	265.9	47.3	Ttot	683	181969	100.0	279.5	47.5
T0	5627	804518	45.8	282.0	47.6	T0	333	94150	49.0	288.9	48.3
T1	2658	334565	19.1	262.9	43.8	T1	171	47229	24.6	275.3	44.6
T2	1637	185728	10.6	252.3	40.1	T2	72	18326	9.6	267.8	45.3
T3	2278	248487	14.2	245.0	41.1	T3	70	20684	10.8	262.6	48.1
TSI	1636	183112	10.4	242.6	40.0	TSI	37	11601	6.0	269.0	36.2
Dtot	7135	833574	100.0	277.2	48.2	Dtot	367	96768	100.0	282.4	44.9
D0	3799	485997	58.3	289.8	46.7	D0	205	56554	58.4	286.8	44.3
D1	1524	163497	19.6	271.6	44.1	D1	95	24529	25.4	282.7	42.3
D2	746	76282	9.2	254.0	42.8	D2	30	7725	8.0	273.5	50.8
D3	729	69025	8.3	245.8	42.0	D3	20	6220	6.4	258.6	41.6
DSI	337	38773	4.7	244.7	40.9	DSI	7	1740	1.8	257.8	46.1
Ntot	6701	922836	100.0	255.7	44.1	Ntot	326	95201	100.0	276.6	49.8
N0	1828	318521	34.5	270.2	46.5	N0	128	37596	39.5	292.1	53.6
N1	1134	171069	18.5	254.6	41.8	N1	76	22700	23.8	267.3	45.5
N2	891	108446	11.9	251.2	38.0	N2	42	10601	11.1	263.7	40.3
N3	1549	179462	19.5	244.6	40.8	N3	50	14444	15.2	263.8	50.6
NSI	1299	144339	15.6	242.0	39.7	NSI	30	9861	10.4	271.0	33.7
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	686	136252	100.0	267.1	46.3	Ttot	676	88506	100.0	294.5	46.9
T0	211	44850	32.9	289.2	48.7	T0	422	55964	63.2	304.5	46.4
T1	129	23484	17.2	267.5	39.2	T1	114	15306	17.3	279.1	45.4
T2	78	16648	12.2	251.5	47.1	T2	56	7472	8.4	275.5	40.4
T3	126	26601	19.5	254.3	37.6	T3	43	5327	6.0	279.1	40.3
TSI	142	24668	18.1	250.9	39.5	TSI	41	4437	5.0	270.4	34.9
Dtot	258	65196	100.0	281.5	48.6	Dtot	448	81611	100.0	298.5	48.9
D0	138	33019	50.7	296.7	49.8	D0	330	45101	73.2	306.7	47.0
D1	66	15124	23.2	273.9	36.4	D1	70	10346	16.8	279.6	49.1
D2	26	7547	11.6	244.2	51.8	D2	26	4072	6.6	264.5	41.8
D3	18	5459	8.4	278.3	36.2	D3	12	1428	2.3	292.5	41.0
DSI	10	4047	6.2	259.3	31.7	DSI	8	664	1.1	255.3	31.4
Ntot	428	71056	100.0	253.9	39.7	Ntot	228	26895	100.0	285.2	40.2
N0	73	11832	16.7	268.4	38.7	N0	92	10864	40.4	295.6	42.9
N1	63	8360	11.8	255.9	41.2	N1	44	4959	18.4	278.1	36.6
N2	52	9101	12.8	257.5	41.8	N2	28	3400	12.6	288.8	34.0
N3	108	21142	29.8	248.1	35.4	N3	31	3899	14.5	274.2	38.9
NSI	132	20621	29.0	249.3	40.6	NSI	33	3773	14.0	273.1	34.8
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	799	491088	100.0	268.8	43.7	Ttot	245	25159	100.0	271.2	50.5
T0	502	298155	60.7	278.4	45.5	T0	96	10408	41.4	294.3	48.8
T1	148	89777	18.3	256.7	38.1	T1	40	4283	17.0	264.4	37.7
T2	68	38536	8.1	252.1	32.5	T2	26	3071	12.2	245.9	35.6
T3	50	38518	7.4	252.1	37.0	T3	44	4230	16.8	252.3	52.7
TSI	31	27103	5.5	250.7	33.0	TSI	37	3167	12.6	254.5	48.9
Dtot	359	198147	100.0	284.0	44.7	Dtot	133	14390	100.0	283.7	48.9
D0	268	146649	74.0	291.1	44.7	D0	84	9230	64.1	297.4	48.0
D1	52	26239	13.2	275.3	34.0	D1	21	2268	15.8	264.4	37.9
D2	21	10460	5.3	258.8	35.9	D2	11	1189	8.3	250.3	38.7
D3	7	4344	2.2	247.3	50.2	D3	13	1326	9.2	267.4	43.7
DSI	11	10455	5.3	247.6	32.5	DSI	4	377	2.6	229.3	22.8
Ntot	440	292941	100.0	258.5	39.9	Ntot	112	10769	100.0	294.5	47.7
N0	234	151506	51.7	266.1	42.8	N0	12	1178	10.9	270.1	48.1
N1	96	63537	21.7	249.1	37.0	N1	19	2015	18.7	264.4	37.5
N2	47	29076	9.9	249.8	30.8	N2	17	1882	17.5	243.2	33.2
N3	43	32174	11.0	252.8	34.7	N3	31	2905	27.0	245.5	55.0
NSI	20	16647	5.7	252.7	33.1	NSI	33	2790	25.9	257.9	50.5

SI = sem informação.

63%, 73% e 40% e no DF de 41%, 64% e 11%.

Uma constatação importante é que o desempenho cai à medida que o atraso aumenta. Na rede pública no Brasil, a diferença entre as médias das proficiências dos alunos sem atraso e com 1 ano de atraso é de 19 pontos, sendo de 18 no turno diurno e de 16 no turno noturno. No RJ, são, respectivamente, de 21, 23 e 13; em SP, de 22, 16 e 15; em MG, de 14, 4 e 25; no RS, de 25, 27 e 18; e no DF, de 30, 33 e 6.

A tendência é de queda menos pronunciada à medida que aumenta o atraso. Novamente, devido ao pequeno número de observações, em alguns casos com muito atraso, as conclusões ficam prejudicadas.

Como no caso do nível socioeconômico, em geral, fixado o atraso, o desempenho médio é pior para os alunos do turno noturno.

A tabela 1.2.5 caracteriza os alunos em relação ao sexo. Há mais alunos do sexo feminino, 55% contra 45% do sexo masculino. A diferença aumenta no turno diurno, para 59% contra 42% e é de 53% para 47% no turno noturno. Mesmo no turno noturno, há mais alunos do sexo feminino. Em Matemática, o desempenho dos alunos do sexo masculino é maior.

No RJ, a diferença de proporção entre os sexos é maior que no Brasil, 58% do sexo feminino para 42% do sexo masculino. No turno diurno é de 64% para 36% e no noturno de 53% para 47%. Isso indica problema grave de fluxo escolar com os alunos do sexo masculino no RJ, que devem estar se evadindo em quantidade maior que as mulheres e provavelmente repetindo mais também.

Em SP, as proporções são, respectivamente de 53% de alunos do sexo feminino para 47% do sexo masculino; no turno diurno, de 56% para 44% e no turno noturno de 51% para 49%. Em MG, as proporções são, respectivamente, 57% para 44%, 61% para 39%, 51% para 49%. No RS, 58% para 42%, 61% para 34% e 51% para 49%. Finalmente, no DF, são de 53% para 47% no geral e em ambos os turnos.

Em todos os casos, em Matemática, o desempenho médio dos alunos do sexo masculino é maior que o desempenho médio dos alunos do sexo feminino.

Tabela 1.2.5 – Médias e percentuais por sexo e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Matemática, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	13836	1756411	100,0	266,9	47,3	Ttot	683	191969	100,0	279,5	47,5
TM	5971	782269	44,5	272,7	49,6	TM	286	83784	43,6	284,7	52,6
TF	7847	972679	55,4	260,5	44,6	TF	396	108043	56,3	275,6	42,6
TSI	18	1463	0,1	244,6	38,7	TSI	1	142	0,1	233,4	0,0
Dtot	7135	833574	100,0	277,2	48,2	Dtot	357	96768	100,0	282,4	44,9
DM	2933	345636	41,5	285,1	50,7	DM	134	37334	38,6	288,2	49,2
DF	4196	487460	58,5	271,6	45,5	DF	223	59434	61,4	278,8	41,6
DSI	6	479	0,1	263,2	43,3	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	6701	922836	100,0	255,7	44,1	Ntot	326	95201	100,0	278,6	49,8
NM	3038	436633	47,3	262,9	46,4	NM	152	46450	48,8	282,0	55,1
NF	3651	485219	52,6	249,2	40,8	NF	173	48909	51,1	271,5	43,5
NSI	12	984	0,1	235,6	32,6	NSI	1	142	0,2	233,4	0,0
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	686	136252	100,0	267,1	46,3	Ttot	676	88506	100,0	294,5	46,9
TM	290	56920	41,8	270,9	46,2	TM	288	37091	41,9	303,1	46,1
TF	395	79281	58,2	264,3	46,1	TF	388	51415	58,1	288,2	46,4
TSI	1	51	0,0	363,0	0,0	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	258	65196	100,0	281,5	48,6	Dtot	448	61611	100,0	298,5	48,9
DM	97	23504	36,1	286,5	48,6	DM	180	23979	38,9	310,4	47,9
DF	161	41692	64,0	278,6	48,4	DF	268	37632	61,1	290,9	48,1
DSI	0	0	0,0	NA	NA	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	428	71056	100,0	253,9	39,7	Ntot	228	26895	100,0	285,2	40,2
NM	193	33416	47,0	260,0	41,0	NM	108	13112	48,8	289,9	39,3
NF	234	37589	52,9	248,4	37,6	NF	120	13783	51,3	280,7	40,8
NSI	1	51	0,1	363,0	0,0	NSI	0	0	0,0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	799	491088	100,0	268,8	43,7	Ttot	245	25159	100,0	271,2	50,5
TM	378	229789	46,8	274,0	45,8	TM	114	11819	47,0	285,2	52,8
TF	421	261299	53,2	264,3	41,3	TF	131	13340	53,0	258,9	44,9
TSI	0	0	0,0	NA	NA	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	359	196147	100,0	284,0	44,7	Dtot	133	14390	100,0	283,7	48,9
DM	168	86345	43,6	291,1	48,1	DM	60	6812	47,3	300,2	51,6
DF	191	111802	56,4	278,6	41,0	DF	73	7578	52,7	266,9	41,0
DSI	0	0	0,0	NA	NA	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	440	292941	100,0	256,5	39,9	Ntot	112	10769	100,0	254,5	47,7
NM	210	143444	49,0	263,6	41,1	NM	54	5007	46,5	264,6	47,2
NF	230	149496	51,0	253,6	38,1	NF	58	5762	53,5	245,7	46,4
NSI	0	0	0,0	NA	NA	NSI	0	0	0,0	NA	NA

Em relação a como os alunos se consideram em relação à sua cor, há muita variação de respostas em relação às UFs. Tanto no RJ como no DF, há mais alunos na rede pública que se consideram pardos do que brancos. Chama a atenção o percentual de alunos que se consideram pretos no RJ: 16% no total, 13% no diurno e 19% no noturno.

Em geral, fixada a cor, o desempenho médio dos alunos do turno diurno é melhor que o dos alunos do turno noturno.

A tabela 1.2.7 apresenta a variável horas de trabalho fora de casa cruzada com turno. Essa variável é importante, pois usualmente é dito que o ensino médio é noturno, pois os alunos trabalham.

Pode-se ver que no Brasil, entre os alunos da 3ª série do EM na escola pública, somente 30% dizem que trabalham mais de 6h e outros 11% de 4 a 6 horas. Cerca de 49% declaram que não trabalham. No RJ, somente 29% declaram que trabalham mais de 6h, em SP são 37%, em MG, 29%, no RS, 26% e no DF 31%.

Mesmo somente entre os que estudam à noite, cerca da metade declara trabalhar mais de 6h em um dia de aula. São 48% no Brasil, 48% no RJ, 53% em SP, 46% em MG, 60% no RS e 55% no DF.

Portanto, como já visto com o atraso escolar, há muito espaço para mais alunos estudarem de dia.

Quanto ao desempenho, observa-se que, no turno diurno, é mais alto entre os que não trabalham e cai com o número de horas de trabalho. Mas, no turno noturno, o comportamento é diferente. Quem não trabalha tem desempenho baixo e os que trabalham mais de 6 horas têm desempenho semelhante aos outros. Certamente isso merece investigação.

Finalmente considera-se a variável se o aluno concluiu o EF via EJA. Verifica-se que, no Brasil, cerca de 18% declaram ter concluído o EF via EJA. Esse percentual é maior no RJ, chegando a cerca de 21%. Em SP, MG, RS e DF, esses percentuais são, respectivamente, de 12%, 18%, 7% e 17%. Em todas as UFs, encontram-se esses alunos nos turnos diurno e noturno, embora, como era de se esperar, seu percentual seja maior no turno noturno. No RJ, no turno diurno, 9% declaram ter concluído via EJA, e no turno noturno, esse percentual sobe para 33%.

Tabela 1.2.6 – Médias e percentuais por como os alunos se consideram em relação a cor e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Matemática, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13838	1756411	100.0	268.9	47.3	Ttot	693	191989	100.0	279.5	47.5
Tbra	5204	777401	44.3	273.7	46.5	Tbra	206	85694	44.7	282.9	47.2
Tpar	6051	885360	39.0	258.6	45.4	Tpar	260	88498	36.7	278.9	49.5
Tpre	1316	159041	9.1	259.7	45.5	Tpre	62	16255	8.5	274.9	39.6
Tama	624	83846	4.8	266.3	45.4	Tama	52	15711	8.2	271.3	46.5
Tind	400	43543	2.5	251.7	44.4	Tind	17	4189	2.2	264.6	45.1
TSI	61	7230	0.4	241.0	36.7	TSI	6	1433	0.8	238.4	28.6
Dtot	7135	833574	100.0	277.2	48.2	Dtot	267	96788	100.0	282.4	44.9
Dbra	2932	399449	47.9	285.2	48.1	Dbra	154	43667	45.3	288.2	42.6
Dpar	3082	304130	38.5	269.9	47.3	Dpar	137	36553	37.8	277.4	48.7
Dpre	635	69426	8.3	270.3	48.0	Dpre	32	8214	8.5	283.1	41.9
Dama	354	42010	5.0	275.2	45.4	Dama	25	5664	5.9	272.5	36.9
Dind	184	17489	2.1	254.3	40.3	Dind	8	2298	2.3	284.7	30.3
DSI	18	1091	0.1	261.8	52.0	DSI	1	234	0.2	188.6	0.0
Ntot	6701	822636	100.0	255.7	44.1	Ntot	328	95201	100.0	278.6	49.8
Nbra	2522	377952	41.0	261.6	45.9	Nbra	132	42018	44.1	277.3	50.9
Npar	2969	381220	41.3	251.3	42.0	Npar	123	31945	33.6	280.6	50.4
Npre	681	88615	9.7	251.5	41.6	Npre	30	8041	8.5	268.6	35.1
Nama	270	41836	4.5	257.3	43.6	Nama	27	10047	10.6	270.5	51.1
Nind	216	28074	2.8	250.0	46.8	Nind	9	1952	2.1	284.5	57.6
NSI	43	6139	0.7	237.2	31.8	NSI	5	1198	1.3	248.2	19.9
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	696	136252	100.0	267.1	48.3	Ttot	676	88506	100.0	254.5	46.9
Tbra	256	44187	32.4	281.8	47.4	Tbra	511	66695	77.6	268.0	47.6
Tpar	264	57707	42.4	288.3	48.1	Tpar	94	12018	13.6	290.4	40.0
Tpre	109	21874	16.1	250.4	35.8	Tpre	40	4141	4.7	261.3	42.2
Tama	40	10079	7.4	255.1	48.5	Tama	20	2235	2.5	281.8	37.9
Tind	12	1432	1.1	243.0	29.3	Tind	10	1274	1.4	280.0	36.8
TSI	6	983	0.7	242.3	23.9	TSI	1	173	0.2	224.7	0.0
Dtot	258	65186	100.0	281.5	48.5	Dtot	448	61611	100.0	286.5	48.9
Dbra	93	20312	31.2	305.2	42.6	Dbra	355	48772	79.2	301.6	49.9
Dpar	105	29714	45.6	275.5	49.7	Dpar	59	8584	13.9	295.3	41.1
Dpre	35	8279	12.7	258.6	36.9	Dpre	17	2224	3.6	282.3	41.4
Dama	20	6544	10.0	286.3	44.5	Dama	12	1285	2.1	267.8	38.5
Dind	5	348	0.5	230.7	34.4	Dind	5	747	1.2	282.5	37.6
DSI	0	0	0.0	NA	NA	DSI	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	428	71056	100.0	253.9	39.7	Ntot	228	26895	100.0	285.2	40.2
Nbra	163	23685	33.6	261.9	41.8	Nbra	158	19893	74.0	289.3	40.1
Npar	159	27993	39.4	254.4	39.1	Npar	35	3434	12.8	278.1	34.3
Npre	74	13594	19.1	245.4	34.1	Npre	23	1917	7.1	260.2	43.1
Nama	20	3534	5.0	234.4	42.8	Nama	8	950	3.5	300.6	25.6
Nind	7	1087	1.5	246.9	28.2	Nind	5	508	2.0	282.5	27.2
NSI	5	983	1.4	242.3	23.9	NSI	1	173	0.6	224.7	0.0
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	799	491088	100.0	268.8	43.7	Ttot	245	25159	100.0	271.2	50.5
Tbra	491	285995	58.2	272.6	46.0	Tbra	64	6875	27.3	266.6	52.2
Tpar	219	144542	29.4	259.4	38.1	Tpar	120	11783	46.8	273.8	52.1
Tpre	56	32893	6.7	276.2	42.5	Tpre	29	3020	12.0	289.1	43.1
Tama	25	17893	3.6	280.7	37.4	Tama	20	2034	8.1	290.7	41.9
Tind	16	8401	1.7	249.6	44.3	Tind	11	1318	5.2	257.0	38.4
TSI	2	1674	0.3	256.1	14.3	TSI	1	128	0.5	178.2	0.0
Dtot	359	198147	100.0	284.0	44.7	Dtot	133	14390	100.0	283.7	48.9
Dbra	250	138528	70.4	285.1	46.7	Dbra	31	3464	24.1	288.2	51.5
Dpar	68	35381	17.9	277.8	40.3	Dpar	61	6481	46.0	284.2	50.9
Dpre	18	10631	5.4	292.3	35.3	Dpre	18	1858	12.9	279.5	37.1
Dama	16	8949	4.5	300.7	39.3	Dama	16	1742	12.1	289.7	43.7
Dind	8	3441	1.7	237.4	15.8	Dind	7	845	5.9	254.3	43.6
DSI	1	218	0.1	293.2	0.0	DSI	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	440	292941	100.0	258.5	39.9	Ntot	112	10769	100.0	254.5	47.7
Nbra	231	146167	49.9	260.7	42.4	Nbra	33	3411	31.7	244.1	42.1
Npar	153	109181	37.3	253.5	35.4	Npar	59	5302	49.2	260.6	50.6
Npre	38	22253	7.8	268.6	43.5	Npre	11	1162	10.8	252.4	46.7
Nama	9	8944	3.1	280.6	21.3	Nama	4	292	2.7	296.5	28.5
Nind	8	4980	1.7	258.1	54.5	Nind	4	473	4.4	261.9	26.0
NSI	1	1456	0.5	250.6	0.0	NSI	1	128	1.2	179.2	0.0

Obs: bra = branco, par = pardo, pre = preto, ama = amarelo, ind = indígena, SI = sem informação

Tabela 1.2.7 – Médias e percentuais por horas de trabalho e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Matemática, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13836	1756411	100.0	265.9	47.3	Ttot	663	181969	100.0	279.5	47.5
T<=4h	1376	164804	9.4	202.9	49.0	T<=4h	47	14419	7.9	257.3	42.2
T4-6h	1464	199311	11.4	264.7	44.3	T4-6h	69	26090	14.6	284.2	36.3
T>6h	3776	528544	30.1	300.6	44.7	T>6h	201	55862	29.2	275.0	51.5
TNtrab	7115	852815	48.8	270.6	48.6	TNtrab	345	93168	48.5	284.2	47.6
Tb	100	10452	0.6	216.9	40.7	Tb	0	0	0.0	NA	NA
T*	5	485	0.0	264.8	50.7	T*	1	330	0.2	297.6	0.0
Dtot	7135	832674	100.0	277.2	48.2	Dtot	267	86768	100.0	282.4	44.9
D<=4h	788	89082	10.7	276.7	46.1	D<=4h	29	8675	9.0	273.6	32.4
D4-6h	667	89947	10.8	276.6	44.6	D4-6h	48	16236	16.8	263.7	35.2
D>6h	737	90156	10.8	267.4	48.5	D>6h	50	12452	12.9	266.1	54.6
DNtrab	4814	562043	67.4	279.1	48.5	DNtrab	230	59404	61.4	286.6	45.7
Db	27	2289	0.3	247.9	39.3	Db	0	0	0.0	NA	NA
D*	2	47	0.0	308.8	20.2	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	6701	922836	100.0	255.7	44.1	Ntot	305	86201	100.0	270.6	49.8
N<=4h	588	75722	8.2	246.6	44.8	N<=4h	18	5744	6.0	232.8	43.5
N4-6h	797	106264	11.9	255.0	41.5	N4-6h	41	11854	12.5	284.9	37.7
N>6h	3059	438389	47.5	289.2	43.7	N>6h	151	43510	45.7	277.6	50.3
NNtrab	3201	390772	31.5	254.3	44.3	NNtrab	115	30764	35.5	279.6	50.3
Nb	73	8153	0.9	208.2	36.8	Nb	0	0	0.0	NA	NA
N*	3	438	0.1	270.5	49.3	N*	1	330	0.4	297.6	0.0
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	686	136252	100.0	267.1	46.3	Ttot	676	88506	100.0	294.5	46.9
T<=4h	49	11302	8.3	271.2	49.3	T<=4h	60	7490	8.4	302.2	48.9
T4-6h	98	15796	10.1	272.4	43.2	T4-6h	91	12082	13.7	295.5	43.0
T>6h	259	38646	29.1	257.0	41.1	T>6h	174	22729	25.7	291.6	42.8
TNtrab	306	69727	51.2	272.6	47.5	TNtrab	348	45620	51.8	294.7	46.9
Tb	4	1781	1.3	208.0	27.9	Tb	3	425	0.5	253.3	59.2
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	258	65196	100.0	281.5	48.6	Dtot	448	61611	100.0	296.5	48.9
D<=4h	25	6615	10.2	287.0	52.7	D<=4h	47	6276	10.2	304.5	50.9
D4-6h	22	6579	10.1	295.8	40.4	D4-6h	62	8668	13.7	298.5	45.3
D>6h	25	5840	9.0	280.3	45.5	D>6h	50	6454	10.5	299.5	43.8
DNtrab	186	46163	70.8	281.3	48.6	DNtrab	288	40187	85.2	297.3	50.2
Db	0	0	0.0	NA	NA	Db	1	215	0.4	311.7	0.0
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	428	71058	100.0	253.9	39.7	Ntot	228	28895	100.0	285.2	40.2
N<=4h	24	4687	6.6	248.9	33.1	N<=4h	13	1174	4.4	290.0	34.0
N4-6h	46	7218	10.2	251.1	33.6	N4-6h	29	3614	13.4	288.5	36.2
N>6h	254	38869	47.8	256.5	40.3	N>6h	124	16274	60.5	288.5	41.9
NNtrab	120	22664	33.2	255.7	40.3	NNtrab	60	5622	20.9	275.9	33.5
Nb	4	1781	2.5	208.0	27.9	Nb	2	210	0.8	193.5	4.4
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	789	491088	100.0	269.8	43.7	Ttot	245	25159	100.0	271.2	50.5
T<=4h	61	36674	7.9	269.6	43.9	T<=4h	18	1892	7.5	254.2	39.9
T4-6h	69	54903	11.2	269.7	38.4	T4-6h	28	3252	12.9	256.6	45.9
T>6h	284	180280	36.7	280.0	40.5	T>6h	79	7746	30.8	257.7	50.0
TNtrab	364	216959	44.2	276.0	46.0	TNtrab	118	12028	47.8	285.9	48.7
Tb	1	272	0.1	152.8	0.0	Tb	2	242	1.0	306.8	61.5
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	359	198147	100.0	284.0	44.7	Dtot	133	14390	100.0	283.7	48.9
D<=4h	32	19185	9.7	277.8	43.0	D<=4h	11	1319	9.2	248.6	39.8
D4-6h	40	22019	11.1	278.9	37.4	D4-6h	14	1633	11.4	276.9	36.4
D>6h	51	24442	12.3	272.8	46.7	D>6h	16	1864	13.0	260.1	49.3
DNtrab	236	132501	66.9	287.9	45.1	DNtrab	92	9574	66.5	294.3	47.7
Db	0	0	0.0	NA	NA	Db	0	0	0.0	NA	NA
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	440	292941	100.0	258.5	39.9	Ntot	112	10769	100.0	254.5	47.7
N<=4h	29	19489	6.7	261.6	43.2	N<=4h	7	572	5.3	267.2	36.9
N4-6h	49	32884	11.2	263.6	37.9	N4-6h	14	1619	15.0	236.1	45.4
N>6h	233	158838	53.2	258.0	39.0	N>6h	63	6882	54.6	256.9	50.1
NNtrab	128	84458	28.8	257.3	41.0	NNtrab	26	2453	22.8	252.9	37.2
Nb	1	272	0.1	152.8	0.0	Nb	2	242	2.3	306.8	61.5
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA

Obs. 0 = branco

* = inválido

Tabela 1.2.8 – Médias e percentuais por terminar EF via EJA e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Matemática, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13838	1756411	100.0	265.9	47.3	Ttot	683	191969	100.0	279.5	47.5
Tsupl	2529	308553	17.6	247.7	42.1	Tsupl	117	34028	17.7	258.5	43.4
Tnao	11161	1435911	81.8	270.0	47.4	Tnao	564	157657	82.1	284.2	47.1
Tb	145	11855	0.7	244.8	51.4	Tb	2	285	0.2	230.0	10.1
T*	1	92	0.0	308.5	0.0	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	7135	833574	100.0	277.2	48.2	Dtot	357	96768	100.0	282.4	44.9
Dsupl	1003	111022	13.3	257.9	46.6	Dsupl	52	16823	17.4	270.4	36.7
Dnao	6078	718620	86.2	280.3	47.7	Dnao	304	79710	82.4	285.1	46.1
Db	54	3933	0.5	258.3	53.5	Db	1	234	0.2	234.7	0.0
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	6701	922836	100.0	255.7	44.1	Ntot	326	95201	100.0	276.6	49.8
Nsupl	1526	197531	21.4	242.0	38.2	Nsupl	65	17205	18.1	246.9	46.2
Nnao	5063	717291	77.7	259.6	44.7	Nnao	260	77947	81.9	283.2	48.1
Nb	91	7922	0.9	238.1	48.9	Nb	1	50	0.1	208.2	0.0
N*	1	92	0.0	306.5	0.0	N*	0	0	0.0	NA	NA
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	686	136252	100.0	267.1	46.3	Ttot	676	88506	100.0	294.5	46.9
Tsupl	141	28668	21.0	242.8	36.2	Tsupl	46	6123	8.9	289.0	47.0
Tnao	536	106635	78.3	273.9	46.4	Tnao	626	81980	92.6	294.8	46.9
Tb	9	949	0.7	234.5	43.7	Tb	4	403	0.5	299.0	30.5
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	258	65196	100.0	281.5	48.6	Dtot	448	61611	100.0	298.5	48.9
Dsupl	23	5524	8.5	244.5	32.4	Dsupl	23	3373	5.5	299.3	54.2
Dnao	232	59444	91.2	285.0	48.4	Dnao	423	58023	94.2	298.5	48.7
Db	3	228	0.4	253.9	59.0	Db	2	215	0.4	272.8	1.5
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	428	71056	100.0	253.9	39.7	Ntot	228	26885	100.0	285.2	40.2
Nsupl	118	23144	32.6	242.4	37.0	Nsupl	23	2750	10.2	276.3	31.9
Nnao	304	47191	66.4	260.0	39.7	Nnao	203	23957	89.1	285.9	40.9
Nb	6	721	1.0	228.3	35.4	Nb	2	188	0.7	329.1	17.3
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	799	491088	100.0	268.8	43.7	Ttot	245	25159	100.0	271.2	50.5
Tsupl	85	60611	12.3	254.5	36.8	Tsupl	44	4213	16.7	260.1	50.7
Tnao	711	429058	87.4	271.1	44.1	Tnao	198	20614	81.9	274.4	50.0
Tb	3	1419	0.3	202.8	24.6	Tb	3	333	1.3	214.6	19.5
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	359	198147	100.0	284.0	44.7	Dtot	133	14390	100.0	283.7	48.9
Dsupl	32	19559	9.9	267.0	45.8	Dsupl	13	1547	10.8	281.7	48.7
Dnao	327	178588	90.1	285.9	44.1	Dnao	120	12843	89.3	284.0	48.9
Db	0	0	0.0	NA	NA	Db	0	0	0.0	NA	NA
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	440	292941	100.0	258.5	39.9	Ntot	112	10769	100.0	254.5	47.7
Nsupl	53	41052	14.0	248.5	29.9	Nsupl	31	2885	24.8	247.5	47.5
Nnao	384	250470	85.5	260.5	41.0	Nnao	78	7771	72.2	258.6	47.6
Nb	3	1419	0.5	202.8	24.6	Nb	3	333	3.1	214.6	19.5
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA

1.2.2.2 – Língua Portuguesa

Os alunos que responderam ao teste de Língua Portuguesa são diferentes dos que responderam ao teste de matemática, sendo que, pelo critério de seleção, aleatoriamente, metade de uma turma sorteada responde a Matemática e a outra metade a Língua Portuguesa. Portanto os números de respondentes e da expansão, assim como os percentuais na população, são muito próximos. As diferenças com a Matemática estão no desempenho.

Na tabela 1.2.9, pode-se ver que novamente o desempenho dos alunos das escolas particulares é bem superior ao desempenho dos alunos das escolas públicas. No Brasil, a diferença é de 57 pontos na escala de Língua Portuguesa do SAEB, acima de um desvio padrão (50). No RJ, a diferença é de 44 pontos.

Em Língua Portuguesa, o RJ se sai melhor, ficando atrás somente do RS. Observa-se que o mesmo vale somente para as médias das escolas públicas. Mas os erros padrão em cada UF são grandes e as diferenças não são significativas.

Tabela 1.2.9 – Média, erro padrão e percentuais em Língua Portuguesa no SAEB 2003

	N	SomaP	PercP	Média	ep		N	SomaP	PercP	Média	ep
BRtot	26219	2113641	100.0	266.7	1.3	MGtot	1634	227861	100.0	273.1	3.6
BRpub	13865	1756465	83.1	257.0	1.4	MGpub	682	191969	84.2	263.7	4.1
BRpar	11876	340457	16.1	314.2	1.9	MGpar	859	31398	13.8	326.4	4.7
BRfed	478	16719	0.9	320.1	8.0	MGfed	93	4494	2.0	300.7	28.0
	N	SomaP	PercP	Média	ep		N	SomaP	PercP	Média	ep
RJtot	1296	176876	100.0	279.2	4.8	RStot	1462	105132	100.0	285.9	2.9
RJpub	661	136252	77.0	268.8	5.6	RSpub	689	88506	84.2	279.4	3.4
RJpar	572	38760	21.9	312.9	8.5	RSpar	761	16268	15.5	320.2	3.7
RJfed	43	1864	1.1	338.8	4.0	RSfed	12	358	0.3	335.8	0.0
	N	SomaP	PercP	Média	ep		N	SomaP	PercP	Média	ep
SPtot	1607	577821	100.0	268.6	3.5	DFtot	513	32976	100.0	278.0	7.6
SPpub	792	491088	85.0	259.1	3.7	DFpub	249	25159	76.3	260.5	9.3
SPpar	760	84233	14.6	321.4	4.6	DFpar	240	7277	22.1	333.9	3.4
SPfed	55	2500	0.4	338.6	2.9	DFfed	24	540	1.6	342.1	0.0

Quando se consideram os turnos, observa-se novamente a grande diferença de médias entre os alunos dos turnos diurno e noturno. No Brasil total a diferença é de 37 pontos, mas cai para 24 (meio desvio padrão) quando se considera somente a rede pública. No RJ, as diferenças são, respectivamente, de 50 e 38 pontos.

Tabela 1.2.10 – Médias e percentuais por dependência e turno, Língua Portuguesa, SAEB 2003

	N	SomaP	PercP	Média	dp		N	SomaP	PercP	Média	dp
BRtotT	26219	2113641	100.0	266.7	52.4	MGtotT	1634	227861	100.0	273.1	53.1
BRtotD	18514	1166884	55.2	283.1	52.4	MGtotD	1276	130905	57.5	286.3	53.0
BRtotN	7705	946757	44.8	246.4	44.8	MGtotN	358	96956	42.6	255.1	47.8
BRpubT	13865	1756465	100.0	257.0	47.5	MGpubT	682	191969	100.0	263.7	48.1
BRpubD	7156	835371	47.6	269.4	47.7	MGpubD	354	95838	49.9	272.2	47.0
BRpubN	6709	821094	52.4	245.7	44.4	MGpubN	328	96131	50.1	255.2	47.8
BRparT	11876	340457	100.0	314.2	48.3	MGparT	859	31398	100.0	326.4	47.5
BRparD	10886	314973	92.5	317.7	47.3	MGparD	629	30673	97.4	328.5	45.8
BRparN	990	25484	7.5	270.6	52.1	MGparN	30	625	2.6	250.0	48.9
BRfedT	478	16719	100.0	320.1	50.0	MGfedT	93	4494	100.0	300.7	64.0
BRfedD	472	16540	98.9	319.9	50.2	MGfedD	93	4494	100.0	300.7	64.0
BRfedN	6	179	1.1	336.3	27.1	MGfedN	0	0	0.0	NA	NA
	N	SomaP	PercP	Média	dp		N	SomaP	PercP	Média	dp
RJtotT	1296	176876	100.0	279.2	53.4	RStotT	1462	105132	100.0	285.9	46.1
RJtotD	827	103780	58.7	299.9	49.2	RStotD	1174	76578	72.8	293.3	44.6
RJtotN	469	73097	41.3	249.8	44.7	RStotN	288	26553	27.2	266.1	44.4
RJpubT	681	136252	100.0	268.8	49.8	RSpubT	689	88506	100.0	279.4	44.2
RJpubD	259	65723	48.2	288.4	48.1	RSpubD	460	61545	69.5	285.7	42.7
RJpubN	422	70529	51.8	250.5	44.1	RSpubN	229	26961	30.5	264.9	44.0
RJparT	572	36760	100.0	312.9	50.7	RSpaT	761	16268	100.0	320.2	40.6
RJparD	525	36193	93.4	318.8	44.8	RSpaD	708	14855	91.3	324.0	38.2
RJparN	47	2567	6.6	230.3	55.8	RSpaN	53	1413	8.7	280.2	43.8
RJfedT	43	1864	100.0	338.8	28.9	RSfedT	12	358	100.0	335.8	29.5
RJfedD	43	1864	100.0	338.8	28.9	RSfedD	6	179	50.0	335.4	31.7
RJfedN	0	0	0.0	NA	NA	RSfedN	6	179	50.0	336.3	27.1
	N	SomaP	PercP	Média	dp		N	SomaP	PercP	Média	dp
SPtotT	1607	577821	100.0	268.6	51.3	DFtotT	513	32976	100.0	278.1	57.3
SPtotD	1042	278042	48.1	287.9	52.8	DFtotD	398	21989	66.7	292.5	58.2
SPtotN	565	299779	51.9	250.7	42.6	DFtotN	115	10987	33.3	249.2	42.7
SPpubT	792	491088	100.0	259.2	45.7	DFpubT	249	25159	100.0	260.5	50.3
SPpubD	357	199961	40.7	273.0	47.2	DFpubD	134	14172	56.3	269.3	53.8
SPpubN	435	291127	59.3	249.7	42.1	DFpubN	115	10987	43.7	249.2	42.7
SPparT	760	84233	100.0	321.4	48.3	DFparT	240	7277	100.0	333.9	39.0
SPparD	630	75581	89.7	325.7	46.6	DFparD	240	7277	100.0	333.9	39.0
SPparN	130	8652	10.3	284.1	46.7	DFparN	0	0	0.0	NA	NA
SPfedT	55	2500	100.0	338.6	47.8	DFfedT	24	540	100.0	342.1	40.3
SPfedD	55	2500	100.0	338.6	47.8	DFfedD	24	540	100.0	342.1	40.3
SPfedN	0	0	0.0	NA	NA	DFfedN	0	0	0.0	NA	NA

Como na seção 1.2.1, as próximas tabelas desta seção referem-se somente aos alunos das escolas públicas. Observa-se que, em geral, o desempenho cresce com o nível socioeconômico e que o crescimento é menos pronunciado no turno noturno. Como acontece na Matemática, para um mesmo nível socioeconômico, os alunos do turno diurno costumam ter, em média, desempenho melhor.

Em relação ao atraso escolar, mais uma vez observa-se que os alunos sem atraso têm, em média, melhor desempenho e que à medida que cresce

o atraso, o desempenho médio cai. No Brasil, a diferença de média, em Língua Portuguesa, entre os alunos sem atraso e os que têm um ano de atraso é de 19 pontos. No turno diurno, a diferença é de 23 pontos e no noturno de 11 pontos. No RJ, essas diferenças são, respectivamente, de 23, 15 e 18 pontos. E em SP de 19, 31 e 7.

Em relação ao sexo, ao contrário do que acontece em Matemática, o desempenho dos alunos do sexo feminino é melhor do que o desempenho dos alunos do sexo masculino. Essa diferença tem sido observada em todos os SAEBS, em todas as séries avaliadas. Mas a diferença de desempenho, em Matemática na 4ª série vem desaparecendo, permanecendo por enquanto nas 8ª série do EF e na 3ª série do EM. Já em Língua Portuguesa, em todas as séries, a diferença de médias, em favor do sexo feminino, permanece.

O desempenho melhor do sexo feminino em Língua Portuguesa costuma ser, em geral, em todos os turnos.

Em relação a como os alunos se consideram em relação a cor, o comportamento do desempenho é semelhante ao desempenho em Matemática. No entanto, deve-se tomar cuidado com as interpretações devido ao pequeno número de observações em alguns casos.

Em relação às horas de trabalho fora de casa, o comportamento do desempenho em Língua Portuguesa é semelhante ao na Matemática. No turno diurno, o desempenho é melhor entre os que não trabalham e cai com o número de horas de trabalho. Já no turno noturno, não parece existir essa relação.

Finalmente, em relação à conclusão do EF pela EJA, como em Matemática, o desempenho médio em Língua Portuguesa é menor para os que concluíram pela EJA. A diferença é grande, no Brasil total e no diurno 27 pontos (meio desvio padrão), e no turno noturno 21 pontos.

No RJ, a diferença é ainda maior, 38, 44 e 21 pontos, respectivamente. Mas o número de observações de alunos do turno diurno que concluíram via EJA é muito baixo.

Tabela 1.2.11 – Médias e percentuais por nível socioeconômico (quintis) e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal) Língua Portuguesa, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13665	1756465	100.0	257.0	47.5	Ttot	682	191969	100.0	283.7	48.1
T1	4017	384718	22.5	245.9	45.0	T1	104	27925	14.6	267.2	40.8
T2	2626	419812	23.9	254.1	44.7	T2	175	49420	25.7	261.1	44.5
T3	2676	262969	22.4	257.6	45.7	T3	189	52731	27.5	266.0	47.7
T4	2275	347973	19.8	262.6	43.4	T4	154	47672	24.8	261.9	52.4
T5	1158	200396	11.4	273.8	51.6	T5	59	13648	7.1	268.0	59.3
TSI	4	597	0.0	236.1	5.4	TSI	1	573	0.3	236.5	0.0
Dtot	7156	836371	100.0	269.4	47.7	Dtot	354	95838	100.0	272.2	47.0
D1	1818	181377	19.3	256.7	45.6	D1	46	12503	13.1	281.1	39.3
D2	1720	177531	21.3	263.8	44.6	D2	90	23499	24.5	272.9	39.1
D3	1480	171309	20.5	269.9	46.2	D3	69	28064	29.3	268.4	46.2
D4	1363	185080	22.2	275.0	49.1	D4	80	21848	22.8	270.7	53.0
D5	785	140073	16.8	284.0	48.7	D5	39	9833	10.3	273.7	58.1
DSI	0	0	0.0	NA	NA	DSI	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	6709	921094	100.0	240.7	44.4	Ntot	328	96131	100.0	232.2	47.8
N1	2199	233940	25.3	238.4	43.0	N1	58	15321	16.0	255.8	38.0
N2	1815	242282	28.3	247.0	43.4	N2	85	25821	27.0	250.4	46.5
N3	1386	221680	24.1	248.9	43.3	N3	80	24667	25.7	261.2	49.1
N4	922	162893	17.7	248.5	45.8	N4	74	25824	26.9	254.5	50.7
N5	373	60322	6.6	260.1	50.3	N5	20	3815	4.0	253.2	59.7
NSI	4	597	0.1	236.1	5.4	NSI	1	573	0.6	236.5	0.0
RJ						RS					
Ttot	681	136252	100.0	268.8	49.8	Ttot	889	88506	100.0	279.4	44.2
T1	119	19642	14.6	255.7	47.8	T1	40	4933	5.6	264.1	62.9
T2	163	28440	20.9	268.4	47.1	T2	132	18060	18.2	280.2	40.7
T3	172	34633	25.4	257.5	43.8	T3	169	23804	26.9	282.3	40.4
T4	149	30707	27.7	279.7	54.1	T4	160	23351	26.4	275.2	44.1
T5	78	16630	11.5	284.5	48.4	T5	158	30359	23.0	283.8	44.4
TSI	0	0	0.0	NA	NA	TSI	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	259	65723	100.0	288.4	48.1	Dtot	460	61545	100.0	285.7	42.7
D1	42	8900	13.5	264.0	44.1	D1	19	2936	4.8	290.3	66.0
D2	52	13691	20.8	290.0	40.6	D2	78	9780	15.9	282.3	41.8
D3	53	12889	19.6	290.0	45.5	D3	107	15553	25.3	288.2	39.4
D4	78	21528	32.8	297.7	52.7	D4	138	17889	29.1	283.8	40.6
D5	34	8687	13.2	300.2	43.4	D5	118	15386	25.0	290.7	42.8
DSI	0	0	0.0	NA	NA	DSI	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	422	70529	100.0	293.5	44.1	Ntot	229	28961	100.0	284.9	44.0
N1	77	10942	15.5	248.9	49.5	N1	21	1996	7.4	240.4	49.2
N2	111	14749	20.9	248.4	43.7	N2	54	6280	23.3	276.9	38.8
N3	119	21748	30.8	244.1	36.8	N3	62	8251	30.6	274.9	41.2
N4	71	16148	22.9	265.8	46.1	N4	52	5462	20.3	247.1	43.4
N5	44	6943	9.8	264.8	47.1	N5	40	4972	18.4	262.5	42.3
NSI	0	0	0.0	NA	NA	NSI	0	0	0.0	NA	NA
SP						DF					
Ttot	792	491088	100.0	259.1	45.7	Ttot	249	25159	100.0	290.5	50.3
T1	72	44309	9.0	249.6	44.8	T1	36	3404	13.5	256.1	42.0
T2	166	104058	21.2	253.8	39.4	T2	52	4712	18.7	244.0	41.7
T3	188	112845	23.2	253.3	42.5	T3	49	4713	18.7	258.3	50.8
T4	210	127790	26.0	290.0	45.6	T4	52	5612	22.3	251.1	50.5
T5	157	101115	20.6	274.3	51.7	T5	60	6717	26.7	283.8	50.8
TSI	0	0	0.0	NA	NA	TSI	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	357	199961	100.0	273.0	47.2	Dtot	134	14172	100.0	289.3	53.8
D1	20	10080	5.0	269.9	42.6	D1	15	1565	11.0	253.8	44.8
D2	52	27410	13.7	280.1	42.1	D2	21	1822	13.6	239.4	47.4
D3	61	30388	15.2	262.8	47.5	D3	17	1555	11.0	281.2	49.7
D4	112	58889	30.0	272.7	46.0	D4	33	3650	25.8	254.2	52.7
D5	112	72184	36.1	284.6	47.6	D5	48	5481	38.7	290.9	50.2
DSI	0	0	0.0	NA	NA	DSI	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	626	291127	100.0	249.7	42.1	Ntot	115	10967	100.0	249.2	42.7
N1	52	34230	11.8	247.5	45.0	N1	21	1839	16.7	258.1	39.4
N2	113	76648	28.3	251.5	38.2	N2	31	2791	25.4	247.2	36.9
N3	127	83447	28.7	249.9	40.0	N3	32	3158	28.7	247.0	47.4
N4	98	67871	23.3	248.8	42.0	N4	19	1963	17.9	245.3	45.6
N5	46	28931	9.9	248.7	52.8	N5	12	1238	11.3	262.3	40.4
NSI	0	0	0.0	NA	NA	NSI	0	0	0.0	NA	NA

SI = sem informação.

Tabela 1.2.12. Médias e percentuais por atraso e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Língua Portuguesa, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	Dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	13865	1756485	100.0	257.0	47.5	Ttot	682	191969	100.0	263.7	48.1
T0	5672	820931	46.7	273.3	46.5	T0	333	93640	48.8	279.6	46.1
T1	2630	323248	18.4	254.0	42.0	T1	146	42005	21.9	251.9	42.7
T2	1629	183965	10.5	240.8	43.2	T2	75	20961	10.9	251.8	44.2
T3	2291	249086	14.2	232.6	42.8	T3	81	21592	11.3	233.1	49.9
TSI	1643	179205	10.2	237.9	43.3	TSI	47	13772	7.2	257.5	38.6
Dtot	7156	835371	100.0	269.4	47.7	Dtot	354	95638	100.0	272.2	47.0
D0	3657	495958	59.4	282.2	45.8	D0	217	56463	58.9	286.0	42.9
D1	1480	160138	19.2	259.6	43.6	D1	79	21108	22.0	258.8	43.7
D2	728	68932	8.3	246.5	42.7	D2	26	8561	8.9	258.9	47.0
D3	754	74487	8.9	237.4	40.8	D3	26	7125	7.4	229.9	42.4
DSI	337	35846	4.3	245.4	46.7	DSI	6	2580	2.7	242.7	40.1
Ntot	6709	921094	100.0	245.7	44.4	Ntot	328	96131	100.0	255.2	47.8
N0	1815	324974	35.3	259.6	44.2	N0	116	37177	38.7	268.9	49.1
N1	1150	163110	17.7	248.6	39.5	N1	67	20896	21.7	244.9	40.5
N2	901	115063	12.5	237.4	43.1	N2	49	12399	12.9	246.8	41.4
N3	1537	174589	19.0	230.6	43.5	N3	55	14467	15.1	234.7	53.2
NSI	1306	143359	15.6	236.0	42.2	NSI	41	11192	11.6	260.9	37.4
RJ	N	SomaP	PercP	Média	Dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	681	136252	100.0	268.8	49.8	Ttot	689	88506	100.0	279.4	44.2
T0	213	43784	32.1	292.3	51.4	T0	427	55339	62.5	289.9	43.0
T1	134	30724	22.6	269.2	46.6	T1	134	16904	19.1	267.3	37.8
T2	62	13062	9.6	249.6	41.8	T2	58	8370	9.5	260.1	35.2
T3	122	24819	18.2	247.0	43.4	T3	48	5069	5.7	255.0	48.6
TSI	150	23873	17.5	258.2	42.3	TSI	22	2825	3.2	244.7	44.8
Dtot	259	65723	100.0	288.4	48.1	Dtot	460	61545	100.0	285.7	42.7
D0	142	34270	52.1	299.2	50.0	D0	326	43636	70.9	291.2	42.6
D1	63	17471	26.6	284.1	41.9	D1	85	11119	18.1	272.8	40.4
D2	17	4379	6.7	251.5	37.0	D2	23	3690	6.0	270.8	34.1
D3	18	5726	8.7	262.2	36.6	D3	21	2241	3.6	274.2	39.7
DSI	19	3877	5.9	291.9	45.8	DSI	5	860	1.4	267.8	53.4
Ntot	422	70529	100.0	250.5	44.1	Ntot	229	26961	100.0	264.9	44.0
N0	71	9514	13.5	267.3	48.5	N0	101	11703	43.4	285.2	44.0
N1	71	13253	18.8	249.5	45.2	N1	49	5785	21.5	256.8	29.4
N2	45	8673	12.3	248.7	44.0	N2	35	4680	17.4	251.7	33.8
N3	104	19093	27.1	242.4	44.2	N3	27	2828	10.5	239.9	49.7
NSI	131	19997	28.4	251.6	38.3	NSI	17	1966	7.3	234.6	36.1
SP	N	SomaP	PercP	Média	Dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	792	491088	100.0	259.1	45.7	Ttot	249	25159	100.0	260.5	50.3
T0	504	308488	62.8	268.1	45.9	T0	89	9519	37.8	280.4	51.9
T1	138	84398	17.2	249.0	38.6	T1	51	5446	21.7	255.7	47.1
T2	65	38879	7.9	237.7	46.1	T2	34	3112	12.4	250.5	37.4
T3	53	33615	6.8	231.0	40.6	T3	38	3906	15.5	236.4	42.3
TSI	32	25709	5.2	254.9	35.9	TSI	37	3176	12.6	248.5	48.7
Dtot	357	199961	100.0	273.0	47.2	Dtot	134	14172	100.0	269.3	53.8
D0	263	147253	73.6	282.1	46.3	D0	74	8010	56.5	284.1	53.2
D1	61	31431	15.7	251.0	39.6	D1	35	3598	25.4	258.2	52.4
D2	14	7180	3.6	242.3	42.2	D2	11	1155	8.2	237.7	41.9
D3	13	7986	4.0	222.3	22.6	D3	12	1182	8.3	233.5	27.4
DSI	6	6111	3.1	267.9	38.0	DSI	2	227	1.6	271.3	55.2
Ntot	435	291127	100.0	249.7	42.1	Ntot	115	10987	100.0	249.2	42.7
N0	241	161236	55.4	255.2	41.6	N0	15	1509	13.7	261.2	39.5
N1	77	52967	18.2	247.8	38.0	N1	16	1848	16.8	250.9	33.9
N2	51	31699	10.9	236.6	46.8	N2	23	1957	17.8	258.0	32.1
N3	40	25629	8.8	233.7	44.4	N3	26	2723	24.8	237.7	47.3
NSI	26	19597	6.7	250.8	34.2	NSI	35	2949	26.8	246.7	47.7

SI - sem informação.

Tabela 1.2.13 – Médias e percentuais por sexo e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Língua Portuguesa, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	Dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	13865	1756465	100.0	257.0	47.5	Ttot	682	191969	100.0	263.7	48.1
TM	5607	739919	42.1	251.8	48.2	TM	268	77920	40.6	258.7	50.5
TF	8243	1014974	57.8	260.8	46.6	TF	413	113476	59.1	267.3	46.1
TSi	15	1572	0.1	240.6	39.7	TSi	1	573	0.3	236.5	0.0
Dtot	7156	835371	100.0	269.4	47.7	Dtot	354	95838	100.0	272.2	47.0
DM	2703	325000	38.9	263.6	50.0	DM	130	37321	38.9	265.4	51.6
DF	4450	510061	61.1	273.0	45.8	DF	224	58517	61.1	276.6	43.2
DSi	3	310	0.0	261.9	52.9	DSi	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	6709	921094	100.0	245.7	44.4	Ntot	328	96131	100.0	255.2	47.8
NM	2904	414920	45.1	242.5	44.5	NM	138	40600	42.2	252.5	48.7
NF	3793	504913	54.8	248.4	44.1	NF	189	54959	57.2	257.4	47.1
NSi	12	1261	0.1	235.4	33.7	NSi	1	573	0.6	236.5	0.0
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	681	136252	100.0	268.8	49.8	Ttot	689	88506	100.0	279.4	44.2
TM	301	57698	42.4	262.8	47.7	TM	282	36113	40.8	269.5	44.2
TF	380	78554	57.7	273.1	50.9	TF	407	52393	59.2	286.1	42.9
TSi	0	0	0.0	NA	NA	TSi	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	259	65723	100.0	288.4	48.1	Dtot	460	61545	100.0	285.7	42.7
DM	102	23520	35.8	283.6	47.2	DM	182	23962	38.9	276.2	42.7
DF	157	42203	64.2	291.0	48.5	DF	278	37583	61.1	291.8	41.6
DSi	0	0	0.0	NA	NA	DSi	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	422	70529	100.0	250.5	44.1	Ntot	229	26961	100.0	264.9	44.0
NM	199	34178	48.5	248.5	42.5	NM	100	12151	45.1	256.4	44.1
NF	223	36351	51.5	252.3	45.4	NF	129	14810	54.9	271.8	42.6
NSi	0	0	0.0	NA	NA	NSi	0	0	0.0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	Dp
Ttot	792	491088	100.0	259.1	45.7	Ttot	249	25159	100.0	260.5	50.3
TM	379	226047	46.0	253.1	47.6	TM	108	10924	43.4	263.0	47.6
TF	413	265041	54.0	264.3	43.3	TF	141	14235	56.6	258.6	52.1
TSi	0	0	0.0	NA	NA	TSi	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	357	199961	100.0	273.0	47.2	Dtot	134	14172	100.0	269.3	53.8
DM	160	82493	41.3	268.3	53.2	DM	59	6157	43.5	261.1	50.6
DF	197	117468	58.8	276.2	42.1	DF	75	8015	56.6	275.6	55.3
DSi	0	0	0.0	NA	NA	DSi	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	435	291127	100.0	249.7	42.1	Ntot	115	10987	100.0	249.2	42.7
NM	219	143554	49.3	244.4	41.6	NM	49	4767	43.4	265.3	43.4
NF	216	147573	50.7	254.8	41.9	NF	66	6220	56.6	236.8	37.8
NSi	0	0	0.0	NA	NA	NSi	0	0	0.0	NA	NA

Tabela 1.2.14 – Médias e percentuais por como os alunos se consideram em relação a cor e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Língua Portuguesa. SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MO	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13895	1756465	100,0	257,0	47,5	Ttot	682	191969	100,0	263,7	48,1
Tbra	5532	793902	45,2	262,9	48,7	Tbra	289	84386	44,0	269,6	50,1
Tpar	6096	687437	39,1	252,8	46,1	Tpar	358	69027	36,4	260,9	46,2
Tpre	1212	152727	8,7	245,5	46,2	Tpre	67	19256	9,9	257,7	47,0
Tama	613	70312	4,3	262,6	44,1	Tama	46	13488	7,0	252,4	45,8
Tind	359	41149	2,3	246,4	39,4	Tind	21	6440	3,4	259,2	40,3
TSI	53	5038	0,3	227,0	38,2	TSI	1	573	0,3	236,5	0,0
Dtot	7196	895371	100,0	269,4	47,7	Dtot	354	95838	100,0	272,2	47,0
Dbra	2975	388227	47,8	276,3	48,2	Dbra	158	41033	42,8	281,4	48,9
Dpar	3083	318031	37,8	263,8	46,2	Dpar	132	39876	38,3	267,2	45,7
Dpre	503	65750	7,9	256,2	47,1	Dpre	37	9987	10,4	264,1	44,5
Dama	343	39996	4,4	270,5	45,5	Dama	19	4717	4,9	263,0	44,7
Dind	174	16934	2,0	259,5	42,9	Dind	8	3425	3,6	266,8	49,5
DSI	18	1032	0,1	237,3	52,2	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	6709	921094	100,0	245,7	44,4	Ntot	338	96131	100,0	255,2	47,8
Nbra	2557	364576	42,8	249,3	45,2	Nbra	131	43353	45,1	258,5	50,5
Npar	3013	371407	40,3	243,4	44,0	Npar	126	31351	32,6	253,5	45,8
Npre	649	69977	9,4	237,5	43,7	Npre	30	9069	9,4	250,6	48,6
Nama	270	38615	4,3	257,1	41,7	Nama	27	8771	9,1	252,1	46,4
Nind	195	24515	2,7	237,5	34,0	Nind	13	3015	3,1	250,6	23,4
NSI	35	4005	0,4	224,3	33,1	NSI	1	573	0,6	236,5	0,0
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	681	126252	100,0	266,8	49,8	Ttot	689	88506	100,0	279,4	44,2
Tbra	250	48878	32,9	276,3	55,5	Tbra	565	73513	83,1	278,7	44,6
Tpar	294	61541	45,2	265,5	46,2	Tpar	75	9548	10,8	265,9	41,5
Tpre	88	17971	13,2	254,9	48,3	Tpre	28	3759	4,3	276,6	41,8
Tama	26	7361	5,4	288,8	38,1	Tama	10	770	0,9	285,1	52,4
Tind	14	3033	2,2	273,2	52,5	Tind	7	916	1,0	271,8	33,0
TSI	9	1459	1,1	233,6	27,7	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	299	65723	100,0	286,4	48,1	Dtot	490	61545	100,0	285,7	42,7
Dbra	96	22130	33,7	301,4	52,9	Dbra	383	51574	83,8	285,2	43,7
Dpar	114	30298	46,1	280,7	44,2	Dpar	49	6582	10,7	292,1	33,6
Dpre	24	7035	10,7	273,1	45,5	Dpre	17	2390	3,9	284,6	39,1
Dama	18	4949	7,5	287,5	41,8	Dama	6	509	0,8	281,5	49,7
Dind	5	1182	1,8	295,9	19,8	Dind	5	490	0,8	299,7	40,2
DSI	2	138	0,2	279,4	3,5	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	422	70529	100,0	250,5	44,1	Ntot	229	29961	100,0	264,9	44,0
Nbra	154	22748	32,3	252,0	46,5	Nbra	182	21938	81,4	263,3	42,7
Npar	180	31242	44,3	250,8	43,3	Npar	30	2966	11,0	272,1	52,7
Npre	64	10836	15,5	243,2	46,3	Npre	11	1370	5,1	262,7	42,8
Nama	8	2421	3,4	271,0	19,7	Nama	4	281	1,0	292,2	56,7
Nind	9	1851	2,6	258,7	30,6	Nind	2	426	1,6	285,7	10,6
NSI	7	1331	1,9	226,8	24,6	NSI	0	0	0,0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	792	491088	100,0	259,1	45,7	Ttot	249	25159	100,0	280,5	50,3
Tbra	494	296972	60,4	262,4	46,7	Tbra	78	7951	31,6	269,5	52,3
Tpar	210	139405	28,4	253,7	43,3	Tpar	121	12013	47,8	259,6	47,7
Tpre	63	30110	6,1	245,7	45,2	Tpre	33	3601	14,3	242,8	52,8
Tama	25	17850	3,6	276,0	41,4	Tama	11	1113	4,4	284,1	37,8
Tind	9	6736	1,4	246,5	26,0	Tind	6	481	1,9	260,5	47,5
TSI	1	314	0,1	227,9	0,0	TSI	0	0	0,0	NA	NA
Dtot	357	189961	100,0	273,0	47,2	Dtot	134	14172	100,0	289,3	53,8
Dbra	247	138905	68,0	276,5	47,9	Dbra	45	4880	34,4	281,3	54,9
Dpar	79	40329	23,2	263,9	45,1	Dpar	59	6199	43,7	263,0	50,8
Dpre	18	9167	4,8	250,3	46,0	Dpre	21	2279	16,1	252,0	58,7
Dama	11	6700	3,4	282,6	40,6	Dama	6	575	4,1	284,9	26,8
Dind	2	1761	0,9	272,6	6,4	Dind	3	239	1,7	291,3	41,8
DSI	0	0	0,0	NA	NA	DSI	0	0	0,0	NA	NA
Ntot	435	291127	100,0	249,7	42,1	Ntot	115	10987	100,0	249,2	42,7
Nbra	247	160998	55,2	250,5	42,1	Nbra	33	3070	28,0	250,7	41,4
Npar	131	93078	32,0	248,6	41,5	Npar	62	5815	52,9	256,9	43,8
Npre	35	20943	7,2	239,7	43,5	Npre	13	1321	12,0	239,9	40,9
Nama	14	11151	3,8	271,4	41,2	Nama	5	538	4,9	231,3	10,2
Nind	7	4875	1,7	237,2	23,9	Nind	3	242	2,2	230,1	29,9
NSI	1	314	0,1	227,9	0,0	NSI	0	0	0,0	NA	NA

Obs: bra = branco, par = pardo, pre = preto, ama = amarelo, ind = indígena, SI = sem informação.

Tabela 1.2.15. Médias e percentuais por horas de trabalho fora de casa e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Língua Portuguesa, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13065	1756465	100.0	257.0	47.5	Ttot	682	191969	100.0	283.7	48.1
T<=4h	1362	152091	8.7	205.2	49.3	T<=4h	47	10590	5.5	205.8	47.5
T4-6h	1416	186433	10.6	252.6	47.7	T4-6h	79	23890	12.3	267.8	44.7
T>6h	3727	524201	29.8	247.7	45.2	T>6h	187	51973	27.1	249.6	50.9
TNtrab	7257	884043	50.3	254.1	47.2	TNtrab	384	90090	51.8	272.0	45.2
Tb	101	9507	0.5	220.3	45.2	Tb	5	1796	0.9	224.8	47.0
T*	2	190	0.0	269.1	21.8	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	7196	835371	100.0	269.4	47.7	Dtot	354	98838	100.0	272.2	47.0
D<=4h	816	86295	10.3	265.2	50.8	D<=4h	29	9207	9.6	263.8	46.8
D4-6h	695	84625	10.1	263.2	49.5	D4-6h	38	11223	11.7	278.4	41.7
D>6h	759	91757	11.0	254.1	48.0	D>6h	47	10500	11.0	253.5	56.4
DNtrab	4896	569681	68.2	273.6	46.1	DNtrab	237	63837	66.8	276.2	44.5
Db	39	3032	0.4	229.4	50.4	Db	3	1071	1.1	224.6	56.7
D*	1	12	0.0	183.9	0.0	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	6709	821094	100.0	245.7	44.4	Ntot	328	98131	100.0	225.2	47.8
N<=4h	546	65626	7.2	242.1	43.9	N<=4h	18	6353	6.6	244.2	46.2
N4-6h	761	101807	11.1	243.7	44.3	N4-6h	41	12367	12.9	258.1	45.1
N>6h	2968	432445	47.0	246.3	44.4	N>6h	140	41473	43.1	248.6	49.3
NNtrab	2371	314362	34.1	248.9	44.3	NNtrab	127	35253	36.7	264.4	45.5
Nb	62	6476	0.7	216.0	41.9	Nb	2	685	0.7	225.2	25.6
N*	1	179	0.0	274.7	0.0	N*	0	0	0.0	NA	NA
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	681	136252	100.0	268.8	49.8	Ttot	689	88506	100.0	279.4	44.2
T<=4h	57	11611	8.5	266.5	46.6	T<=4h	49	6787	7.7	269.9	40.2
T4-6h	58	9580	7.0	267.3	45.6	T4-6h	67	8147	9.2	265.9	46.5
T>6h	258	44901	33.0	261.4	46.6	T>6h	189	24366	27.5	263.2	43.6
TNtrab	304	69509	51.0	274.9	51.7	TNtrab	381	49141	55.5	268.2	41.6
Tb	4	661	0.5	185.1	19.6	Tb	3	66	0.1	252.9	56.4
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	299	60723	100.0	268.4	48.1	Dtot	460	61546	100.0	265.7	42.7
D<=4h	30	7207	11.0	263.6	35.0	D<=4h	35	5694	9.1	267.8	39.1
D4-6h	24	5209	7.9	276.0	47.0	D4-6h	41	5015	8.2	266.8	42.8
D>6h	21	6018	9.2	265.2	52.1	D>6h	75	8916	14.5	269.2	44.1
DNtrab	183	47204	71.8	291.0	49.1	DNtrab	307	41970	68.2	291.5	41.2
Db	1	66	0.1	224.4	0.0	Db	2	51	0.1	239.0	56.5
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	422	70629	100.0	250.5	44.1	Ntot	229	26961	100.0	264.9	44.0
N<=4h	27	4405	6.3	238.4	49.4	N<=4h	14	1193	4.4	256.8	43.8
N4-6h	34	4371	6.2	256.9	41.6	N4-6h	26	3133	11.6	264.4	52.0
N>6h	237	36883	55.1	257.7	44.5	N>6h	114	15451	57.3	259.7	42.9
NNtrab	121	22305	31.6	240.8	36.8	NNtrab	74	1770	26.6	268.7	39.5
Nb	3	565	0.8	179.1	13.1	Nb	1	14	0.1	302.5	0.0
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	792	491089	100.0	259.1	45.7	Ttot	249	25159	100.0	260.5	50.3
T<=4h	42	26406	5.4	266.6	53.8	T<=4h	12	1175	4.7	304.2	51.4
T4-6h	99	59248	12.1	253.8	45.8	T4-6h	34	3354	13.3	264.4	40.3
T>6h	273	182792	37.2	251.3	43.1	T>6h	70	6746	26.8	240.5	44.2
TNtrab	371	222329	45.3	266.0	45.4	TNtrab	132	13783	54.8	266.3	50.8
Tb	1	314	0.1	338.6	0.0	Tb	1	101	0.4	173.0	0.0
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	357	199061	100.0	273.0	47.2	Dtot	134	14172	100.0	269.3	53.8
D<=4h	23	13649	6.8	277.9	66.4	D<=4h	12	1175	8.3	304.2	51.4
D4-6h	50	26609	13.3	257.7	53.0	D4-6h	18	1646	11.6	271.4	43.6
D>6h	46	25123	12.6	261.4	44.5	D>6h	14	1483	10.5	229.5	30.2
DNtrab	238	134580	67.3	277.6	42.9	DNtrab	90	9869	69.6	270.8	54.6
Db	0	0	0.0	NA	NA	Db	0	0	0.0	NA	NA
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	435	291127	100.0	249.7	42.1	Ntot	115	10987	100.0	249.2	42.7
N<=4h	19	12757	4.4	254.4	31.5	N<=4h	0	0	0.0	NA	NA
N4-6h	49	32639	11.2	250.5	38.6	N4-6h	16	1709	15.6	257.7	35.7
N>6h	233	157670	54.2	249.7	42.6	N>6h	96	5263	47.9	243.6	46.9
NNtrab	133	87749	30.1	248.2	43.3	NNtrab	42	3914	35.6	254.8	36.7
Nb	1	314	0.1	338.6	0.0	Nb	1	101	0.9	173.0	0.0
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA

Obs.: b = branco

* = inválido

Tabela 1.2.16. Médias e percentuais por terminar EF via EJA e turno (T,D,N), rede pública (estadual ou municipal), Língua Portuguesa, SAEB 2003

BR	N	SomaP	PercP	Média	dp	MG	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	13865	1756465	100.0	257.0	47.5	Ttot	682	191969	100.0	263.7	48.1
Tsupl	2592	317888	18.1	235.4	42.1	Tsupl	121	32678	17.0	251.3	40.8
Tnao	11091	1416332	80.6	262.0	47.2	Tnao	551	156194	81.4	266.7	49.1
Tb	181	21876	1.3	242.4	46.5	Tb	9	2727	1.4	239.2	44.1
T*	1	370	0.0	270.5	0.0	T*	1	370	0.2	270.5	0.0
Dtot	7156	835371	100.0	269.4	47.7	Dtot	354	95838	100.0	272.2	47.0
Dsupl	1050	110334	13.2	246.2	42.5	Dsupl	53	15470	16.1	264.6	40.2
Dnao	6039	718307	86.0	273.1	47.4	Dnao	299	79146	82.6	274.3	48.0
Db	67	6730	0.8	250.8	45.1	Db	2	1221	1.3	237.0	33.3
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	6709	921094	100.0	245.7	44.4	Ntot	328	96131	100.0	255.2	47.8
Nsupl	1542	207554	22.5	229.6	40.7	Nsupl	68	17208	17.9	239.3	37.5
Nnao	5052	698025	75.8	250.6	44.3	Nnao	252	77048	80.2	258.9	49.0
Nb	114	15146	1.6	238.7	46.7	Nb	7	1506	1.6	241.1	51.2
N*	1	370	0.0	270.5	0.0	N*	1	370	0.4	270.5	0.0
RJ	N	SomaP	PercP	Média	dp	RS	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	681	136252	100.0	268.8	49.8	Ttot	689	88506	100.0	279.4	44.2
Tsupl	134	25976	19.1	238.4	40.4	Tsupl	54	8145	9.2	253.6	45.4
Tnao	543	109846	80.5	276.2	49.1	Tnao	631	80031	90.4	282.1	43.2
Tb	4	629	0.5	229.6	29.4	Tb	4	330	0.4	245.9	27.5
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	259	65723	100.0	288.4	48.1	Dtot	460	61545	100.0	285.7	42.7
Dsupl	22	4861	7.4	248.1	45.4	Dsupl	30	4346	7.1	257.8	40.8
Dnao	236	60797	92.5	291.7	46.8	Dnao	428	57074	92.7	287.9	42.1
Db	1	64	0.1	183.1	0.0	Db	2	125	0.2	229.8	30.9
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	422	70529	100.0	250.5	44.1	Ntot	229	26961	100.0	264.9	44.0
Nsupl	112	21115	29.9	236.2	38.8	Nsupl	24	3799	14.1	248.8	49.8
Nnao	307	48849	69.3	256.8	44.9	Nnao	203	22957	85.2	267.6	42.5
Nb	3	585	0.8	234.9	28.3	Nb	2	205	0.8	255.7	19.5
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA
SP	N	SomaP	PercP	Média	dp	DF	N	SomaP	PercP	Média	dp
Ttot	792	491088	100.0	259.1	45.7	Ttot	249	25159	100.0	260.5	50.3
Tsupl	97	65759	13.4	237.6	39.8	Tsupl	34	2984	11.9	236.4	42.5
Tnao	686	419189	85.4	262.3	45.6	Tnao	212	21933	87.2	264.2	50.4
Tb	9	6140	1.3	275.8	41.5	Tb	3	242	1.0	223.1	6.7
T*	0	0	0.0	NA	NA	T*	0	0	0.0	NA	NA
Dtot	357	199961	100.0	273.0	47.2	Dtot	134	14172	100.0	269.3	53.8
Dsupl	29	15073	7.5	243.3	38.8	Dsupl	9	977	6.9	246.4	38.6
Dnao	323	182618	91.3	275.4	48.9	Dnao	122	12954	91.4	271.9	54.5
Db	5	2270	1.1	273.5	51.2	Db	3	242	1.7	223.1	6.7
D*	0	0	0.0	NA	NA	D*	0	0	0.0	NA	NA
Ntot	435	291127	100.0	249.7	42.1	Ntot	115	10987	100.0	249.2	42.7
Nsupl	68	50586	17.4	235.9	40.0	Nsupl	25	2007	18.3	231.5	43.4
Nnao	363	236570	81.3	252.2	41.9	Nnao	90	8979	81.7	253.1	41.6
Nb	4	3871	1.3	277.1	34.5	Nb	0	0	0.0	NA	NA
N*	0	0	0.0	NA	NA	N*	0	0	0.0	NA	NA

1.2.3 – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

A escala única do SAEB 2003 para cada uma das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foi interpretada em cada série avaliada, nos níveis 125, 150 etc., sempre com intervalo de 25 (meio desvio padrão da população). As escalas interpretadas encontram-se no Anexo 1. A partir dessa interpretação foi feito um julgamento por um grupo de especialistas sobre que níveis poderiam ser considerados básicos, satisfatórios e avançados para cada série. Os resultados encontram-se nas tabelas 1.2.17 e 1.2.18. Em Matemática, somente na 4ª série, foi considerado um nível avançado. Em Língua Portuguesa, somente nas 4ª e 8ª séries do EF.

Tabela 1.2.17 – Níveis da escala SAEB, em Matemática, considerados básico, satisfatório e avançado.

Matemática			
Níveis	Básico	Satisfatório	Avançado
4ª série	175	250	300
8ª série	275	350	
3ª série EM	350	400	

Tabela 1.2.18. Níveis da escala SAEB, em Língua Portuguesa, considerados básico, satisfatório e avançado.

Língua Portuguesa			
Níveis	Básico	Satisfatório	Avançado
4ª série	150	200	275
8ª série	225	275	325
3ª série EM	300	350	

As tabelas 1.2.19 e 1.2.20 apresentam os percentuais de alunos no Brasil e no RJ, respectivamente, acima dos níveis considerados em Matemática. As tabelas 1.2.21 e 1.2.22 fazem o mesmo para Língua Portuguesa.

Pode-se ver que, apesar de o RJ estar melhor que o Brasil, a qualidade de ensino deixa muito a desejar. O ideal é que a grande maioria dos alunos estivesse acima do nível satisfatório em cada série, digamos 75%. **Essa deve ser a meta em qualidade de ensino que precisamos atingir nos próximos 15 anos.**

Tabela 1.2.19. Percentual de alunos no Brasil, em Matemática, por série acima dos níveis básico e satisfatório.

Níveis	Básico	Satisfatório	Avançado
4ª série	48,4	6,4	0,7
8ª série	26,3	3,3	
3ª série EM	12,8	3,5	

Tabela 1.2.20 – Percentual de alunos no RJ, em Matemática, por série acima dos níveis básico e satisfatório

Níveis	Básico	Satisfatório	Avançado
4ª série	83,9	10,4	1,2
8ª série	31,2	4,9	
3ª série EM	13,7	3,4	

Tabela 1.2.21 – Percentual de alunos no Brasil, em Língua Portuguesa, por série acima dos níveis básico e satisfatório

Níveis	Básico	Satisfatório	avançado
4ª série	64,2	25,6	1,5
8ª série	54,4	20,1	3,1
3ª série EM	26,9	6,2	

Tabela 1.2.22. Percentual de alunos no RJ, em Língua Portuguesa, por série acima dos níveis básico e satisfatório

Níveis	Básico	Satisfatório	avançado
4ª série	75,2	35,0	2,6
8ª série	60,7	26,6	3,8
3ª série EM	37,5	9,5	

Outra constatação é que a defasagem de qualidade aumenta com a série e que o RJ vai perdendo a vantagem que tinha sobre o Brasil com o aumento das séries.

A situação do Brasil e do RJ é melhor em Língua Portuguesa do que em Matemática e em relação ao Brasil, o RJ está melhor em Língua Portuguesa do que em Matemática, confirmando o que já tinha sido visto na seção anterior.

1.2.4 – ESTUDO DE FATORES ASSOCIADOS

O objetivo desse estudo é procurar variáveis associadas aos alunos que influenciam no desempenho. Para isso, procura-se explicar o desempenho em função dessas variáveis, que são obtidas a partir de um questionário aplicado aos alunos. Pode-se também estudar variáveis associadas aos professores, diretores e às condições da escola.

O desempenho tem sido explicado por um modelo de regressão multinível ou hierárquico, onde o 1º nível é o aluno e o 2º nível é a turma ou a escola. No caso do SAEB, esse 2º nível deve ser a turma, devido ao processo de amostragem.

Fizemos essa análise somente para os alunos da escola pública do RJ e tivemos que ignorar o peso.

Consideramos as seguintes variáveis relacionadas ao aluno:

- Um índice socioeconômico, já descrito na seção 1.2.1, que deu origem ao isecq,
- O atraso escolar,
- O sexo,
- Como o aluno se considera em relação à sua cor,
- Se entrou na escola pela pré-escola ou pela 1ª série,
- Se já repetiu,
- O máximo do nível de instrução do pai e mãe,
- Se faz lição de casa,
- Se o professor corrige a lição de casa,
- Se chegam jornais e revistas de informação geral à sua casa,
- Se lê romances e revistas de informação geral,
- Horas que trabalha em casa,
- Horas que trabalha fora de casa,
- Se pretende continuar estudando,

- Se mudou de escola no EM,
- Se concluiu o EF via EJA,
- Se gosta da disciplina.

No 2º nível (turma):

- Turno,
- Tamanho do município,
- Estratos do SAEB (região metropolitana, municípios grandes e pequenos fora da região metropolitana),
- Tamanho da turma,
- Média do nível socioeconômico da turma,
- Média do atraso escolar da turma.

No caso dos alunos da 3ª série EM do RJ, as variáveis mais importantes foram a média do atraso escolar da turma, a média do nível socioeconômico da turma e o atraso do aluno. Utilizamos essas variáveis em todos os modelos para controlar o nível socioeconômico e a vida escolar do aluno. Depois disso, testamos cada variável separadamente.

A variável turno, embora importante, não entra nas análises em presença, principalmente da variável média do atraso escolar. Isso costuma ocorrer nesse tipo de análise.

As variáveis: pretende estudar e se gosta da disciplina apareceram como positivamente importantes em ambas as disciplinas. São variáveis relacionadas à motivação do aluno.

A variável se concluiu via EJA também aparece significativamente, mas em sentido negativo. Isso quer dizer que há problemas sérios com o aprendizado desses alunos.

Em Língua Portuguesa, apareceram as variáveis: cursou pré-escola, máximo nível de instrução dos pais, se mudou de escola durante o EM, se trabalha em casa mais de 2 horas por dia.

Na Matemática, apareceram também as variáveis, sexo e como se considera em relação a cor.

Posteriormente, testaremos algumas variáveis relativas ao professor, diretor e ambiente escolar.

1.2.5 – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Pela interpretação das escalas do SAEB nas diversas séries, fica claro que o problema de aprendizado começa nas 1ª séries do EF, sendo, portanto, importante, melhorar a qualidade de ensino desde o começo.

Fica claro também que o desempenho é positivamente associado ao nível socioeconômico e que o grande desafio da escola é ensinar apesar do baixo nível socioeconômico da maioria da população na escola pública.

Outro fator de desagregação escolar é o atraso ou a repetência. Quanto maior, pior fica a situação. Fora que o contínuo atraso acaba expulsando o aluno da escola. Os dados mostram que repetir não ajuda no desempenho, pelo contrário.

Observa-se o fator cultural do sexo em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola precisa trabalhar com esse fator cultural desde cedo.

Há evidência da necessidade da pré-escola. Outros estudos têm mostrado isso mais fortemente.

A variável “concluiu o EF via EJA” mostra o problema de aprendizado desses alunos que já estão atrasados e que, se a escola de EM não der uma atenção e tratamento especial, esses alunos estão condenados a não ir para frente.

O estudo mostra que “mudar de escola” é problemático. De fato, pelo que conhecemos do sistema escolar, cada escola faz o que quer em cada série, dificultando a vida desses alunos. É importante que haja regras mínimas no sistema com um currículo mínimo por série. Isso é importante para que os pais e a sociedade possam cobrar o aprendizado da escola.

Fica claro que é importante motivar os alunos e aumentar suas expecta-

tivas. Os que gostam da matéria e pretendem continuar estudando têm melhor desempenho.

Certamente há muitas outras variáveis importantes que esse estudo não consegue detectar devido à limitação de seus instrumentos.

1.2.6 – BIBLIOGRAFIA

Relatório Técnico dos fatores associados, SAEB 2003. Fundação Cesgranrio 2004.



1.3



**CONDIÇÕES FÍSICAS
E EQUIPAMENTOS NO
ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**

1.3.1 – APRESENTAÇÃO

O debate sobre a necessidade de universalização do ensino médio no Brasil tem mobilizado segmentos expressivos da sociedade que percebem o risco de o Brasil ficar com uma defasagem educacional em relação a outros países emergentes.⁵ Analistas do tema da universalização do ensino médio, como Goulart, Sampaio e Nespoli (2005), afirmam a respeito da relação ensino fundamental e médio que o problema da universalização passa pela resolução de gargalos no fluxo escolar do ensino fundamental, expressos na taxa de distorção idade-série, comprovando a baixa eficiência do sistema para produzir concluintes no ensino fundamental. Neste sentido, os autores estimam que, em 2003, havia uma população em torno de 20% que já poderia estar cursando o ensino médio, mas que permanece retida no nível anterior, e isto sem levar em consideração os evadidos do sistema.

Para Zibas (2005), a partir da intensificação do movimento reformista de 1990, que incluiu o ensino médio (Resolução 3/98), a demanda por matrícula no ensino médio aumentou de modo intensivo: eram 5 milhões de matrículas em 1994 e em 2000 foram registrados 8 milhões de alunos matriculados, demonstrando que em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. A tabela 1.3.1 atesta que o número de vagas, expresso pela taxa de escolarização bruta, dava para atender 77% dos alunos na faixa etária de 15-17 anos, embora apenas 33% dos alunos estivessem nessa faixa etária, como mostra a taxa de escolarização líquida.

Em pesquisa realizada por Zibas e Krawczyk (2005), para acompanhar a reforma do ensino médio em 18 escolas e três Estados, no decorrer de 2001 a 2004, professores entrevistados relacionavam a reforma deste nível de ensino a três fatores básicos: 1. melhoria das condições físicas da escola; 2. implantação de novas formas de avaliação (progressão continuada); 3. diminuição de horas-aula de algumas disciplinas para implantar parte diversificada do currículo. Nesse sentido, há que se pensar nas condições de oferta do ensino e de seus impactos sobre a aprendizagem a partir da

⁵ Estudiosos da ONU, como o economista Jeffrey Sachs, encarregado pela entidade de monitorar o cumprimento, pelos países, das metas estabelecidas para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, entendem que o Brasil deve inserir em sua agenda a universalização do ensino médio até o ano de 2017 (atendimento a jovens na faixa etária de 15 a 17 anos). Partindo da análise das taxas de fluxo escolar englobando os níveis fundamental e médio, já há estudos que elaboram cenários para indicar as possibilidades de se cumprir esse objetivo.

análise dos padrões desejáveis: 1. instalações gerais (espaço físico, salas de aula, relação tamanho da unidade escolar e número de alunos atendido); 2. qualidade do ambiente escolar e das suas instalações (biblioteca, salas de vídeo, laboratório de informática); 3. infra-estrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e de oferta de serviços como de apoio aos estudantes portadores de necessidades especiais.

1.3.2 – EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS E DE ESCOLAS

Nas tabelas 1.3.2.a e 1.3.2.b constatamos que, no período de 1999 até 2005, a expansão das escolas do ensino médio no Brasil foi de cerca de 27% e de 40% para as redes estaduais, cujas escolas representam 2/3 do total de escolas. Menos de 5% das escolas estão localizadas em zona rural, onde habita 20% da população. Este desnível está sendo corrigido na medida em que o crescimento das escolas rurais foi superior ao das escolas urbanas. O Rio de Janeiro se destaca pela forte expansão da rede estadual (48%), tendo sido construídas 337 escolas entre 1999 a 2005, concentrando a maior parte delas nas áreas urbanas.

Na tabela 1.3.3, os dados referem-se à dependência administrativa das escolas e se constata que são as redes estaduais que concentram o maior número de unidades escolares. Esta concentração é recorrente nas regiões Sul e Sudeste. Para o Rio de Janeiro, fica clara não só a predominância da rede estadual, mas o fato de, praticamente, toda a construção de escolas ter ocorrido nesta rede. Nos demais Estados da Região Sudeste e na Região Sul, a escola privada revela maior dinamismo.

Para a Educação de Jovens e Adultos, o número de estabelecimentos no Brasil aumenta entre 1999 e 2005 59% (tabela 1.3.4). Na Região Sul, o número de estabelecimentos decresce, no mesmo período, 40%, o que pode ser interpretado como uma diminuição da demanda por esta modalidade de ensino. Já os Estados da Região Sudeste apresentam variação positiva, com destaque para Minas Gerais (221%) e o Rio de Janeiro (164%), que registraram variações ainda maiores em seus sistemas estaduais. A forte expansão ocorrida no Rio de Janeiro pode estar sinalizando um crescimento indesejável de alunos fora da idade. Na tabela 1.3.5, verificamos que a modalidade é preponderantemente atendida pela rede estadual, com exceção do

Rio de Janeiro. Neste caso, a rede estadual ainda é relativamente pequena, com $\frac{1}{4}$ das escolas.

No que diz respeito à educação profissional só dispomos de dados sobre o ano de 1999, conforme a tabela 1.3.6, na qual se verifica o domínio das instituições privadas sobre as públicas em todos os casos, seguido das instituições estaduais, sendo Minas Gerais a exceção, pelo 2º lugar da rede municipal. De qualquer modo, até esse ano, o grande investimento no campo do ensino profissional cabia ao setor privado. Constatamos igualmente que a Região Sudeste detinha em 1999 cerca de metade da oferta de ensino profissional e, dentro dela, São Paulo ocupava o 1º lugar, bem acima do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

1.3.3 – CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

Nesta seção, será analisada a composição das escolas do ensino médio regular pelo seu tamanho, medido pelo número de salas de aula e pelo número de alunos, e a utilização por turnos. A tabela 1.3.7 revela que na distribuição das escolas por número de salas, $\frac{2}{3}$ ou mais das escolas são de grande porte (definidas como tendo mais de 11 salas) para os Estados e regiões apresentados. Na outra extremidade, as escolas com cinco ou menos salas, geralmente nas zonas rurais, representam menos de 4%. O Rio de Janeiro não foge desse padrão. As tabelas 1.3.8.a e 1.3.8.b mostram que o maior crescimento ocorreu nas escolas de pequeno e médio porte e que a rede estadual teve maior variação do que as demais.

Na tabela 1.3.9 o tamanho da escola é visto pelo número de alunos. Nesta questão, predominam, com mais de 40% do total de escolas, aquelas de grande porte, com mais de 300 alunos, sendo este o padrão vigente. Nas tabelas 1.3.10.a e 1.3.10.b pode ser visto que não existe um padrão comum aos Estados na expansão das escolas por tamanho. Pode-se afirmar que a rede estadual cresceu mais do que as outras redes juntas. Na Região Sul e em São Paulo e Minas Gerais, o padrão de crescimento das escolas favoreceu aquelas de porte médio (de 51 a 300 alunos), ao passo que no Rio de Janeiro, o maior crescimento ocorreu nas escolas de porte grande. O menor crescimento das escolas em geral no Rio de Janeiro é devido ao menor crescimento da sua rede estadual.

Na tabela 1.3.11 podemos acompanhar o comportamento da relação alunos/turma no ensino médio regular, que permanece estável no período 1999-2003. O Brasil e a Região Sudeste têm uma média praticamente igual de alunos/turma nas escolas urbanas. Apenas a Região Sul mostrou um declínio de cerca de 10% no período, de 35,4 para 32,9. A mesma relação permanece praticamente constante também para as escolas rurais. Comparando-se a relação alunos/turma para o ano de 2003, observa-se que na Região Sul é bem menor que as demais, havendo um decréscimo expressivo de cinco alunos por turma na zona urbana e de quatro alunos na zona rural.

Na tabela 1.3.12 temos a evolução do tamanho das escolas de ensino médio regular no período 1999-2005, que revela em todos os casos um decréscimo. Este decréscimo é maior em São Paulo (-28%), e menor no Rio de Janeiro (-0,6%) e deve estar ligado ao menor porte das escolas, já que, como vimos, a relação alunos/turma pouco se alterou. No que diz respeito à EJA de ensino médio, a tabela 1.3.13 revela que, no período 1999-2005, o Rio de Janeiro experimentou um forte recuo no tamanho médio das escolas, fruto de novo do comportamento da rede estadual. Entretanto, a instabilidade dos dados reduz a confiabilidade desse resultado.

Finalmente, apresentamos um indicador da intensidade da utilização das escolas, representado pela proporção de alunos que freqüentam o turno noturno. A existência do turno noturno causa maior desgaste das instalações e cria dificuldades para ampliar a carga horária dos alunos, com aulas e atividades extracurriculares e de reforço escolar. Ao mesmo tempo, quando a escola é usada por alunos dos ensinos fundamental e médio, geralmente é uma escola adaptada para atender ao crescimento de alunos do ensino médio. Ou seja, as carteiras escolares e alguns equipamentos e instalações, foram desenhados para alunos menores e currículos diferentes. Nestes casos, pode não haver salas de laboratórios e de leitura ou haver em número e condições insuficientes. A necessidade de manutenção é aumentada e, muitas vezes, não pode ser atendida. O desconforto para os alunos, a carga horária diária reduzida e instalações inadequadas acabam por prejudicar o ensino.

Na tabela 1.3.14 observa-se um declínio na proporção de alunos que freqüentam o turno noturno de mais de sete pontos percentuais para o Bra-

sil e quedas maiores para São Paulo e Minas Gerais. Esta tendência deve refletir maior oferta de ensino diurno e menor proporção de alunos que trabalham, que são desenvolvimentos positivos. O Rio de Janeiro foge a estas tendências, pois esses efeitos foram quase desprezíveis no mesmo período de 1999-2005. Entretanto, deve-se destacar que, enquanto nos demais casos as matrículas no turno noturno representavam mais da metade das matrículas em 1999, no Rio de Janeiro sua participação era de apenas 44%. Nos demais Estados, a predominância das matrículas diurnas começou a partir de 2002.

A tabela 1.3.15 apresenta dados das escolas estaduais que pertencem à esfera da Secretaria Estadual de Educação. Pode-se observar que 1.195 escolas servem ao ensino fundamental e 984 atendem ao ensino médio, de um total de 1.417 escolas utilizadas pelo ensino regular. Ou seja, muitas escolas oferecem os dois níveis de ensino. Quando observamos o número de turnos que é oferecido o ensino fundamental, vemos que 71,2% das escolas têm dois ou três turnos. Para que essas escolas possam oferecer apenas um turno, seria necessário construir 1.069 escolas. No ensino médio, esse percentual é de 65,9%; de maneira semelhante, seria necessário construir 883 escolas para assegurar apenas um turno por escola. Ou seja, para assegurar escolas de um turno para os dois níveis de ensino, seria necessário mais que dobrar o número de escolas existente.

Além do uso intensivo das escolas, revelado pelas escolas com dois ou três turnos, observa-se que em mais de metade das escolas coabitam os dois níveis de ensino (tabela 1.3.16). O problema do uso intensivo das escolas está ligado à definição das responsabilidades estaduais com o ensino fundamental. Se, como vem ocorrendo em outros Estados, o segundo segmento do ensino fundamental ficar crescentemente com o Estado, a necessidade de construção de escolas estaduais será bem maior do que no caso contrário.

Não se deve perder de vista que uma maior eficiência no ensino fundamental, aliada à taxa de escolarização líquida próxima dos cem por cento e ao decréscimo da população na faixa etária de 11-14 anos, irá se refletir numa menor necessidade de vagas para atender à demanda pelo segundo segmento do ensino fundamental. Entretanto, mesmo considerando o de-

créscimo populacional na faixa etária de 15-17 anos e algum ganho de eficiência, o ensino médio irá exigir mais e melhores escolas para acomodar a crescente demanda, que se concentrará no ensino diurno.

1.3.4 – CONDIÇÕES DA INFRA-ESTRUTURA E DOS EQUIPAMENTOS

A infra-estrutura básica das escolas, entendida como disponibilidade de luz elétrica, rede de água e esgoto, sanitário etc., é, em geral, considerada boa para o Brasil, as regiões e as unidades da federação estudadas. A infra-estrutura física das escolas de ensino médio segue um padrão geral, de atendimento praticamente universalizado desses serviços no interior das escolas, fato que pode estar ligado à sua localização predominantemente urbana.

O que em geral se questiona é a infra-estrutura básica do entorno das escolas, pois, em muitos casos, a falta de iluminação nas ruas próximas às escolas tem dificultado o trânsito dos alunos o que, em muitos casos, afeta a segurança dos que estudam no turno da noite, que, como vimos, são mais de 40% dos alunos.

Os dados disponíveis para avaliar as condições de algumas das instalações do ambiente escolar revelam que há muita disparidade no que as escolas oferecem em termos de bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e quadras de esportes. Na tabela 1.3.17, relativa ao ano de 2005, verificamos que nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, assim como na Região Sul, mais de 85% das escolas são dotadas de bibliotecas. No Rio de Janeiro este percentual cai para 73%. Entretanto, não há informações sobre a conservação e o uso dessa e de outras instalações, o que requer cautela sobre o assunto. As quadras de esporte apresentam melhor situação, estando presentes em 75% das escolas brasileiras. A existência de sala de TV/Vídeo beneficia 56% das escolas brasileiras e essa proporção é a mais elevada no Rio de Janeiro.

Em termos de laboratórios de informática, São Paulo apresenta um percentual muito elevado, com 88% das escolas sendo beneficiadas, o que contrasta como o Rio de Janeiro (59%) e Minas Gerais (52%). Fenômeno

semelhante se repete em relação aos laboratórios de ciências: em São Paulo a proporção de escolas é de 58%, em Minas Gerais é de 46% e no Rio de Janeiro é de 42%, percentual inferior também à média nacional. De interesse é observar que a proporção da existência de laboratórios de ciências e de informática é bem menor para as escolas estaduais, o que reflete o baixo investimento do governo do Estado nesses laboratórios.

Análise semelhante será feita com relação aos suportes tecnológicos: Internet, microcomputadores e TV/vídeo/antena parabólica. A esse respeito os dados na tabela 1.3.18, relativos a 2005, mostram que o acesso à Internet é elevado nos três Estados da Região Sudeste, sendo maior em São Paulo (99%) e no Rio de Janeiro (79%) e menor em Minas Gerais.

A existência de computadores situa-se acima de 90% nas escolas das regiões/unidades da federação consideradas, fato que pode estar associado à maior utilização de computadores em tarefas administrativas do que ao seu uso pedagógico (em aulas nos laboratórios de informática, por exemplo). A proporção das escolas dotadas de antena parabólica é bem menor no Brasil (58%); e nunca ultrapassa 65%. Parece que as escolas mais bem dotadas com outros equipamentos dispensam o uso pedagógico das antenas parabólicas.

As conseqüências da precariedade dos recursos pedagógicos sobre a proficiência dos alunos podem ser vistas na tabela 1.3.19, que permite duas conclusões. Primeira, que existe um impacto da carência de recursos pedagógicos sobre a proficiência dos alunos. Segunda, que este impacto é diferenciado para as escolas públicas e privadas. Enquanto nas escolas públicas a precariedade atinge principalmente as duas categorias mais elevadas, nas escolas privadas, o efeito ocorre fortemente nas categorias de proficiência mais baixa. Isto sugere um melhor uso desses equipamentos pelas escolas privadas.

Abramovay e Castro (2002) identificaram a percepção dos alunos e membros do corpo técnico-administrativo a respeito da influência da infraestrutura no funcionamento da escola em capitais brasileiras. Seleccionamos algumas dessas percepções em capitais da Região Sudeste para mostrar um quadro de uso e de avaliação da infra-estrutura física das escolas de

ensino médio, especialmente as públicas. Segundo a pesquisa, os alunos consideram a questão da inclusão digital essencial e para eles o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na escola “torna o ensino mais prático” e a escola mais moderna. Mas, mesmo quando a escola possui o laboratório de informática, a dificuldade de utilização pelos alunos é freqüente, dada a falta de funcionários para garantir o acesso. Os alunos também criticam o fato de o laboratório ser pouco utilizado como recurso pedagógico e, em geral, carecer de equipamentos e manutenção.

Os gráficos desta seção apresentam dados a respeito do atendimento dos alunos em alguns dos espaços da escola. No gráfico 1.3.2 temos a existência de laboratórios de informática, prioridade mais elevada na listagem apresentada pelos alunos da escola pública, contrastada com a proporção de alunos que fazem uso dos computadores. Depreende-se que parcela expressiva dos alunos não são usuários dos computadores

No gráfico 1.3.3 constatamos que o Rio de Janeiro está na pior situação dos três Estados da Região Sudeste considerados, relativa à existência de laboratórios de ciências, bibliotecas e quadra de esporte. A maior diferença com os outros Estados é exatamente na existência de laboratórios de ciências, que exigem um investimento especializado.

A biblioteca não é considerada o pior problema da escola, embora os alunos reclamem da precariedade das instalações e do acervo reduzido de livros, além de os livros disponíveis não serem apropriados para o ensino médio. Também neste item o Rio de Janeiro ocupa o 3º lugar.

1.3.5 – CONCLUSÕES

O quadro sobre a expansão e o uso das escolas estaduais destinadas ao ensino médio revela investimentos insuficientes para lidar com a forte demanda de vagas. No período 1999-2003, o aumento das escolas para o ensino médio regular foi expressivo (25%), sendo que quase todo esse investimento foi feito pelo Estado. Já para a EJA, todo o crescimento das escolas ficou concentrado no setor privado. Quanto ao porte da escola, expresso pelo número de alunos, observa-se que a maior variação, tanto no Rio de Janeiro, como em São Paulo e na Região Sul, deu-se em escolas

pequenas, de menos de 100 alunos, sendo Minas Gerais a exceção. O crescimento mais rápido nas escolas pequenas fez com que o tamanho médio das escolas brasileiras caísse de 417 para 392 no mesmo período; no Rio de Janeiro, esse decréscimo foi de 391 para 373 no mesmo período.

Outro aspecto merecedor de atenção diz respeito à proporção de alunos no turno noturno, que caiu no período 1999-2003 de 57,5% e 61,4%, em São Paulo e Minas Gerais, para 47,4% e 49,7%. No Rio de Janeiro, o patamar permaneceu em 44%. Como se sabe, a clientela do ensino noturno tem um atraso escolar maior e, geralmente, trabalha durante o dia, o que se reflete na sua aprendizagem. Esta concentração de alunos no noturno, embora indesejável, foi funcional na medida em que utilizava escolas que atendiam o ensino fundamental durante o dia e que tinham espaço ocioso para o turno noturno. Porém, a demanda é crescente para o turno diurno. Neste caso, sabe-se que o percentual de escolas com um turno é de 23%. Ou seja, pode-se observar que são poucas as escolas que dispõem de espaço para adicionar um turno.

Uma questão que surge diz respeito ao grande número de escolas que atendem simultaneamente os dois níveis de ensino. Primeiro, o uso intensivo das escolas requer maiores gastos com manutenção. Segundo, os equipamentos escolares, como as carteiras, serão usados por alunos de diferentes idades e tamanhos. Terceiro, a adaptação de escolas para atenderem ao ensino médio geralmente é parcial, especialmente na disponibilidade dos laboratórios. Quarto, as atividades curriculares e extracurriculares ficam prejudicadas pela redução da carga horária diária.

A situação relativa do Rio de Janeiro no tocante à existência de laboratórios de informática e de ciências e às bibliotecas pode ser vista comparando com São Paulo, que mantém uma clara supremacia, e com Minas Gerais que mantém condições melhores em dois desses itens. Entretanto a disponibilidade dos computadores, tanto nas escolas, como entre os alunos, é bastante elevada. Questiona-se, porém, o uso pedagógico pela escola deste instrumento.

O uso intensivo das escolas estaduais, como indicado pela predominância de escolas com mais de um turno, leva a contemplar a necessidade de

construção de escolas. Além disso, mesmo considerando possíveis ganhos de eficiência e a população declinante como fatores que reduzem a necessidade de vagas no ensino médio, o aumento previsto da taxa de escolarização líquida irá forçar a ampliação da rede escolar. A sua concretização requer a existência de recursos e de planejamento das escolas.

1.3.6 – BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília, MEC/Unesco, 2002.

CODO, W.; MENEZES, I.V. *Como estão nossas escolas e nossas crianças. As relações entre a escola, a vida e a qualidade do ensino*. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, setembro de 2001.

GOULART, O.M.T.; SAMPAIO, C.E.M.; NESPOLI, V. *O desafio da universalização do Ensino Médio*. Brasília, MEC/INEP, 2006.

INFORMATIVO INEP, ano 3, nº 626/1/2005.

ZIBAS, D.M.L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, jan.-abril de 2005.

1.3.7 – ANEXO ESTATÍSTICO

Tabela 1.3.1 – Ensino Médio Regular – Taxas de Escolarização e de Atendimento por Regiões – 2005

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Taxa de Escolarização Bruta	76,6	61,3	56,7	83,4	82,6	79
Taxa de Escolarização Líquida	33,3	17	16,7	45,6	47,1	33
Taxa de Atendimento	83,3	78,4	80,4	85,5	81,7	84,1

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 1.3.2a – Ensino Médio Regular – Total de Escolas por Localização – 1999-2005

Abrangência Geográfica	Localização	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Δ total no período
Brasil	Total	18.603	19.456	21.365	22.533	23.118	22.918	23.561	26,7%
	Urbana	17.997	18.777	20.491	21.543	21.992	21.574	22.184	23,3%
Sudeste	Total	8.170	8.565	9.229	9.594	9.873	9.940	10.318	26,3%
	Urbana	8.016	8.401	9.043	9.362	9.636	9.675	10.026	25,1%
Sul	Total	2.974	3.080	3.230	3.428	3.554	3.462	3.573	20,1%
	Urbana	2.881	2.974	3.126	3.298	3.400	3.282	3.376	17,2%
São Paulo	Total	4.202	4.404	4.749	5.007	5.206	5.288	5.480	30,4%
	Urbana	4.146	4.347	4.685	4.931	5.089	5.155	5.336	28,7%
Minas Gerais	Total	2.000	2.137	2.238	2.268	2.269	2.382	2.496	24,8%
	Urbana	1.967	2.096	2.195	2.225	2.223	2.324	2.434	23,7%
Rio de Janeiro	Total	1.638	1.688	1.906	1.977	2.048	1.901	1.963	19,2%
	Urbana	1.588	1.637	1.845	1.909	1.990	1.845	1.885	18,7%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.2b – Ensino Médio Regular – Total de Escolas Estaduais por Localização – 1999-2005

Abrangência Geográfica	Localização	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Δ total no período
Brasil	Total	11.144	11.977	13.562	14.595	15.163	15.198	15.637	40,3%
	Urbana	10.810	11.594	13.016	13.932	14.390	14.234	14.651	35,5%
Sudeste	Total	4.749	5.125	5.654	5.960	6.189	6.305	6.550	37,9%
	Urbana	4.649	5.012	5.524	5.812	6.009	6.093	6.313	36,8%
Sul	Total	2.151	2.249	2.366	2.502	2.587	2.547	2.641	22,8%
	Urbana	2.078	2.163	2.278	2.391	2.463	2.397	2.462	18,5%
São Paulo	Total	2.561	2.703	2.953	3.170	3.346	3.422	3.577	39,7%
	Urbana	2.518	2.653	2.901	3.102	3.244	3.300	3.444	36,8%
Minas Gerais	Total	1.292	1.444	1.528	1.551	1.544	1.653	1.720	33,1%
	Urbana	1.278	1.424	1.504	1.530	1.523	1.621	1.684	31,8%
Rio de Janeiro	Total	699	779	980	1.049	1.109	1.028	1.036	48,2%
	Urbana	663	742	931	995	1.059	978	977	47,4%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.3 – Ensino Médio Regular – Escolas por Dependência Administrativa – 1999 e 2005

Abrangência Geográfica	1999					2005				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	18.603	164	11.144	1.207	6.088	23.561	161	15.637	772	6.991
Sudeste	8.170	50	4.749	305	3.068	10.318	52	8.550	177	3.539
Sul	2.974	31	2.151	26	796	3.573	29	2.641	20	883
São Paulo	4.202	3	2.561	79	1.559	5.480	3	3.577	53	1.847
Minas Gerais	2.000	25	1.292	150	533	2.496	23	1.720	81	672
Rio de Janeiro	1.638	17	699	59	863	1.963	21	1.036	37	899

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.4 – EJA – Ensino Médio – Número de Escolas Total e Rede Estadual – 1999-2005

Abrangência Geográfica	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Δ total no período	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	4.055	2.061	4.190	2.366	4.524	2.690	4.358	2.708	4.981	3.329	5.955	4.294	6.464	4.850	59,4%	135,3%
Sudeste	1.879	938	2.150	1.154	2.381	1.316	1.901	1.071	2.177	1.331	2.598	1.733	2.997	2.148	59,5%	129,0%
Sul	1.154	656	544	322	581	339	619	381	697	467	693	459	669	473	-40,3%	-27,9%
São Paulo	1.457	837	1.684	1.062	1.929	1.235	1.374	964	1.574	1.206	1.690	1.362	1.825	1.536	25,3%	83,5%
Minas Gerais	186	14	170	5	125	4	121	4	157	4	363	204	598	412	221,5%	2842,9%
Rio de Janeiro	168	26	221	26	242	4	300	8	319	10	390	53	444	98	164,3%	276,9%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.5 – EJA – Ensino Médio – Total de Escolas por Dependência Administrativa – 1999 e 2005

Abrangência Geográfica	1999						2005								
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	4.055	9	2.061	488	1.499	6.464	6	4.850	333	1.275					
Sudeste	1.879	2	938	68	871	2.997	2	2.148	161	686					
Sul	1.154	0	656	204	294	669	1	473	24	191					
São Paulo	1.457	1	837	47	672	1.825	0	1.536	67	222					
Minas Gerais	186	1	14	17	154	598	1	412	62	123					
Rio de Janeiro	168	0	26	4	138	444	0	98	24	322					

Fonte: MEC/INEP

Abrangência Geográfica	Dependência Administrativa					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado	
					Sistema S	Total
Brasil	3.948	150	800	342	459	2.656
Sudeste	1.605	41	320	172	200	1.362
Sul	834	31	242	51	107	510
São Paulo	1.100	4	181	109	117	856
Minas Gerais	325	22	30	43	43	230
Rio de Janeiro	351	8	62	10	33	271

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Obs.: uma instituição pode oferecer cursos em mais de um nível de Educação Profissional
Obs. 2: os dados acima referem-se aos níveis de educação profissional básica e técnica

Abrangência Geográfica	Escolas de		
	1 a 5 salas	6 a 10 salas	mais de 11 salas
Brasil	4,5%	26,8%	66,7%
Sudeste	3,2%	24,8%	72,1%
Sul	2,6%	24,3%	72,9%
São Paulo	3,6%	22,7%	73,6%
Minas Gerais	2,9%	20,2%	67,9%
Rio de Janeiro	2,9%	24,2%	72,9%

Fonte: MEC/INEP

Abrangência Geográfica	Ano	Escolas de			Total de Escolas
		1 a 5 salas	6 a 10 salas	mais de 11 salas	
Brasil	2001	901	5.626	14.838	21.365
	2003	901	6.215	16.002	23.118
	2005	1.058	6.782	15.720	23.561
	Δ período	17,5%	20,5%	5,9%	10,3%
Sudeste	2001	267	1.964	6.998	9.229
	2003	268	2.248	7.206	9.673
	2005	342	2.536	7.441	10.318
	Δ período	28,1%	29,1%	6,3%	11,8%
Sul	2001	83	706	2.381	3.230
	2003	67	792	2.695	3.554
	2005	101	867	2.605	3.573
	Δ período	21,7%	13,2%	9,4%	10,6%
São Paulo	2001	117	821	3.811	4.748
	2003	140	1.069	3.997	5.206
	2005	200	1.244	4.036	5.480
	Δ período	70,9%	51,5%	5,8%	15,4%
Minas Gerais	2001	71	670	1.497	2.238
	2003	55	663	1.561	2.269
	2005	72	730	1.694	2.496
	Δ período	1,4%	9,0%	13,2%	11,5%
Rio de Janeiro	2001	65	408	1.433	1.906
	2003	61	458	1.529	2.048
	2005	57	472	1.424	1.953
	Δ período	-12,3%	15,7%	-0,6%	2,5%

Fonte: MEC/INEP

**Tabela 1.3.8b – Ensino Médio Regular – Escolas por Número de Salas
Rede Estadual – 2001 / 2003 / 2005**

Abrangência Geográfica	Escolas de				
	Ano	de 1 a 5 salas	de 6 a 10 salas	mais de 11 salas	Total de Escolas
Brasil	2001	458	3.721	9.383	13.562
	2003	511	4.362	10.290	15.163
	2005	640	4.890	10.107	15.637
	Δ período	39,7%	31,4%	7,7%	15,3%
Sudeste	2001	86	1.270	4.298	5.654
	2003	114	1.533	4.542	6.189
	2005	173	1.744	4.633	6.550
	Δ período	101,2%	37,3%	7,8%	15,8%
Sul	2001	38	600	1.728	2.366
	2003	34	616	1.947	2.597
	2005	58	697	1.896	2.641
	Δ período	52,6%	16,2%	9,1%	11,6%
São Paulo	2001	31	523	2.389	2.953
	2003	71	754	2.521	3.346
	2005	115	923	2.539	3.577
	Δ período	271,0%	76,5%	5,8%	21,1%
Minas Gerais	2001	33	472	1.021	1.526
	2003	23	454	1.067	1.544
	2005	34	496	1.190	1.720
	Δ período	3,0%	5,1%	16,6%	12,7%
Rio de Janeiro	2001	18	244	718	980
	2003	18	291	800	1.109
	2005	20	277	739	1.036
	Δ período	11,1%	13,5%	2,9%	5,7%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.9 – Ensino Médio Regular – Escolas por número de alunos – Total e Rede Estadual – 2005 (em porcentagem)

Abrangência Geográfica	Escolas com							
	menos de 51 alunos		51 a 100 alunos		101 a 300 alunos		mais de 300 alunos	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	8,0%	2,6%	13,8%	6,9%	33,2%	31,5%	44,0%	59,0%
Sudeste	9,6%	2,2%	14,6%	6,2%	32,7%	30,9%	43,2%	60,6%
Sul	5,8%	1,8%	13,9%	8,2%	40,0%	40,4%	38,6%	48,5%
São Paulo	10,4%	3,1%	15,0%	6,4%	30,9%	29,5%	43,7%	61,0%
Minas Gerais	6,5%	0,4%	12,5%	5,9%	37,9%	38,2%	43,2%	55,5%
Rio de Janeiro	11,8%	2,6%	16,3%	6,9%	30,5%	24,4%	41,3%	66,1%

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.10a – Ensino Médio Regular – Escolas por número de alunos – Total – 2001 / 2003 / 2005

Abrangência Geográfica	Escolas com					
	Ano	menos de 51 alunos	51 a 100 alunos	101 a 300 alunos	mais de 300 alunos	Total de Escolas
Brasil	2001	2.184	3.046	7.180	8.975	21.385
	2003	2.158	3.140	7.818	10.204	23.118
	2005	2.115	3.250	7.827	10.369	23.561
	Δ período	-3,2%	6,7%	9,3%	15,5%	10,3%
Sudeste	2001	985	1.227	2.760	4.247	9.229
	2003	949	1.338	3.008	4.580	9.873
	2005	989	1.500	3.372	4.464	10.318
	Δ período	-0,6%	22,5%	22,2%	4,9%	11,8%
Sul	2001	202	395	1.261	1.372	3.230
	2003	250	477	1.372	1.455	3.554
	2005	208	497	1.448	1.422	3.573
	Δ período	3,0%	25,8%	14,7%	3,6%	10,6%
São Paulo	2001	539	595	1.286	2.329	4.749
	2003	533	731	1.444	2.488	5.206
	2005	571	823	1.691	2.395	5.480
	Δ período	5,9%	38,3%	31,5%	2,8%	15,4%
Minas Gerais	2001	143	266	822	1.007	2.238
	2003	128	256	805	1.080	2.269
	2005	162	311	945	1.078	2.496
	Δ período	13,3%	16,9%	15,0%	7,1%	11,5%
Rio de Janeiro	2001	282	328	564	732	1.906
	2003	273	304	655	816	2.048
	2005	231	319	596	807	1.953
	Δ período	-18,1%	-2,7%	5,7%	10,2%	2,5%

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 1.3.10b – Ensino Médio Regular – Escolas por número de alunos Rede Estadual – 2001 / 2003 / 2005

Abrangência Geográfica	Escolas com					
	Ano	menos de 51 alunos	51 a 100 alunos	101 a 300 alunos	mais de 300 alunos	Total de Escolas
Brasil	2001	430	1.089	4.322	7.721	13.562
	2003	471	1.006	4.689	8.997	15.163
	2005	410	1.075	4.922	9.230	15.637
	Δ período	-4,7%	-1,3%	13,9%	19,5%	15,3%
Sudeste	2001	113	342	1.493	3.706	5.654
	2003	153	336	1.660	4.040	6.189
	2005	146	400	2.026	3.969	6.550
	Δ período	29,2%	18,6%	35,7%	7,1%	15,8%
Sul	2001	55	179	825	1.207	2.366
	2003	66	205	1.018	1.308	2.597
	2005	49	244	1.068	1.280	2.641
	Δ período	-10,9%	36,3%	15,5%	6,0%	11,6%
São Paulo	2001	48	145	666	2.084	2.953
	2003	95	193	796	2.261	3.346
	2005	111	228	1.058	2.182	3.577
	Δ período	131,3%	57,2%	58,6%	4,2%	21,1%
Minas Gerais	2001	7	82	552	885	1.526
	2003	7	58	534	945	1.544
	2005	7	102	657	954	1.720
	Δ período	0,0%	24,4%	19,0%	7,8%	12,7%
Rio de Janeiro	2001	49	108	243	580	980
	2003	50	80	295	684	1.109
	2005	27	71	253	685	1.036
	Δ período	-44,9%	-34,3%	4,1%	18,1%	5,7%

Fonte: MEC/INEP.

Abrangência Geográfica	1999				2003			
	Total		Estadual		Total		Estadual	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	38,7	30,6	40,4	32,4	37,2	31,0	38,1	31,2
Sudeste	38,5	32,1	41,0	34,4	37,2	31,6	38,6	32,3
Sul	35,4	30,0	35,6	29,8	32,9	27,1	32,8	27,0
São Paulo	38,8	32,6	41,6	34,3	37,0	30,2	38,7	30,9
Minas Gerais	38,3	31,0	39,6	35,1	37,7	32,0	38,5	35,5
Rio de Janeiro	37,8	33,1	41,9	35,6	37,3	33,4	39,2	33,2

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.12 – Ensino Médio Regular – Tamanho Médio das Escolas – Total e Rede Estadual* – 1999-2005

Abrangência Geográfica	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Δ no período	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	418	551	421	556	393	513	367	500	392	506	400	513	363	491	-8,2%	-10,8%
Sudeste	460	631	457	631	420	573	405	549	402	539	396	527	365	483	-20,6%	-23,5%
Sul	405	466	392	453	372	432	356	419	352	414	362	423	342	398	-15,7%	-14,5%
São Paulo	487	672	472	656	428	569	412	560	403	540	387	515	349	457	-28,3%	-31,9%
Minas Gerais	452	571	465	584	429	537	403	501	413	514	403	492	375	461	-17,1%	-19,3%
Rio de Janeiro	392	580	400	617	371	547	377	558	373	542	405	598	369	585	-0,6%	-0,9%

* Razão entre o número de matrículas totais do ensino médio regular sobre o total de escolas da mesma modalidade de ensino.

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.13 – Ensino Médio da EJA – Tamanho Médio das Escolas – Total e Rede Estadual* – 1999-2005

Abrangência Geográfica	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Δ total no período	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	162	233	206	273	218	273	201	234	197	227	194	221	169	212	16,9%	-8,7%
Sudeste	196	280	207	282	191	250	198	250	206	253	199	237	185	213	-5,6%	-24,0%
Sul	107	150	335	426	362	448	257	281	235	252	223	249	199	211	85,8%	40,6%
São Paulo	192	252	207	257	201	250	209	250	220	252	230	258	219	240	14,0%	-4,9%
Minas Gerais	113	221	104	354	141	403	152	413	143	375	108	86	108	101	-3,1%	-54,2%
Rio de Janeiro	303	1.280	296	1.459	124	116	145	208	145	157	135	188	133	214	-56,0%	-83,0%

* Razão entre o número de matrículas totais do ensino médio da EJA sobre o total de escolas da mesma modalidade de ensino.

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.14 – Ensino Médio Regular – Proporção de Alunos no Turno Noturno Total e Rede Estadual – anos selecionados

Abrangência Geográfica	1999		2000		2002		2004		2005	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	54,5	61,0	53,4	59,5	49,2	54,9	48,4	56,1	47,0	54,6
Sudeste	55,8	62,5	54,3	60,8	47,7	53,7	46,9	55,9	45,4	54,5
Sul	51,2	57,9	49,2	55,5	46,1	51,6	43,8	52,2	42,1	50,2
São Paulo	57,5	63,1	54,3	59,7	47,6	52,6	44,3	52,5	43,3	51,6
Minas Gerais	61,4	67,7	62,8	68,8	53,5	59,4	55,4	63,2	52,9	60,6
Rio de Janeiro	44,3	52,3	44,8	53,2	43,3	51,5	44,7	56,8	43,5	55,5

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.15 – Nível Educacional e Número de Turnos Rio de Janeiro – 2005

	1 Turno	2 Turnos	3 Turnos	Total
Escolas de Ensino Fundamental	345	631	219	1.195
Escolas de Ensino Médio	336	413	235	984

Fonte: Secretaria do Estado de Educação/RJ

Tabela 1.3.16 – Oferta de Ensino por Nível Educacional

	Quantidade	%
Escolas de Ensino Fundamental	433	30,6%
Escolas de Ensino Médio	222	16,7%
Escolas com ambos	762	53,8%
Total de escolas	1.417	

Fonte: Secretaria do Estado de Educação/RJ

Tabela 1.3.17 – Ensino Médio Regular – Instalações Pedagógicas Total e Rede Estadual – 2005 (em %)

Abrangência Geográfica	Escolas com									
	Biblioteca		Laboratório de Informática		Laboratório de Ciência		Quadra de Esportes		Sala para TV/Video	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	63,4%	56,2%	50,6%	51,3%	46,2%	38,7%	75,0%	74,0%	56,3%	50,6%
Sudeste	86,9%	83,4%	70,6%	63,0%	54,9%	43,7%	84,5%	85,6%	63,3%	57,8%
Sul	90,6%	89,4%	66,3%	67,3%	76,4%	72,0%	82,5%	81,7%	64,3%	59,4%
São Paulo*	85,3%	80,5%	82,9%	79,9%	62,7%	60,2%	91,2%	94,7%	65,4%	61,1%
Minas Gerais	89,2%	88,8%	52,0%	42,0%	45,8%	35,2%	73,7%	71,8%	49,9%	40,7%
Rio de Janeiro	72,9%	70,7%	58,5%	40,9%	41,8%	32,9%	81,2%	81,5%	67,9%	64,9%

* Valores referentes ao ano de 2003

Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.18 – Ensino Médio Regular – Suportes Tecnológicos Total Rede Estadual – 2005 (em porcentagem)

Abrangência Geográfica	Escolas com					
	TV/Video/Parabólica		Microcomputadores		Acesso à Internet	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	57,7%	72,6%	91,6%	90,5%	66,8%	59,7%
Sudeste	60,5%	81,0%	96,7%	95,5%	80,7%	74,3%
Sul	61,9%	74,1%	99,1%	98,9%	75,2%	68,0%
São Paulo	63,8%	85,6%	99,2%	99,0%	97,5%	96,9%
Minas Gerais	63,5%	78,7%	90,3%	86,8%	48,8%	31,7%
Rio de Janeiro	48,9%	71,3%	98,1%	98,3%	79,0%	75,8%

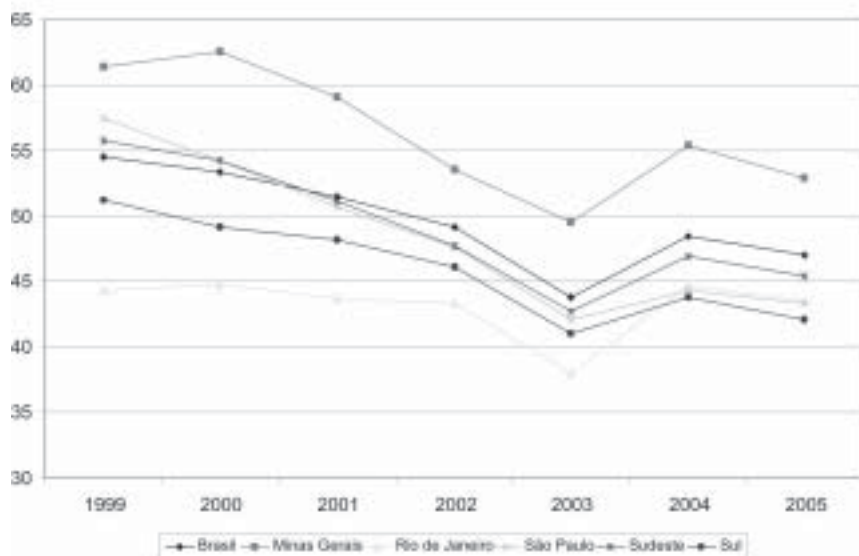
Fonte: MEC/INEP

Tabela 1.3.19 – Ensino Médio Regular – Carência de recursos pedagógicos e proficiência dos alunos – 1999

Carência de Recursos pedagógicos	Proficiência dos Alunos (%)				
	Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta
Rede Pública					
Não	24,5	25,7	24,1	18,3	7,4
Sim. Não foi tão grave	25,8	23,2	23,7	19,2	8
Sim – Foi grave	27,4	26,4	26,3	14,1	5,9
Rede Particular					
Não	6,8	9	14,4	25,7	44,1
Sim. Não foi tão grave	12,5	13	19	25,9	29,6
Sim – Foi grave	26,1	20,8	22,1	21,8	9,2

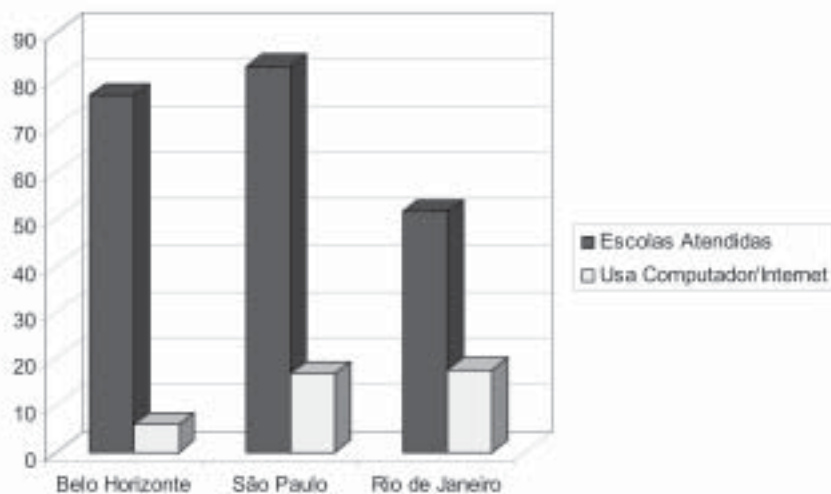
Fonte: Relatório pesquisa CNTE, 2001, p.30

Gráfico 1.3.1 – Ensino Médio Regular – Proporção de Alunos no Turno Noturno – 1999-2005



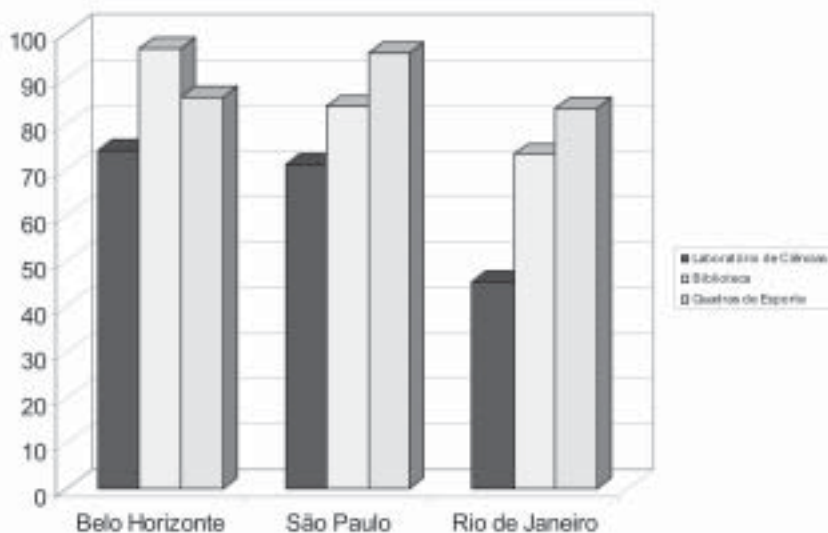
Fonte: MEC/INEP

Gráfico 1.3.2 – Percentual de Escolas do Ensino Médio Regular da Rede Pública atendidas por laboratórios de informática e alunos que utilizam computadores e Internet nas aulas – 2002



Fonte: Abramovay e Castro, 2002

Gráfico 1.3.3 – Percentual de alunos do Ensino Médio Regular da Rede Pública atendidos por laboratórios de ciências, biblioteca e quadras de esporte – 2002



Fonte: Abramovay e Castro, 2002



1.4



**FORMAÇÃO, CARREIRA
E DESAFIOS DA
VALORIZAÇÃO DE
PROFESSORES NO
MAGISTÉRIO PÚBLICO**

1.4.1 – SITUANDO O PROBLEMA

Neste estudo focalizamos as principais mudanças na formação de professores ainda em curso no Brasil e apresentamos alguns dados que descrevem a realidade da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas modalidades do ensino médio, com a finalidade de possibilitar uma discussão acerca do estado da arte do magistério brasileiro. Esta situação em transformação pode ser contrastada com os modelos e as tendências dominantes em outros países, aqui também discutidos em suas características e projetos mais gerais.

Nas últimas décadas do século passado ocorreram mudanças profundas no campo educacional, marcadas, por exemplo, pela expansão de matrículas em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação que, juntamente com a Reforma do Estado, resultou na formulação e implementação de novo enquadramento de política social. Este movimento de reformas teve algumas fases bem demarcadas e simbolizadas: a fase que antecede a LDB e que compreende o período de 1988 a 1996; a fase que se inaugura com o Fundef, instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, e que passou a vigorar a partir de 1998; e a fase que se desdobra a partir dos PCNs, ou seja de 2001 em diante. Uma de suas prioridades foi a questão da formação inicial e continuada dos professores.

Dados do Censo do Professor de 2003 (respondido por cerca de um milhão de professores em todo o país) revelam que, dos professores que atuam na educação básica, 25,6% têm mais 44 anos de idade; 35,8% estão na faixa etária de 35 a 44 anos, 31,4% têm de 25 a 34 anos e 7,6% estão na faixa de 18 a 24. A profissão é ocupada majoritariamente por mulheres, que somam 84,1% dos profissionais da educação. Segundo esse mesmo Censo, o regime de trabalho dos docentes é descrito da seguinte forma: 53% dos profissionais são estatutários, pois estão regidos pela legislação dos servidores públicos; 17,2% são prestadores de serviços e 18,2% estão contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A respeito da rede de ensino em que atuam, 46,7% dos professores são vinculados às escolas das redes municipais de educação, 40,1% às redes estaduais e 11,9% trabalham em estabelecimentos particulares. Em termos de carga horária de trabalho, a maioria de 51,2% disse trabalhar até 20 horas semanais; 18% se dedicam

entre 21 e 30 horas à sala de aula e 12,6%, de 31 a 40 horas a essas mesmas atividades. Desse total, somente 18,4% afirmaram que exercem outra atividade além do magistério.

A discussão atual a respeito da formação de professores, seja a inicial, seja a continuada⁶, precisa acompanhar as exigências do momento para efetivamente contribuir para formar um profissional capaz de “saber agir em situação”. A forma de se pensar a formação de professores deve seguir a idéia de ofício feito de saberes que compreende os vários saberes mobilizados pelo professor na sua prática e que abrange áreas como: 1. Disciplinar ou de conteúdos a serem ensinados; 2. Curricular ou relacionado ao programa de ensino; 3. Ciências da Educação ou saber profissional específico; 4. Tradição pedagógica ou saber dar aulas, que tende a se modificar com a experiência e a ser validado pela ação pedagógica; 5. Ação pedagógica ou um saber público e testado.

1.4.2 – VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Ferry (1987), a formação de professores tem três aspectos importantes, a saber: 1. formação dupla, incluindo conteúdos acadêmicos e científicos (entendido como domínio de saberes específicos das áreas de conhecimento e de pesquisa); 2. a componente das Ciências da Educação (isto é, as disciplinas próprias do campo educacional, tais como História da Educação, Sociologia da Educação, entre outras); 3. o da formação profissional para o ensino (ou seja, as práticas de ensino propriamente ditas). Para Marcelo (1999), a formação de professores consiste em um processo sistemático e organizado no qual professores em formação, ou em exercício, estão envolvidos em experiências de aprendizagem para adquirirem conhecimentos, competências e disposições que lhes permitam intervir na realidade como profissionais.

No documento Formação de Professores no Brasil (André, 2002), há algumas contribuições importantes sobre conceitos como formação, profissionalização e conhecimento do professor. O conceito de formação,

⁶ O GT de Educação da ANPED considera que tanto a formação inicial quanto a continuada constituem apenas momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.

caracterizado como polissêmico, apresenta, segundo Alin (1996), alguns significados: 1. saber e saber fazer, o que exige o domínio de conhecimentos do campo da educação associados a certas práticas pedagógicas; 2. uma vinculação entre saber, saber fazer e saber ser como condição para formar um profissional como um todo e capaz de refletir sobre a sua prática (Formação de Professores no Brasil, 2000:305).

Nóvoa (1995) defende uma perspectiva de formação como “um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)”. Segundo ele, o grande desafio é de o professor se manter atualizado a respeito das novas metodologias de ensino e ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas eficientes e, para conseguir lograr êxito em seu intento, deve dispor de instituições eficazes. A esse respeito, chama atenção para a dificuldade que tem o professor para corresponder ao que lhe é exigido profissionalmente, se não puder estar vinculado a uma instituição e, ao mesmo tempo, compreender que o seu local de atuação é o espaço, por excelência, de formação continuada.

Para Enguita (1991), a profissionalização do magistério deve ser defendida e examinada, dada a natureza específica desse ofício, que requer a ampliação das exigências a respeito dos seguintes aspectos: (1) competência – para atingi-la é preciso melhorar a qualidade dos cursos de formação e evitar confundi-los com sacerdócio; (2) licença para ensinar – deve estar atrelada a certas exigências para evitar que outros profissionais possam lecionar; (3) auto-regulação – fica comprometida pela ausência de um código ético, de mecanismos próprios para julgar e resolver os conflitos internos e mecanismos para arbitrar os meios de auto-regulação da profissão.

Perrenoud afirma que as questões centrais da formação do professor são as competências para ensinar, compreendidas como aptidões para “dominar um conjunto de situação e de processos complexo”, pressupondo duas condições básicas: dispor de “recursos cognitivos pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores” e saber mobilizá-los, colocando-os em sinergia no momento adequado. Segundo a abordagem por competência, os saberes são ferramentas para a ação e há neces-

sidade de aprender a utilizá-los (Perrenoud, 2002:9).

Flores e Pacheco (2000) partem do princípio de que no âmbito da formação inicial de professor a prática pedagógica tem sentido restrito, não correspondendo ainda a uma prática profissional acabada. Por esta razão, no contexto de formação, a prática pedagógica apresenta três significados que correspondem a três fases. Na primeira fase, tem a função de sensibilizar, de fazer o contato do aluno com o contexto escolar para familiarizá-lo com os problemas e desafios da escola. Na segunda fase, a prática pedagógica apresenta-se como “laboratório de aplicação” e deve propiciar o desenvolvimento das competências profissionais. Consiste na aquisição e treino de estratégias de ação, de instrumentos de observação, de análise de modelos e casos etc. Finalmente, a terceira fase é a da prática pedagógica como integração progressiva na prática profissional e pressupõe que o aluno assuma seu papel de protagonista no contexto profissional, tenha todas as possibilidades de conhecer os diversos aspectos do processo educativo e disponha de uma prática de ensino real supervisionada.

Para Namo de Mello (2001), a mudança na formação de professores tem que se redesenhar com base na reforma da educação básica (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) tendo como princípios norteadores: a *interdisciplinaridade* e a *transdisciplinaridade* (pressupondo integração de saberes disciplinares e até construção de novos saberes); a *contextualização e integração de áreas de conhecimentos* por meio de projetos de ensino; o *aprofundamento da relação teoria e prática* (para saber relacionar conhecimentos abstratos e específicos com situações efetivas de ensino) e do *papel da pesquisa privilegiando a construção de saberes de ensino* (campo privilegiado da transposição didática que permite a identificação e transformação dos saberes em conteúdos articulados e estratégias efetivas de ensino).

Quadro 1.4.1 – Movimento de renovação nas políticas de formação de professores

França

Movimento de Renovação	Caracterização
<p>O objetivo é passar de um modelo de formação pautado em uma lógica de ensino fundamentalmente centrada em conteúdos disciplinares para uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais. Em 1982, foi criada a MAFREN (missões acadêmicas para formação do pessoal da educação nacional), com a finalidade de analisar as necessidades de formação de pessoal, recensear e auxiliar os recursos acadêmicos, elaborar um Plano Acadêmico de Formação (PAF) para renovar o sistema educativo. O MAFREN dispõe de 4 tipos de formadores: intervenientes-conselheiros; formadores-consultores, formadores disciplinares e formadores transdisciplinares de pedagogia geral.</p>	<p>Competências profissionais: (1) três pólos de conhecimentos (ligado à identidade profissional, relativo à gestão das aprendizagens e ao sistema educativo) para definir uma profissionalização global; (2) ligação entre pólos e afirmações práticas e estágios – para construir as competências docentes (organizar plano de ação pedagógica; iniciar uma situação de aprendizagem; vigiar o seu desenrolar; gerir fenômenos relacionais; proporcionar ajuda metodológica; favorecer a emergência do projeto; trabalhar com parceiros); (3) estabelecer modalidades de profissionalização (analisando práticas pedagógicas, formação por alternância, participação em equipe, estágio em empresas, percursos individualizados).</p>

Reino Unido	
Movimento de Renovação	Caracterização
Nos anos 90 foram criadas duas vias de ensino. Uma, School Centred Initial Teacher Training (SCITT), habilitou as escolas individuais ou em consórcios a organizar seus próprios cursos de formação. A segunda foi o ensino à distância da Universidade Aberta PGCE (combina sessão de estudo com estágio e prática docente em escola).	A exigência de envolvimento dos professores no planejamento dos cursos de formação inicial e no acompanhamento de professores estagiários; exigência de que 2/3 do curso PGCE de 1 ano fosse nas escolas; exigência de as escolas receberem contrapartida das escolas de formação por terem participação na formação de professores; introdução de um conjunto de padrões de competências mínimas que os professores a serem formados devem dominar.

Canadá (francófono)	
Movimento de Renovação	Caracterização
O movimento teve como um dos seus objetivos reduzir a distância entre a universidade e a comunidade escolar. A formação de professores é o resultado de uma negociação entre os diferentes atores do sistema de formação – o MEQ (Ministério responsável pela educação), as comissões escolares, os sindicatos de ensino, as universidades –, visando uma nova qualificação dos docentes do primário e do secundário. O novo perfil exige: diploma universitário, especialização em um campo, domínio de línguas, capacidade comprovada de ensino.	Pretende-se construir projetos de formação a partir da abordagem das competências agregadas em três categorias: competências relativas às disciplinas ensinadas, competências psicopedagógicas e competências complementares. A formação passa de 3 para 4 anos e neles o tempo de formação suplementar – entendido como formação prática realizada no meio escolar – ganha importância. O modelo de formação supõe: (1) formação prática de 700 horas no meio escolar, acompanhada de retroação e reflexão, com protocolos de formação prática e outras formas de colaboração; (2) a determinação ministerial de um número máximo de docentes a se formar; (3) maior envolvimento entre universidade e escola para efetivar o processo de formação (aprendizagem construída em parceria com quadros escolares)

Estados Unidos	
Movimento de Renovação	Caracterização
<p>Nesta última gestão do governo Bush foi constituída uma Teaching Commission (2004), como parte do programa No Child Left Behind Act, presidida por um representante da IBM e constituída por 19 membros (representantes do meio político, empresarial e da educação nos Estados Unidos). Seu objetivo foi traçar recomendações viáveis para que nos anos de 2005-2006 cada sala de aula da escola pública norte-americana tenha um professor altamente qualificado.</p>	<p>A Teaching Commission trabalhou em 2 frentes, a saber, uma primeira voltada para obter docentes mais qualificados e uma segunda direcionada a mover a vontade política para agir a partir de suas recomendações centradas na efetividade do professor, no suprimento das necessidades das escolas, na formulação de regras mais flexíveis para a educação pública e que priorizem o aprendizado do aluno. Para isto, o Teaching Commission Act estipulou 4 grandes recomendações: 1. Novas bases para remuneração e avaliação de professores indicando que: 1.1. os professores devem ser remunerados com base em seu desempenho na sala de aula (remuneração com base em performance avaliada – Idéia de acreditação); 1.2 professores de certas disciplinas (Matemática e Ciências, por exemplo), devem ter proventos mais alto; 1.3. os professores devem receber treinamento e apoio incluindo monitoramento para iniciantes e formação continuada e metas profissionais para os outros; 2. os Colleges e as Universidades devem rever seus cursos de formação de professores e fazer da qualidade/ efetividade do professor uma prioridade através de: 2.1. recrutamento dos melhores estudantes no seu campo de estudo para o ensino; 2.2. garantindo sólida formação acadêmica; 2.3. estabelecendo conexões entre o que o professor está aprendendo sobre</p>

Estados Unidos	
Movimento de Renovação	Caracterização
	<p>pedagogia e o que as pesquisas indicam como eficaz; 2.4. oferecendo oportunidades para se apreender e saber observar o mundo real; 2.5. para se resguardar dos modismos, as novas abordagens para formação de professores devem incluir uma avaliação de indicadores/padrões de excelência de desempenho; 2.6. fazer com que os departamentos dos Colleges e Universidades ofereçam aos graduandos créditos para aqueles que façam cursos relevantes de ensino; 3. Dar maior visibilidade/publicidade nos Colleges e Universidades aos estudantes que sigam a carreira do magistério divulgando suas aprovações em concursos, seu tempo de permanência e sucessos obtidos na carreira; 4. os Estados da federação devem estabelecer novos padrões de exigência para as licenciaturas e certificações para que talentos individuais sejam atraídos para a profissão docente e os distritos educacionais devem dispor de recursos (fundo federal) para garantir monitoramento de professores em início de carreira e cursos de capacitação já conhecidos como os que melhoram o ensino em sala de aula.</p>

Brasil	
Movimento de Renovação	Caracterização
A ANFOPE (Associação Nacional de Formação Profissional da Educação) definiu alguns princípios para reformulação visando assegurar uma base comum nacional respeitando a diversidade dos cursos, das instituições, das regiões.	Principais eixos da proposta : (1) formação pedagógica inicial centrada no ensino – formar um docente capaz de compreender a realidade sócio-administrativa global a fim de poder agir de forma criativa e crítica; (2) formação teórica de qualidade – assegurar ao docente uma capacidade de análise crítica de sua realidade que inclui uma perspectiva psicossocial, filosófica, sociológica e historiográfica adquirida; (3) fornecer elementos teóricos necessários à prática docente (articulação prática e reflexão teórica); (4) interdisciplinaridade – assegurar a inter-relação necessária entre as disciplinas, seus conteúdos e métodos para dar perspectiva de totalidade aos conhecimentos; (5) democratizar a sociedade e a escola fomentando a solidariedade, o diálogo etc.; (6) assegurar congruência entre práticas diárias e quadro teórico.

1.4.3 – A EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL DE REFORMAS

Os desafios do processo de ensino que, ao longo das últimas décadas, têm incorporado a discussão das experiências decorrentes da forma acelerada como se utilizam as novas tecnologias no cotidiano está a exigir da escola, dos professores e das instituições formadoras o desenvolvimento de modelos de ensino-aprendizagem e, em decorrência disso, perfis de formadores e de professores mais adequados a esses novos meios de disseminação das informações e de acesso mais imediato através de novas tecnologias. Os quadros das páginas anteriores apresentam informações importantes sobre o movimento de renovação na formação de professores em alguns países. Com esta síntese vamos procurar identificar pontos comuns e contribuições singulares que têm marcado este movimento de renovação.

O movimento de renovação docente, presente hoje em vários países, tem como eixos comuns: a valorização das competências, a articulação entre teorias e práticas, na qual a profissionalização focaliza com mais cuidado aspectos da prática pedagógica considerados prioritários; ênfase na necessidade de participação mais efetiva de todos os setores diretamente envolvidos com o processo de formação; reconhecimento via parceria com a universidade, de uma contribuição maior que a escola pode dar à formação docente. No caso específico da *Teaching Commission Act* há uma articulação mais ampla envolvendo setores empresariais, representação política e do campo educacional, formulando um discurso de excelência para os cursos e a prática docente, que apresenta dificuldades de efetivação em um país marcado pelo poder e autonomia federativa.

1.4.4 – O QUADRO INSTITUCIONAL BRASILEIRO

No Brasil as reformas educacionais que oficializaram uma forma de tratamento à formação de professores começaram a ser configuradas pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (Fundef), pelos Parâmetros Curriculares [demarcou a segunda fase da reforma educacional com o objetivo de dar um âmbito nacional à reforma e de atingir o processo de ensino] e demais dispositivos que regulamentaram o sistema educacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, dezembro de 1996), fechando a primeira fase da reforma educacional, introduziu mudanças significativas a respeito da formação de professores⁷, passando a definir todas as Licenciaturas como plenas; além de endossar a tese de o ensino superior ser o nível desejável para a formação de professores desde que com garan-

⁷ No contexto desse debate, o artigo 67 da LDBEN aborda a política de valorização dos docentes sob uma nova ótica, ampliando, com certeza, o leque de possibilidades de que venha a provocar impactos nos sistemas de ensino: “Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

tia de maior articulação entre teoria e prática de ensino.



Fonte: Censo do Professor 2003

Estudos mais recentes sobre o perfil do magistério brasileiro⁸ (INEP, 2003; Unesco, 2004) revelam um quadro ainda preocupante no que se refere a alguns aspectos que merecem ser comentados e ilustrados. O primeiro deles refere-se ao recrutamento de pessoal para suprir os quadros do magistério que são oriundos das classes populares, consistindo em muitos casos na primeira geração da família que conclui o ensino fundamental. No gráfico 1.4.1 é possível constatar que a maior parte dos pais dos professores brasileiros (49,5%) possui o ensino fundamental incompleto, acrescido de 15% deles sem nenhuma escolaridade.

A rede pública de ensino, embora não seja mais a grande estimuladora da formação (praticamente divide a incumbência com a rede privada), é a principal responsável pela oportunidade de início e de permanência na pro-

⁸ A pesquisa tomou como unidade de análise não o professor, mas a função docente das escolas urbanas públicas (três instâncias federativas) e privadas, das 27 unidades da Federação, tendo em vista que no cadastro do MEC/INEP não há referência a professores, mas sim às funções docentes.

fissão. No período 1991 a 2002, os cursos de licenciatura cresceram em termos de número de ingressantes. No que diz respeito à trajetória percebe-se que metade dos docentes obteve a sua formação inicial na rede pública (50,2%) e, de cada 10 professores que iniciaram a carreira na rede pública de ensino, cerca de oito deles ainda estão lá.

1.4.5 – QUESTÕES CRÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E EFETIVIDADE DO PROFESSOR

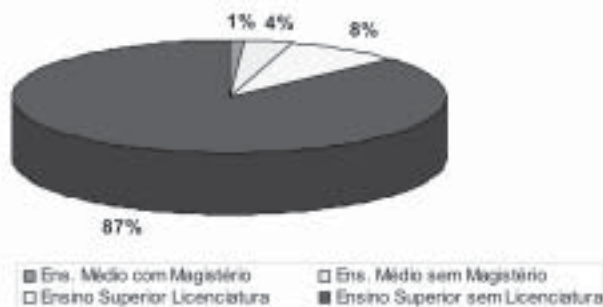
O grande desafio das licenciaturas tem sido o de assegurar nas universidades um curso de formação, com garantia de uma base comum, para o magistério da segunda etapa do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e que não contemple conteúdos em detrimento da formação pedagógica e de metodologias de ensino.

O quadro descrito pelas pesquisas de 2002 e de 2003 sobre o perfil do professor brasileiro destaca que uma das razões para entender o baixo impacto que as reformas centradas no processo ensino-aprendizagem vêm tendo e que está sistematicamente sendo mostrado nos resultados das avaliações nacionais pode estar no que se chama “fator docente”, isto é, nas variáveis que caracterizam o desempenho do professor. Para enfrentar o problema, o estudo sugere que se desenhem políticas integrais capazes de contemplar: 1. ações para melhorar o perfil do aspirante à profissão docente; 2. estratégias para melhorar a formação inicial e garantir processos de formação continuada; 3. definição de padrões de carreira docente que permitam a ascensão na carreira sem a necessidade de abandono da sala de aula.

1.4.5.1 – Formação Inicial e Funções Docentes: Demandas e Respostas dos Cursos de Licenciatura

Professores que atuam no ensino médio nem sempre têm a formação adequada e exigida neste nível de ensino e, em decorrência disso, não há garantia mínima de que o aluno terá todas as oportunidades de aprender conteúdos exigidos em sua série. No gráfico 1.4.2 mostramos um retrato dos professores com suas respectivas formações, onde se constata que

Gráfico 1.4.2 – Funções docentes no magistério por grau de formação – Região Sudeste – 2002



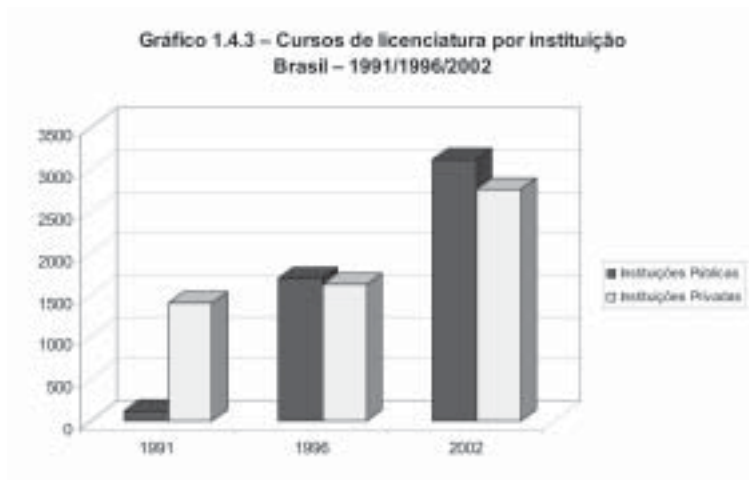
Fonte: Censo do Professor 2003

ainda temos professores com a formação inadequada de nível médio (5% com ou sem magistério) atuando na Região Sudeste.

No que diz respeito à formação do pessoal docente em exercício no ensino médio do Estado do Rio de Janeiro cabe assinalar (dados CIDE, 2003) o fato de que a maioria tem licenciatura plena (83,7%) e está concentrada na Região Metropolitana do Estado. Na EJA, embora o professorado também tenha, em sua maioria, formação superior com licenciatura, este percentual é menor (65,8%) do que no ensino regular.

A tabela 1.4.1 retrata a evolução das funções docentes para o período 1999 a 2005, mostrando que, em termos de Brasil, tivemos um aumento de 26,7% de funções docentes, sendo este crescimento menor nas regiões Sul e Sudeste (21,7%). Dentro da Região Sudeste, foi no Rio de Janeiro que ocorreu o maior acréscimo de funções docentes.

Para as licenciaturas, o grande desafio é o da superação do modelo de racionalidade técnica que imperou desde 1930 e ficou consubstanciado na fórmula 3+1: as disciplinas pedagógicas previstas para um ano se justapõem às disciplinas de conteúdo (3 anos). Trata-se de um modelo de formação baseada na racionalidade técnica, na qual a teoria prevalece sobre a prática e privilegia o domínio de conhecimentos específicos, que transforma a licenciatura em complemento, adendo do bacharelado.



Fonte: Censo da Educação Superior 2003

No gráfico 1.4.3 aparece um retrato da licenciatura que merece ser descrito. Ao longo do período 1991-2002 os cursos de licenciatura apresentaram forte crescimento, em especial os oferecidos pelas instituições públicas de ensino (hoje são 3.116 cursos na rede pública e 2.764 da rede privada de ensino).

A idéia básica por trás da reforma que atinge a formação de professores é de que é possível identificar aspectos comuns à formação, independente do nível e da modalidade de ensino em que o professor pode atuar e, ao mesmo tempo, não há como negar desafios específicos dos professores de atuação multidisciplinar e dos especialistas. Para os cursos de formação aparece o desafio de se pensar em conjunto as competências que todos os professores devem desenvolver e de garantir, ao mesmo tempo, um aprofundamento em relação às necessidades dos segmentos da escolaridade.

A esse respeito (segmentos da escolaridade), merecem registro alguns problemas enfrentados pelos professores que trabalham com adolescentes e jovens em contextos de violência. Os professores do ensino médio, a despeito de perceberem os jovens como, em sua maioria, honestos e generosos, não deixam de vê-los como sendo também rebeldes e malandros nos estudos, considerando que esses jovens, em geral, não apresentam condições de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (Abramovay e Castro, 2003). Esta representação tem fundamento, pois os dados sobre a

violência no país indicam que os jovens são as maiores vítimas da violência e, ao mesmo tempo, os maiores responsáveis por ela, estando a sua imagem vinculada, em geral, a problemas de droga e organização de gangues. Para 52,9% dos professores é possível reduzir a criminalidade entre os jovens dando uma educação melhor e resolvendo o problema do emprego.

Na pesquisa MEC/INEP 2003 os professores revelam que, entre os principais problemas que enfrentam, a relação com as famílias dos alunos é uma das que mais pesam. Para eles, o acompanhamento e apoio da família é fator crucial de garantia de aprendizagem do aluno (78,3%), fato que demonstra como tendem a deslocar o encargo do processo de ensino para a responsabilidade dos pais/responsáveis.

1.4.5.2 – Estágio e Teoria e Prática de Ensino

O estágio, que até pouco tempo atrás era organizado no currículo não como uma disciplina específica, com carga horária própria, e sim como complemento das disciplinas de Prática de Ensino, em geral realizado no final do curso de modo superficial, passou por modificações na nova formatação do curso de formação de professores.

A partir dos Pareceres nº 21 (06/08/2001) e nº 28 (02/10/2001), do Conselho Nacional de Educação, houve modificação com relação ao entendimento anterior sobre o estágio curricular nos cursos de formação de professores. O texto dos pareceres citados discorre longamente sobre as questões da prática de ensino e do estágio curricular supervisionado, definindo-o como “um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*”, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

1.4.5.3 – Formação de Professor para a Cultura Científica

Os efeitos da globalização, em grande medida realizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico vertiginoso do final do século XX, trazem para o ensino de ciência um grande desafio, no que diz respeito à sua necessidade de permanente atualização em termos de conteúdos e de práticas

inovadoras no campo da cultura científica e tecnológica. Apresenta para os professores desse campo da educação o desafio de saber alfabetizar cientificamente os alunos de maneira que se tornem cidadãos críticos e capazes de compreender e analisar o mundo em que vivem.

A Conferência Mundial sobre Ciência para o Século XXI (Budapeste, 1999) recomendou aos governos que priorizassem a educação científica em todos os níveis, considerando principalmente a questão do gênero e dos grupos em desvantagem.

O Brasil, pela avaliação realizada pelo PISA ((Program for International Student Assessment – 2000), ficou no último lugar na classificação tanto em Matemática quanto em Ciências: 31º lugar, com 320 pontos obtidos. Para autores como Rocha e Soares (2005), esta situação decorre do fato de a maioria dos professores de Ciências desconhecerem os princípios básicos da atividade científica; ao fato de a licenciatura privilegiar em excesso informações avançadas e negligenciar o elementar; ao priorizar a teoria em detrimento da prática de ensino.

A tabela 1.4.2 revela a precariedade do aprendizado dos alunos no campo da cultura científica, expressa na avaliação de Matemática (ensino médio), na qual o nível crítico, onde se encontra a maioria dos alunos, significa que eles sabem desenvolver algumas poucas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido em termos de uma linguagem matemática.

No Brasil já se discute a pertinência de se trabalhar no campo científico com a perspectiva de ensino em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Segundo Menezes (1988), Zanetic (1989) e Angotti (1991), os conhecimentos científicos abordados nas escolas constituem-se em fragmentos de uma ciência, descolados de qualquer outra área de conhecimento. Ao se inserir a discussão da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de Ciências considera-se que “o aluno é um ser social, a apropriação do conhecimento científico como elemento importante na capacitação do sujeito para o pleno exercício de sua cidadania. O olhar da ciência enquanto parte importante da cultura, que, por direito, pertence ao aluno e por esta razão deve ser a ele devolvida, decodificada, leva a uma outra organização do conhecimento”

(Pierson e Hosoume, 1997, p. 89). “A sociedade atual não é apenas tecnológica pelos aparatos e instrumentos que incorporou ao nosso dia-a-dia, mas, principalmente, pela forma através da qual passamos a ver e interpretar as coisas à nossa volta, as explicações que procuramos dar aos eventos, às profissões de fé que fazemos a cada momento” (Pierson e Hosoume, 1997: 88).

1.4.5.4 – Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo com estudo desenvolvido por Piero e Graciano (2003), a educação de jovens e adultos está assegurada na Constituição Federal, Artigo 208, inciso I e na LDB (Capítulo II – Da Educação Básica), determinando que os sistemas de ensino garantam cursos e exames apropriados a esta clientela, inclusive para a conclusão de ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

No Brasil já se consagrou uma tradição de esta modalidade de ensino ser também realizada por entidades e militantes (em geral sem nenhuma formação prévia) da sociedade civil, o que tem levado ao trabalho em parceria entre governos (municípios) e organizações da sociedade civil. Esta situação caracteriza uma ambigüidade, pois transfere para a sociedade uma responsabilidade do Estado sem que esta preencha condições plenas para atender a demanda da EJA; por outro lado, permite a ampliação dos canais de participação e de controle social sobre as ações do Estado.

Dados do MEC/INEP (2000) indicavam que na EJA havia 189.871 funções docentes (escolas públicas e particulares), estando a maioria delas no Sudeste (36%). Nas séries iniciais e finais do ensino fundamental estavam respectivamente 30,5% e 42,2% dessas funções e, no ensino médio da EJA, encontravam-se 27,3% de funções docentes. Em termos de formação os dados revelaram que 62,5% tinham curso superior, 35,9% ensino médio e 1,6% tinham apenas o ensino fundamental. A região que concentrava os profissionais mais qualificados era a Sudeste (86% com ensino superior e 14% com ensino médio). No Rio de Janeiro, a situação é algo pior, pois apenas 80% dos professores da EJA têm pelo menos um curso superior (tabela 1.4.3)

A formação inicial para professores da EJA é praticamente inexistente; em geral os docentes que aí atuam são os mesmos do ensino regular. Pode-se observar que a compartimentação na formação pedagógica seria inadequada face à mobilidade dos docentes. Segundo o INEP, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, em 2003, apenas 16 deles (1,22%) oferecia a habilitação para a EJA, existindo na Região Sudeste apenas dois desses cursos.

Como a formação de professores para educação de jovens e adultos não é considerada prioridade nos cursos de magistério, sejam eles de nível médio ou superior, há, em algumas universidades, experiências de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) que promovem cursos para a EJA, norteados pela pedagogia freireana e por orientações construtivistas.

1.4.5.5 – Formação de Professores para o Ensino Técnico

O ano de 1997 foi marcado por várias determinações legais voltadas para o ensino profissionalizante. No bojo da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que dissociou o ensino médio da educação profissional, tivemos, em abril, o Decreto 2.208/97, regulamentando os artigos da LDB referentes à educação profissional e, em seu artigo 9º, salientando que as “disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”.

Para obter a licença para ensinar, os cursos de licenciatura e, coerentemente, os programas especiais de formação de professores já bacharéis deveriam conter 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. No caso dos cursos de licenciatura para os não-graduados, seriam mais 1.800 horas de conteúdos científico-culturais. A questão aqui é saber se esta regulamentação sobre a complementação pedagógica em cursos regulares ou em programas especiais é necessária para garantir a efetividade do professor de

ensino técnico.

1.4.5.6 – Efetividade do Professor e seu Papel na Formação para o Magistério

A despeito das mudanças no ordenamento jurídico que vem orientando as reformas nos cursos de formação de professores, desde os anos 1990 os resultados das avaliações de ensino têm mostrado, recorrentemente, que os nossos alunos apresentam rendimento escolar muito aquém das exigências mínimas de domínio dos conteúdos requeridos nas séries em que estudaram. Esses resultados e a formulação dos parâmetros curriculares para a educação básica têm feito com que o MEC desenvolva esforços no sentido de proporcionar aos professores educação continuada por meio de uma série de programas governamentais de curta e média duração (como, por exemplo, os Parâmetros em Ação, Projeto Alvorada etc.).

As novas tendências da educação e profissionalização exigem formação continuada e justificam investimentos em cursos de capacitação e formação em serviço, que podem ser atrelados aos ganhos salariais ou a oportunidade de progressão na carreira, desde que os cursos oferecidos possam ser validados por meio de melhoria nas condições de aprendizagem dos alunos, ou seja, mecanismos que revelem a efetividade do professor. Além disso, há a própria determinação da Lei nº 9.394/97 de que o progresso na carreira do magistério deve ser baseado na avaliação do desempenho (art. 67, inciso IV).

Muitas dessas iniciativas apóiam-se na idéia da efetividade do professor, isto é, aquele profissional centrado na aprendizagem do aluno e que atua a partir de ações tais como planejar, conduzir as aulas e avaliar com base nas necessidades de seus alunos; estar adaptado aos níveis e dificuldades dos alunos; ter domínio de conteúdo e saber acessar recursos de ensino; definir objetivos e decidir as melhores estratégias de ensino; ter alunos comprometidos com as tarefas de aprendizagem; articular com clareza as regras de trabalho entre ele e seus alunos; apresentar aos alunos formas variadas e alternativas de aprendizagem dos conteúdos; ter formas sistemáticas para verificar o progresso de seus alunos; saber avaliar seu trabalho docente tanto individualmente quanto em grupo; estar em permanente contato com

os pais/responsáveis; esmerar-se em implantar inovações e refinar a sua prática.

Além desses fatores, podemos considerar outros a respeito da efetividade, a saber: 1. o seu senso de eficácia, isto é, a confiança do professor em sua capacidade de influir na vida dos alunos e controlar o comportamento deles; 2. as condições de trabalho favoráveis, a redução dos encargos burocráticos, oportunidade de progresso profissional e de salário, tamanho da turma adequado, tempo disponível para desenvolver atividade extraclasse; ampliação do tempo de ensino.

1.4.6 – A RELAÇÃO FORMAÇÃO, CARREIRA E SALÁRIO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO

1.4.6.1 – A Legislação Recente e a Carreira do Magistério

A LDB de 1996 estabelece no seu Título VI (Dos profissionais da educação) disposições a serem seguidas quanto à valorização dos profissionais da educação, com garantia, inclusive, de estatutos e planos de carreira para o magistério público. O seu artigo 67 trata exclusivamente desta questão e determina que: o ingresso na carreira se faça exclusivamente por concurso público de provas e títulos; seja assegurado aperfeiçoamento profissional com previsão de licenciamento periódico remunerado; estabeleça-se um piso salarial profissional; se faça a progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; sejam asseguradas condições adequadas de trabalho⁹.

No artigo 85 das disposições transitórias da LDB aparece a seguinte determinação como garantia de preenchimento de cargo no magistério exclusivamente por concurso público: “Qualquer cidadão habilitado com titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para o cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado por mais de seis anos, ressal-

⁹Podemos acrescentar a esse respeito que este é um dos fatores que mais sacrificam os professores, em geral submetidos a dupla ou a tripla jornada de trabalho em diferentes escolas. Também há que se registrar o descompromisso crescente que tem marcado o expediente utilizado pelo poder público estadual e municipal de terceirização de professores em lugar de cumprir a determinação de realizar concurso de provas e de títulos.

vados os direitos assegurados pelos artigos 41¹⁰ da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”.

Em termos de objetivos e metas, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 9/1/2001) estabeleceu: 1. que já a partir de 2001 fossem implantados planos de carreira para o magistério (previsto na LDB/96) e que os antigos planos de carreira fossem reformulados segundo a LDB; 2. garantia de remuneração com pisos salariais próprios (diretrizes do CNE), assegurando promoção por mérito; 3. implementação gradual de jornada de trabalho integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento de ensino; 4. destinação entre 20% a 25% da carga horária dos professores para preparação de aula, avaliação e reunião pedagógica; 5. realização, através da União, Estados e Municípios, de avaliação periódica de atuação dos professores.

Sobre o ensino médio há duas determinações que nos interessam: 1. no prazo de 10 anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior (curso de licenciatura plena na área em que atuam); 2. sejam criados, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio visando formar pessoal de apoio para áreas como: administração escolar, multimeios, infra-estrutura escolar (alimentação escolar inclusive).

Um desdobramento importante em busca da valorização da carreira foi dado pela Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara da Educação Básica). A Resolução nº 3 fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério público. As suas principais orientações são: 1. entende como pertencentes à carreira do magistério todos os profissionais que exercem atividade de docência e os que oferecem suporte pedagógico e diretivo a tais atividades (cargos de direção e de administração escolar); 2. determina que o ingresso na carreira pública se dará exclusivamente por concurso de títulos e provas; 3. prevê o estágio probatório (tempo de exercício profissional a ser avaliado após período determinado em lei); 4. define, como qualifi-

¹⁰ Pelo art.41 da C.F., são estáveis, após três anos de efetivo exercício, os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público; a Emenda Constitucional nº 19 dispõe sobre condições de perda de cargo público.

cação mínima para efeito de exercício no ensino médio, a licenciatura em curso de ensino superior; 5. determina a implementação de programas de aperfeiçoamento em serviço pelos sistemas de ensino; 6. estabelece que os novos planos de carreira e remuneração devem observar: 6.1. a não inclusão de benefícios que impliquem afastamento da escola (tais como faltas abonadas, justificadas ou licenças que não estejam amparadas pela Constituição Federal); 6.2. cessão para docentes atuarem fora do sistema de ensino somente se for sem ônus para o sistema de origem; 6.3. garantia de férias de 45 dias anuais (somente para professores regentes em exercício nas unidades escolares), distribuídas no período de recesso, conforme o interesse da escola; 6.4. jornada de trabalho de até 40 horas, estando nelas incluídas uma parte de horas em sala de aula e outra dedicada a atividades de preparação de aulas, avaliação, participação em reuniões, colaboração com a administração escolar, articulação com a comunidade, aperfeiçoamento profissional (20% a 25% do total); 6.5. remuneração contemplando níveis de titulação que não ultrapasse a diferença de 50% entre os formados com nível médio e os portadores de diploma de licenciatura de nível superior; 6.6. a progressão da qualificação docente deve ser incentivada por meio de: dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino, desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional (a serem definidos em cada sistema), garantia de qualificação em instituição credenciada, avaliações periódicas de conhecimento na área curricular da docência e de conhecimentos pedagógicos. Não se admite mais incorporação de quaisquer gratificações aos vencimentos e proventos de aposentados. Finalizando, a Resolução recomenda que os novos planos incluam normas reguladoras de transição entre os regimes anterior e o que será instituído e que no prazo de seis meses seja estudada a criação de fundos de aposentadorias para evitar a utilização de recursos vinculados à educação no pagamento de aposentadorias e pensões.

Por essas diretrizes, ficam de fora dos incentivos os profissionais que persistirem na utilização de licenças e faltas como estratégia de se ausentar da sala de aula. Mantêm-se, no entanto, incentivos profissionais constituídos pela obtenção de estabilidade no emprego, garantia de aposentadoria após 25 anos de trabalho na educação básica como professor regente e os 45 dias de férias por ano. O fato de a resolução estabelecer que, ao lado des-

ses direitos profissionais, sejam efetivadas medidas de avaliação da qualidade do exercício profissional como requisito para a progressão na carreira aparece como mecanismo capaz de quebrar a situação de acomodação do profissional, embora até hoje não se tenha instituído nos sistemas de ensino a prática de avaliação/certificação do professor em exercício.

O Estado do Rio de Janeiro, cumprindo determinação dos artigos 39 da Constituição Federal e do artigo 82 da Constituição Estadual, aprovou em 24 de janeiro de 1990 o Plano de Carreira do Magistério Público estadual (Lei nº 1.614), tendo com principais decisões: 1. conceber como funções do magistério a docência (relacionada especificamente com a prática de ensino), as funções diretivas (destinadas a fornecer diretrizes, orientação e controle das atividades de natureza técnico-administrativa-pedagógica) e as de chefia (direção, assessoramento superior e de assistência intermediária de órgão da Secretaria de Educação); 2. ingresso por concurso público para as classes de Docente I (professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e de ensino médio) e Docente II (educação infantil e 1ª a 4ª série do ensino fundamental); 3. a classe Docente I abrange níveis C (licenciatura curta ou plena relacionada diretamente com o ensino) e D (licenciatura plena e curso de pós-graduação diretamente relacionados com o ensino de, no mínimo, 360 horas); 4. desenvolvimento na carreira (Capítulo V) ocorrendo mediante: a) progressão (ou seja, passagem de uma referência de vencimento a outra seguinte, dentro do mesmo nível da mesma classe; quando esta ocorrer por tempo de serviço, será de 5 em 5 anos, com a escala de 1 até o máximo de 6, perfazendo um total de 25 anos de serviços); b) promoção (passagem de um nível para outro superior, com base em maior grau de formação, podendo ocorrer semestralmente, desde que sem prejuízo para a área de atuação do funcionário) e c) ascensão (passagem do professor de Docente II para Docente I, em decorrência de concurso público, após 5 anos de efetivo exercício na classe).

Embora o Estado não tenha aprimorado ou ajustado a Lei nº 1.614 de 1990 aos dispositivos da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, do CNE para o magistério estadual como um todo, criou, em 10 de junho de 1997, pela Lei nº 2.735, o quadro permanente de pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. A lei estabeleceu uma carreira

paralela de magistério, mais promissora e melhor remunerada para o ensino médio técnico, na qual um professor de nível superior, com 40 horas semanais, recebia, em início de carreira, um salário base de R\$ 1.120,00 por mês. Segundo o CNTE (1999), o salário do professor Docente I, no Estado do Rio de Janeiro, era de R\$ 594,00 para uma carga horária de 16 a 20 horas.

Pesquisas recentes (Balzano, 2005) sobre a valorização do magistério, a partir dos planos de carreira já aprovados, mostram que, desde outubro de 2004, há uma proposta de um piso salarial nacional para o magistério do ensino básico. Nos planos de carreira analisados em 24 Estados da federação foi destacado que ainda persiste a forma de valorizar mais por tempo de serviço do que pelo aprimoramento e principalmente pela avaliação pelo desempenho. Ainda persistem os planos com base em critérios tradicionais (assiduidade, pontualidade, participação em reuniões etc.); não existe em 90% dos planos analisados uma aferição de conhecimento na área curricular e didático-pedagógica de atuação do professor. Esta situação decorre tanto do descaso dos governos quanto da resistência da categoria em incorporar uma cultura de avaliação que valorize a profissão.

1.4.6.2 – Remuneração do Magistério Público: Algumas Evidências

A respeito das medidas adotadas para a valorização do magistério vale aqui recorrer a Ferreira (2004), que lista os dispositivos legais que amparam e dão ênfase a esta questão: 1. a Constituição Federal (artigo 206, V); 2. a Lei nº 9.394/1996 ; 3. a Lei nº 10.172/2001 ; 4. a Lei nº 9.424/1996. Na sua análise, para garantir o cumprimento dessas leis, faltam sobretudo ações coordenadas envolvendo as três esferas de governo, através de um *regime de colaboração*, concebido nos moldes de um *Pacto Federativo*, e a busca de recursos necessários a esta valorização.

Após 10 anos da promulgação da LDB e cinco anos de vigência do Plano Nacional de Educação, muito pouco se avançou sobre a valorização do magistério (exceção seja feita ao Fundef, que só atende ao ensino fundamental). Dados internacionais recentes revelam um baixo salário inicial do magistério do ensino médio no Brasil, com aumentos ao longo da carreira comparativamente elevados (tabela 1.4.3).

A tabela 1.4.4 revela uma estimativa a respeito da carga horária do magistério da educação básica. A grande maioria tem uma carga horária entre 11 e 20 horas (47,1%), vindo a seguir os profissionais com carga horária semanal entre 21 e 30 horas. Na média, a carga horária semanal é de 21,7 horas. Estes resultados revelam que a maioria dos professores tem apenas uma função docente.

No quadro a seguir, estão informações levantadas pela OCDE, revelando características sobre os salários dos professores e a carga horária de trabalho, observadas em diversos países, que servem como um marco comparativo para a situação no Brasil.

Salários dos professores

- Em média, o salário dos **professores do Ensino Médio por hora de ensino** excede o dos professores do Primário em aproximadamente 40%, embora a diferença seja inferior a 5% na Nova Zelândia, Turquia e nos Estados Unidos, e alcance 82% na Espanha.
- **Os salários no mais alto nível da carreira** são em média superiores em 70% aos salários de base no Ensino Primário e no Ensino Médio, embora isto varie consideravelmente entre os países conforme o número de anos necessários para a progressão de um professor na sua carreira. Por exemplo, os salários no mais alto nível de carreira na Coreia são quase três vezes os salários de base, mas os professores levam 37 anos para alcançar o nível mais alto.
- **Os salários dos professores aumentaram em termos reais entre 1996 e 2002 em quase todos os países**, o maior aumento sendo constatado na Hungria e no México. Os salários no Ensino Primário e Médio na Espanha decresceram em termos reais no mesmo período.

Carga horária anual dos professores

- A **carga horária média no Ensino Médio** é de 674 horas, mas varia de 449 horas no Japão a 1.121 horas nos Estados Unidos.
- O **percentual da carga horária consagrada ao ensino** é maior no Ensino Primário do que no Ensino Médio. Em ambos os níveis, o percentual da carga horária consagrada ao ensino é superior a 50% em um reduzido número de países.

Sabe-se que os recursos públicos dificilmente podem acomodar a expansão das matrículas com o aumento salarial dos professores. Por outro lado, ainda persistem algumas vantagens na carreira, como aposentadoria aos 25 anos, possibilidades de licenças diversas e faltas, estabilidade funcional mesmo sem avaliações e reduzida cobrança sobre o trabalho docente, como o cumprimento de horários e do planejamento pedagógico, que favorecem uma menor efetividade do professor e acarretam ônus maior para o setor público. A viabilidade de melhores remunerações e de incentivos ao magistério será facilitada pela diminuição de alguns desses ônus trabalhistas para o Estado, que, embora signifiquem atrativos importantes para os professores, freqüentemente têm repercussões negativas na sala de aula.

1.4.6.3 – Formas de Ingresso na Carreira do Magistério

Em termos de ingresso na carreira, uma pesquisa da Unesco (2003) revela que, na maioria das capitais brasileiras (9 de 13), predominam os professores que não ingressaram na carreira via concurso público. Na tabela 1.4.5, mostramos que essa realidade vale para São Paulo e Belo Horizonte. No caso do Rio de Janeiro, fica evidente que os professores que responderam à pesquisa eram concursados. Igualmente, esses professores dispunham de uma situação funcional favorável, já que 87,6% eram efetivos, resultado superior ao encontrado em São Paulo e Minas Gerais. Pode-se perceber que, nos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, são semelhantes os percentuais dos ingressantes por concurso e efetivos. Isto deixa de ser verdade para São Paulo, o que revela outro mecanismo para a efetivação de professores.

1.4.6.4 – Mobilização e Conseqüências das Lutas Sindicais

A questão da insatisfação e desvalorização da carreira explica, em grande parte, a organização e constante mobilização para ações de resistência e de protestos promovida pelos sindicatos de profissionais da educação. Segundo Loyo (2001), os sindicatos têm persistentemente mantido em suas pautas de reivindicações a defesa da escola pública, a exigência de que o Estado cumpra as suas obrigações em matéria de educação e o destaque

para a importância da profissão docente e a necessidade de valorizá-la.

O movimento sindical tem recorrido à greve como meio de buscar a melhoria das condições de trabalho, a implantação de um plano de carreira e de salários voltados para a efetiva valorização dos profissionais do campo da educação. Este tem sido o caso do Sindicato dos Professores da Rede Pública do Rio de Janeiro que, no período de 1984 a 2002, foi responsável por 461 dias parados na rede estadual de ensino, conforme revela a tabela 1.4.6.

O maior número de dias de paralisações ocorreu nos governos de Moreira Franco e de Leonel Brizola (segundo mandato). Em média, as paralisações duraram 92,3 dias por mandato ou 23,1 dias/ano, o que equivale a 11,6% do calendário escolar de 200 dias/ano. Como a reposição dessas aulas é altamente insatisfatória, de fato, a greve dos professores acaba por reduzir o número de dias de aulas, sendo o prejuízo pedagógico agravado pela interrupção do processo de aprendizagem. Deve-se destacar que, independente da natureza das demandas do sindicato, os maiores prejuízos recaem sobre os alunos, já que os dias parados não são descontados dos salários dos professores.

Na greve mais recente (2005) o Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro apresentou uma ampla pauta de reivindicações, da qual salientamos: 1) Reposição das perdas salariais (56,39%); 2) Piso de cinco salários mínimos para professores e três e meio para funcionários; 3) Fim das terceirizações e contratos precários e abertura imediata de concurso público para funcionários; 4) Ato de investidura para todos os concursados de 1998/2001; 5) Formação permanente para funcionários e professores, com garantia de que seja em serviço como hora trabalhada; e 6) Licença para professores que façam pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* com direito aos vencimentos integrais;

Trata-se de uma pauta de reivindicações ampla que incorpora problemas diversos e que vão desde as questões de cargos e salários, formação e condições de trabalho até aspectos mais abrangentes, como a eleição de diretores, o combate à municipalização, o fim das terceirizações e o reconhecimento de direitos sociais e políticos. A despeito dessa amplitude e de

possíveis entrelaçamentos com lutas e interesses políticos partidários, o que a pauta expressa é a insatisfação do magistério face à incapacidade do poder público de apresentar alternativas para o problema concreto de desvalorização da profissão docente.

1.4.6.5 – Disponibilidade de Vagas e Novos Contratos de Professores na Rede Estadual

Um levantamento divulgado em março de 2005, realizado pelo Pró-REDE (Programa de Reestruturação da Rede Estadual de Ensino), desenvolvido pela Fundação Cesgranrio, mostrou que existe na rede estadual uma carência de 3.405 professores. O déficit total chega a 25.492 (41,30% do total), mas o recurso de pagamento de horas extras a professores e a contratação temporária reduziram esse número. Foram autorizadas 13.033 GLPs (Gratificação para Lotação Prioritária) e solicitados contratos temporários para 8.459 professores para o ano de 2005¹¹.

A situação de desvalorização da profissão, em grande parte motivada pelos baixos salários, é um dos fatores que tem gerado inclusive a ociosidade de vagas em cursos de formação inicial oferecidos pelo ensino superior público. Segundo levantamento do INEP (2002), das 12.506 vagas não preenchidas nos cursos superiores, 6.641 são da área da educação (normal superior, licenciaturas e pedagogia). Apesar disso, há uma demanda estimada no país para o preenchimento de 250 mil vagas de professores com formação superior para atuar no ensino médio e no segundo segmento do ensino fundamental. Este déficit é maior nas carreiras de professores de física e de química: 55 mil professores em cada uma delas.

Desse modo, o ensino médio enfrenta como um dos seus maiores desafios a falta de professores em áreas essenciais do conhecimento. Esta situação é, em grande parte, motivada por carreiras que exigem a mesma escolaridade e oferecem salários mais atraentes, revelando o desprestígio do magistério. Por este ângulo, maiores salários são necessários para assegu-

¹¹ A respeito do contrato temporário, merecem menção as seguintes declarações obtidas junto a uma diretora de escola estadual: no contrato temporário o salário é de R\$ 540,00; o salário inicial de um professor I concursado fica em R\$ 501,00; no caso da GLP o professor efetivo pode ter até 20 horas extras, o que significa 2 vezes o montante pago a um professor temporário acrescido ao seu salário.

rar o recrutamento de novos e melhores quadros para a profissão; sabe-se, porém, que o impacto de maiores salários no curto prazo terá um impacto negligível sobre a qualidade do ensino, se não estiverem associados a um processo avaliativo dos professores.

Em relação ao quadro efetivo do magistério da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, temos a destacar os seguintes aspectos (dados da Secretaria de Estado de Administração e Reestruturação, de 2002):

1. Em 2002, estavam na categoria de Professor I, aqueles habilitados para o ensino médio e ensino de 5ª a 8ª séries, 30.900¹² docentes ativos e 20.294 docentes inativos. Nesse conjunto tínhamos 61% pertencentes ao sexo feminino e 29% ao sexo masculino.

2. Do grupo de professores I ativos estatutários, 93,9% tinham formação superior; destes, 58,26% recebiam entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.000,00 e apenas 7,2% ganhavam mais de R\$ 2.000,00, sendo a média salarial de R\$ 1.039,56;

3. Os professores inativos representavam cerca de 40% do total de professores; entre os inativos, 78,6% ganhavam entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.000,00. A folha de pagamentos dos inativos acaba por impactar as decisões salariais dos ativos e sobre a preferência da SEE por tipos de contrato que não oferecem estabilidade no emprego;

4. Existem também os professores administrativos, sendo 387 ativos e 1.711 inativos, o que indica que não está havendo reposição desses professores que atuam na gestão escolar.

Em resumo, os dados disponibilizados revelam que, entre os professores estatutários de nível I ativos, predominam os que possuem o curso superior completo e os que ganham na faixa salarial entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.000,00. O percentual de aposentados é expressivo (40%) e tende a crescer, pois o regime estatutário ainda não tem vinte anos de implantação.

A legislação que rege o regime dos professores estatutários da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro é de 1990 (Governo Moreira

¹² Segundo dados extraídos do Anuário Estatístico da Fundação Cide (2001), a rede estadual, no ano de 2001, contava com 29.824 professores atuando somente em 864 escolas de ensino médio.

Franco). Nesta data foi instituído o Regime Jurídico Único (Lei nº 1.688/1990) e também um Plano de Carreira para o Magistério Público Estadual (Lei nº 1.614, de janeiro de 1990), em um cenário anterior à vigência da LDB (1996). Há 11 anos o magistério público estadual não recebe aumento salarial, mas apenas abonos e gratificações que são definidos nas avaliações anuais realizadas, desde 2000, pelo Programa Nova Escola.

Mesmo tendo realizado alguns concursos públicos para preencher as vagas dos professores estatutários que se aposentam, falecem, solicitam demissão ou são exonerados, em lugar de garantir a chamada dos concursados, o Estado do Rio de Janeiro tem preferido preencher as vagas com o recurso da terceirização (contratação temporária). Em 2004 o Estado realizou um concurso, tendo aprovado 28.324 professores e convocado apenas 4.657 desses professores. O objetivo do concurso, segundo notícia disponível no *site* da SEE/RJ, seria de suprir a carência de 2.037 professores que se afastaram da rede, sendo 1.237 por motivo de aposentadoria; 11 demitidos, 543 exonerados e 246 falecidos.

A despeito do concurso e dos aprovados em fila de espera, o governo estadual decidiu fazer seleção para professores temporários. Foram 79.607 inscritos, sendo 8.000 eliminados por já terem sido convocados em concurso público ou por já terem função docente efetiva na rede estadual. Para ocupar a função em situação precária os docentes I (5ª a 8ª série e ensino médio) recebem R\$ 540,00, o que representa em torno de 50% a menos do que o salário de um concursado. A seleção é realizada levando em consideração a titulação e a experiência do candidato que, se aprovado, garante um contrato de dois anos, com direito a prorrogação por mais 12 meses.

Segundo matéria disponibilizada no *site* da SEE/RJ, essas vagas são preenchidas onde não há professores concursados, nem professores estatutários com interesse em fazer hora-extra, ou seja, a GLP (Gratificação para Lotação Prioritária)¹³. A despeito desse tipo de justificativa, não há no *site* ou em outro qualquer órgão do Estado dados que permitem conferir se efetivamente o professor de contrato precário ou cumprindo GLP não está ocupando vaga de professor concursado, aprovado e em lista de espera.

¹³ Ver Secretaria Estadual de Educação, notícia de 7 de fevereiro de 2006.

O fato concreto é que essas estratégias de preenchimento da função docente têm resultado em maior desvalorização da carreira, além de abrir uma porta para o clientelismo, ao transformar o emprego público em possível moeda de troca política.

Um esforço de racionalização, que afeta indiretamente a demanda por professores, foi adotado recentemente (27 de março de 2006), para controlar melhor as solicitações de licenças dos professores. Segundo estimativas, estas licenças causam nove mil afastamentos temporários anuais (doenças, gravidez etc.), além de quatro mil e quinhentos afastamentos definitivos (demissão, aposentadoria e morte). Para evitar a facilidade na concessão de licenças, o governo do Estado definiu novas regras para o afastamento. Segundo elas, o professor terá que respeitar prazos para requerer licença especial, além de ter o direito publicado, antes de solicitar licença especial, no Diário Oficial.

1.4.7 – CONCLUSÕES

Alguns pontos devem ser salientados nestas conclusões como merecedores de uma atenção imediata, pelas repercussões que terão sobre a atuação do professor na sala de aula. No tocante à formação dos professores, reformas em outros países salientam a importância de as universidades, como agências formadoras, manterem uma relação estreita com as secretarias de educação, principais absorvedoras dos egressos, e com as necessidades das escolas. Assim, propugna-se uma articulação entre as universidades públicas e as secretarias de educação, com vistas ao currículo, material de ensino e estágios, de forma a criarem uma sinergia entre o mundo acadêmico e o mundo profissional. Hoje, pode-se afirmar que essa articulação é precisamente um “diálogo de surdos”.

Existe o círculo vicioso de o baixo prestígio social dos cursos de formação de professores limitar o acesso aos alunos de origem sócio-econômica baixa, o que acaba por restringir, muitas vezes, o acesso à carreira a profissionais com baixo capital cultural, incapazes de agir em sala de aula com a efetividade necessária. O baixo prestígio social da carreira requer uma ação conjunta em três áreas: salários competitivos, avaliação de competências e condições de trabalho atraentes. Nenhuma dessas condições é de fácil ou

imediate implementação e cada uma delas pode significar coisas diferentes para os diferentes sistemas de ensino. Mas, sem elas, a eficiência da escola continuará baixa. São reformas de segunda geração, que lidam com a complexidade dos problemas escolares e permitem um salto qualitativo. Contrastam com as reformas de primeira geração, voltadas para assegurar vagas, professores e material de ensino nas escolas.

A LDB e as regulamentações posteriores em nada ou quase nada restringem as reformas necessárias, que devem ser vistas como bloqueadas pela inércia das secretarias de educação. Um exemplo é o da avaliação dos professores, explicitada na lei, mas deixada de lado. Multiplica-se a formação continuada, os professores têm nível superior, mas os ganhos desses investimentos só são avaliados indiretamente pela proficiência dos alunos e não diretamente pelas mudanças no professor.

Fica-se sem rumo sobre as deficiências na formação dos professores, sobre a atuação dos professores que merecem receber estímulos pela sua efetividade e sobre aqueles que precisam de uma reciclagem, cuja natureza pode ser definida pela avaliação. É preciso, sobretudo, que se combine o reconhecimento da formação e aprimoramento com mecanismos sistemáticos de avaliação dos saberes e competências profissionais.

Sem avaliação, o sistema não consegue aferir os professores, permitindo desempenhos inaceitáveis em sala de aula e estabelecendo regras de promoção e estímulos de carreira que pouco ou nada se relacionam com o trabalho em sala de aula dos professores, o que acaba por contribuir para um desestímulo da classe.

As licenciaturas, apesar de sua origem na década dos 30, sofreram poucas mudanças. Novos modelos de formação foram discutidos, que mostram as exigências da aprendizagem de uma educação científica, capaz de entender como são feitas as pesquisas e é acumulado o conhecimento, que reverterá, em grande parte, nas tecnologias avançadas. Essas exigências tornam-se indispensáveis não somente para a formação de cientistas, mas para formar pessoal qualificado para trabalhar em ambientes tecnológicos, e impõem uma revisão profunda das licenciaturas.

Os principais estímulos da carreira do magistério têm pouco a ver com a

efetividade do professor em sala de aula ou com sua competência. Esses estímulos são representados pela estabilidade do emprego após estágio probatório, possibilidade de licenças e faltas, aposentadoria após 25 anos de trabalho e promoção por tempo de serviço ou pela realização de curso superior.

O ônus para o Estado decorrente dessas medidas é alto e gera consequências danosas, como a incapacidade financeira de nomear os concursados e, em consequência, usar subterfúgios mais baratos como os contratos temporários. Ao mesmo tempo, não gera o bem estar esperado entre a classe dos professores, como pode ser visto pelas greves e outros movimentos reivindicatórios. Este é um modelo desgastado, que precisa ser renovado.

As mudanças são difíceis, mas inadiáveis. Uma delas é pagar salários mais atraentes para os professores de disciplinas que hoje são em número insuficiente, como os de física e química.¹⁴ Maiores salários poderiam ser financiados com menores gastos em outras áreas, como, por exemplo, a adoção de condições de aposentadoria existentes em outras carreiras do Estado. Outra delas é um plano de incentivos aos professores baseado em avaliações.

No momento, o Estado está no pior dos mundos. Responsável pela forte expansão das matrículas do ensino médio nos últimos anos, não sabe como exercer uma política educacional dentro das restrições financeiras existentes que assegure resultados aceitáveis para a sociedade. E essa política terá necessariamente de considerar ações no ensino fundamental de forma a diminuir o atraso escolar e melhorar a proficiência de seus egressos.

1.4.8 – BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília, MEC/Unesco, 2002.

ALIN, C. *Etrê formateur: quand dire c'est écouter*. Paris, L'Harmattan, 1996.

ANDRÊ, M.E.D.A. de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, MEC/INEP/Comped, 2002.

ANGOTTI, J.A.P. *Fragments e Totalidades do Conhecimento Científico e do Ensino de Ciências*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de

¹⁴ Possíveis restrições legais terão de ser consideradas.

São Paulo, 1991.

BALZANO, S. Estudo dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros. In: <http://www.consed.org.br/file.asp?id=4667>.

BERTA, B.R.V. *Formação docente para a educação profissional*. Rio de Janeiro, UERJ, s/d. Mimeo.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

ESTATÍSTICAS DE PROFESSORES NO BRASIL. Brasília, MEC/INEP, outubro de 2003.

FERREIRA, E.B. A valorização salarial dos profissionais da educação. In: *Um salto para o futuro*. Brasília, 2004. (Programa nº 8).

FERRY, G. *Le trajet de la formation*. Paris, Dunod, 1987.

FLORES, J.A.; PACHECO, M.A. *Formação e avaliação de professores*. Porto, Porto Ed., 1999.

FREITAS, H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas e o movimento dos educadores. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2002. <File://c:/Meus documentos\Freitasfprof.htm>.

FUNDAÇÃO CIDE. *Anuário estatístico*. Rio de Janeiro, 2004.

GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Brasília, MEC/INEP, 2001.

LEI nº 2.735. Rio de Janeiro, 10 de junho de 1997.

LEI nº 1.614. Rio de Janeiro, 24 de janeiro de 1990.

LORIN, W. Anderson. *Increasing teacher effectiveness*. Paris, Unesco, 2004.

LOYO, A. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 25, p. 65-81, enero-abril 2001.

MARCELO, A. *Formação de professores para mudança educativa*. Porto, Porto Ed., 1999.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma [re]visão radical. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, nº 25, enero-abril, 2001.

MENEZES, L. *Crise, Cosmos, Vida Humana: Física para uma Educação Humanista*. Tese de Livre Docência. Instituto de Física: Universidade de São Paulo, 1988.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2ª ed., Porto, Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IE, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2002. In: <File://c:/Meus documentos\nunesfprof.htm>

O PERFIL DOS PROFESSORES BRASILEIROS. Brasília, Unesco do Brasil, 2004.

PLANO EMERGENCIAL PARA O ENFRENTAMENTO DA CARÊNCIA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO. Brasília, MEC, 2003.

PERRENOUD, P. O que fazer da ambigüidade? In: *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, nº 23, set./out.2002, pp. 8-11.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIERRÔ, M.C.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para América Latina e Caribe, Ação

Educativa, São Paulo, junho de 2003.

PIERSON, A HC. HOSOUME Y. O cotidiano, o ensino de física e a formação da cidadania. *In: Atas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS, 1997.

RELATÓRIO PRELIMINAR DO GT SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. Brasília, MEC/INEP, 2003.

RELATÓRIO BANCO MUNDIAL. Análise sócio-econômica dos docentes da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

RELATÓRIO CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Brasília, setembro 2001.

RESOLUÇÃO Nº 3. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 8 de outubro de 1997.

REPORT. TEACHING AT RISK: A CALL FOR ACTION. THE TEACHING COMMISSION. *In: www.teachingcomission.org/press/Final_Report.pdf*. 2004.

ROCHA, J.B.T.; SOARES, F.A. Para além do muro do construtivismo. *In: Revista Ciência e Cultura*, Rio de Janeiro, SBPC, Outubro de 2005, pp.26-27.

SAEM NOVAS REGRAS PARA LICENÇAS. *In: Portal da Educação*. <http://www.see.rj.gov.br>. 27 de março de 2006.

ZANETIC, J. *Física Também é Cultura*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.

ZEICHNER, K.M. *Tendências de pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*. Caxambu, XX Reunião Anual da Anped, 1997.

1.4.9 – ANEXO ESTATÍSTICO

**Tabela 1.4.1 – Ensino Médio Regular – Número de Funções Docentes
1999 / 2001 / 2003 / 2005**

Abrangência Geográfica	1999		2001		2003		2005		Δ no período	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Brasil	401.157	259.671	446.569	312.124	488.376	353.129	608.423	374.941	26,7%	44,4%
Sudeste	197.432	125.811	218.369	151.298	225.138	159.103	240.757	174.793	21,9%	38,9%
Sul	67.364	49.270	72.799	54.623	81.535	62.431	79.916	62.273	18,8%	26,4%
São Paulo	104.313	70.365	111.585	79.242	118.644	86.676	120.510	89.322	15,6%	26,9%
Minas Gerais	45.264	31.253	50.405	37.083	60.419	37.068	53.835	39.792	18,9%	27,3%
Rio de Janeiro	40.250	19.364	48.325	25.824	47.835	30.193	57.152	39.828	42,0%	105,7%

Notas:

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

2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Fonte: MEC/INEP

**Tabela 1.4.2 – Ensino Médio – Distribuição
de alunos por categorias de avaliação
Matemática – 3ª série – 2001
(em porcentagem)**

Categorias de Avaliação	Brasil	Sudeste	Rio de Janeiro
Muito Crítico	4,84	4,85	3,82
Crítico	62,6	60,73	61,64
Intermediário	28,57	27,83	27,51
Adequado	5,99	6,79	7,03

Fonte: Saeb, 2001

**Tabela 1.4.3 – Salários Médios Anuais (em US\$/PPC)
Países Selecionados – 1997**

País	Início de carreira	15 anos de carreira	Topo da carreira
Chile	12.711	15.233	21.237
Jordânia	7.326	11.594	26.917
Filipinas	8.210	8.382	12.408
Argentina	6.759	9.442	11.206
Malásia	6.550	10.876	15.554
Taiilândia	6.412	15.758	42.867
Uruguai	6.225	7.458	13.340
Brasil	4.732	6.451	15.522
Indonésia	2.768	3.992	8.231

Fonte: Unesco-OCDE, 1997

**Tabela 1.4.4 – Distribuição do Magistério da Educação Básica,
segundo a Carga Horária Semanal – Brasil – 2003**

Carga horária semanal	Total	%
Brasil	1.683.665	100,0
Até 10	201.607	14,3
Entre 11 e 20	660.270	47,1
Entre 21 e 30	302.328	21,5
Entre 31 e 40	212.305	15,1
Mais de 40	28.448	2,0
Não informado	278.907	

Fonte: INEP/DEEB – Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2003

Tabela 1.4.5 – Proporção de professores do ensino médio público segundo o ingresso no magistério e situação funcional (em %) – 2002

Capital	Tipo de ingresso		Situação funcional	
	Concurso público	Outros	Efetivo	Precário
São Paulo	35,9	64,1	66,2	33,8
Belo Horizonte	26	74	29,6	70,4
Rio de Janeiro	87,4	12,6	87,6	12,4

Fonte: Unesco, Pesquisa Ensino Médio, 2002. Número de professores respondentes: 6.872

Tabela 1.4.6 – Paralisações na rede estadual de ensino (em número de dias) – Rio de Janeiro – 1984-2002

Mandato	Nº de dias
Leonel Brizola (1983-1986)	40
Moreira Franco (1987-1990)	60
Leonel Brizola (1991-1994)	123
Marcelo Alencar (1995-1998)	149
Garotinho/Benedita (1999-2002)	89

Fonte: Relatório Banco Mundial, Rio de Janeiro, 2002.

Tabela 1.4.7 – Professor I – Estatutário Ativo e Inativo por Salário e por Nível de Escolaridade – 2002

Professor Ativo	Até 1.000,00	De 1.001,00 a 2.000,00		Total
		Acima de 2.000,00	Total	
Até ensino médio completo	299	1.480	216	1.985
Acima de ensino médio completo	9.985	16.897	2.023	28.905
Total	10.284	18.377	2.239	30.900
Professor Inativo	4.195	15.966	133	20.294
Total geral	14.479	34.343	2.372	51.194

Fonte: Secretaria de Estado de Administração e Reestruturação / RJ – 2002



Parte 2



ANÁLISES E PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO



2.1



PROJEÇÕES DAS MATRÍCULAS, DESPESAS E CUSTOS UNITÁRIOS DO ENSINO MÉDIO

2.1.1 – INTRODUÇÃO

Os principais objetivos deste capítulo são: projetar trajetória viável para a expansão das matrículas no ensino médio regular até 2010 e comparar esta trajetória com metas desejáveis; estimar as despesas com educação do Estado do Rio de Janeiro em anos recentes e estimar o custo-aluno para o ensino médio a partir destes dados; comparar este custo-aluno com aquele obtido em escolas de qualidade, em levantamento feito pelo INEP; e estimar as necessidades de recursos para atender à expansão prevista das matrículas.

2.1.2 – PROJEÇÕES DAS MATRÍCULAS PARA O ANO 2010

2.1.2.1 – Dificuldades na Realização das Projeções de Matrículas

Fazer projeções sobre o comportamento dos indicadores de acesso ao ensino médio, que refletem o movimento da população e das matrículas, é uma tarefa cuja precisão deixa a desejar por vários motivos. Primeiro, os dados sobre a população de 15-17 anos são declinantes em anos recentes; além da taxa de crescimento negativa, revelam oscilações pouco esperadas. É importante considerar estes dividendos demográficos, que permitirão investimentos mais intensivos em qualidade. Porém, deve-se reconhecer que as projeções populacionais perdem precisão nestas circunstâncias.

Segundo, as matrículas mostram uma forte expansão em anos recentes, com óbvias repercussões sobre a taxa de escolarização bruta. Entretanto, essas matrículas crescem predominantemente em razão dos alunos acima de 17 anos, que ou retornam ao ensino médio ou chegam com atraso escolar a esse nível de ensino. Mas este crescimento recente não poderá se sustentar por muito tempo, pois os jovens com estas características tendem a diminuir em decorrência da própria diminuição da população jovem e da lenta correção do fluxo escolar. Ou seja, a explosão recente das matrículas ocorreu para corrigir um desequilíbrio em função da súbita demanda pelo ensino médio, surgida pela percepção de que os empregos formais passaram a ser condicionados, em grande parte, pelo diploma desse nível de ensi-

no. É natural que a demanda volte a crescer a um ritmo menor.

Terceiro, a correção de fluxo é determinada principalmente durante o ensino fundamental, onde os ganhos podem ocorrer com repercussões mais claras sobre a estrutura do atraso nas matrículas. Entretanto, esse resultado ainda não está acontecendo de forma expressiva, pouco repercutindo sobre a taxa de escolarização líquida. Ou seja, a expansão dessa taxa ainda está contida pelo número reduzido de alunos que chegam sem atraso ao ensino médio. Esse descolamento entre as taxas de escolarização bruta e líquida reflete o fato, já notado, de que a expansão das matrículas é devida, predominantemente, aos alunos atrasados.

Quarto, as taxas de escolarização só refletem as matrículas no ensino regular, não sendo computadas as matrículas na EJA e no ensino profissional. Ou seja, não refletem toda a demanda por modalidades de ensino médio. A EJA é uma modalidade de ensino substituto do ensino regular e sua modalidade presencial também cresce a uma taxa elevada, desviando alunos do ensino regular cuja idade é elevada. Porém, a correção do fluxo pode ter reflexos imediatos na redução da demanda pela EJA. Já os cursos profissionais são muitas vezes vistos como complementares do ensino regular, o que não causa problemas na estimativa da sua demanda.

Quinto, o ensino noturno, em vários Estados, chegou a representar mais de metade da matrícula do ensino regular, porque era fácil criar o turno noturno nas escolas existentes e muitos dos alunos atrasados trabalhavam durante o dia. A melhoria do fluxo escolar reduziu a demanda pelo ensino noturno como proporção da demanda total, em São Paulo e Minas Gerais, de 55% para 45%. O Rio de Janeiro é uma exceção, pois essa proporção se manteve constante, ao redor de 44%. Mas deverá começar a declinar. Ou seja, a expansão do ensino regular estará condicionada, por esta razão, à construção de novas escolas. De uma forma geral, pode-se dizer que o efeito líquido dos cinco fatores analisados dependerá principalmente da rapidez com que se reduz o atraso escolar no ensino fundamental.

2.1.2.2 – Hipóteses Adotadas para Estimar as Taxas de Crescimento

Em face das dificuldades de definir taxas de crescimento das variáveis, que possam ser usadas com um grau de confiança razoável, o exercício das projeções será apenas sugestivo. Por esta razão, foi realizada apenas uma estimativa e o período de projeção é curto, terminando em 2010. As etapas para a realização das projeções são descritas a seguir:

a) realizar projeção da taxa de escolarização bruta (TEB), com base em taxa de crescimento estimada;

b) realizar projeção do crescimento populacional na faixa etária de 15-17 anos;

c) obter o crescimento das matrículas do ensino médio regular, como resultado da taxa de crescimento estimada a partir das taxas de crescimento da TEB e da população na faixa etária de 15-17 anos;

d) estimar a taxa de crescimento da taxa de escolarização líquida (TEL);

e) realizar projeções das matrículas na faixa etária de 15-17 anos, com base no crescimento estimado da taxa de escolarização líquida e da população na mesma faixa etária;

f) estimar, por diferença entre as matrículas totais e as matrículas na faixa de 15-17 anos, o comportamento das matrículas acima de 17 anos.

O sentido desse exercício é assegurar compatibilidade das projeções feitas entre as matrículas na faixa etária correta e aquelas em faixa etária superior. Deve-se salientar, como já mencionado, que a TEL é influenciada pela redução dos problemas do fluxo escolar no ensino fundamental. Entretanto, esse possível ganho de eficiência não foi considerado explicitamente na projeção da TEL para o período da estimativa. Outro tipo de exercício consiste em definir metas desejáveis para a TEL e verificar a taxa de crescimento necessária para que ocorram. Neste caso, é possível ver o realismo das metas e a necessidade de políticas educacionais para atingi-las.

As estimativas usadas para as taxas de crescimento da TEB, TEL e população de 15-17 anos foram feitas observando essas taxas para perío-

dos recentes e usando valores médios. Definidos esses valores para essas variáveis, os valores das matrículas são obtidos através das relações descritas abaixo. As taxas de crescimento fixadas foram as seguintes:

$$\frac{TEB^*}{TEB} = 1,03 \text{ ou } 3\% \text{ a.a.}; \quad \frac{TEL^*}{TEL} = 1,04 \text{ ou } 4\% \text{ a.a.}; \quad \text{e} \quad \frac{P^*}{P} = -0,007 \text{ ou } -0,7\% \text{ a.a.}$$

Como, $\frac{TEB^*}{TEB} = \frac{M^*}{M} - \frac{P^*}{P}$ donde $\frac{M^*}{M} = \frac{TEB^*}{TEB} + \frac{P^*}{P}$ ou $1,03 - 0,007 = 1,023$

Como, $\frac{TEL^*}{TEL} = \frac{M_k^*}{M_k} - \frac{P^*}{P}$ donde $\frac{M_k^*}{M_k} = \frac{TEL^*}{TEL} + \frac{P^*}{P}$ ou $1,04 - 0,007 = 1,033$

Como $M = M_k + M_w$, donde $M_w = M - M_k$

Sendo

$$\frac{TEB^*}{TEB} = \text{taxa de crescimento da taxa de escolarização bruta};$$

$$\frac{P^*}{P} = \text{taxa de crescimento da população na faixa etária de 15-17 anos};$$

$$\frac{M^*}{M} = \text{taxa de crescimento das matrículas totais};$$

$$\frac{TEL^*}{TEL} = \text{taxa de crescimento da taxa de escolarização líquida};$$

$$\frac{M_k^*}{M_k} = \text{taxa de crescimento das matrículas na faixa etária de 15-17 anos};$$

$$\frac{M_w^*}{M_w} = \text{taxa de crescimento das matrículas na faixa etária acima de 17 anos}.$$

2.1.2.3 – Expansão das Matrículas para o Período 2004-2010

Na tabela 2.1.1 são apresentados os resultados das projeções feitas, usando as taxas de crescimento e relações definidas anteriormente. A taxa de escolarização bruta chega a 126,2% em 2010, enquanto a taxa de escolarização líquida atinge 55,9%. Neste ritmo de crescimento, que man-

tém uma taxa constante e relativamente elevada, a taxa líquida só seria superior a 80% em 2020.

Tabela 2.1.1 – Projeções das taxas de escolarização, matrículas e população – 2004-2010

Ano	TEB	TEL	Matrículas totais	Matrículas de 15-17	Matrículas acima de 17	População de 15-17
2004	105,7	44,2	770.658	322.200	448.458	728.960
2005	108,9	46,0	788.383	332.833	455.551	723.857
2006	112,1	47,8	806.516	343.816	462.700	718.790
2007	115,5	49,7	825.066	355.162	469.904	713.759
2008	119,0	51,7	844.042	366.882	477.160	708.762
2009	122,5	53,8	863.455	378.989	484.466	703.801
2010	126,2	55,9	883.315	391.496	491.819	698.874

Outro resultado de interesse é observar que as matrículas totais estarão crescendo a uma taxa anual de 2,3%, mesmo após considerar o impacto dos dividendos demográficos. Ou seja, as despesas correntes com o ensino médio regular deverão crescer a esta taxa para assegurar o patamar de recursos hoje existente.

É possível observar a relação entre as taxas de escolarização, como mostrado a seguir:

$$TEB = \frac{(M_t + M_{t+1})}{P} \quad \text{e} \quad TEL = \frac{M_t}{P}, \quad \text{donde} \quad P = \frac{M_t}{TEL} \quad \text{e} \quad TEB = M \left(\frac{TEL}{M_t} \right)$$

conseqüentemente, $TEB = M \left(\frac{TEL}{M_t} \right)$.

Ou seja, a diferença entre as taxas de crescimento das taxas de escolarização é dada pela diferença entre as taxas de crescimento das matrículas totais e das matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos.

Para haver uma convergência entre as duas taxas, é preciso que as matrículas na idade correta cresçam a uma taxa maior do que as matrículas totais. Esta condição foi adotada, por ser plausível, nas estimativas feitas. É importante reconhecer que o processo de convergência das taxas de escolarização pode ser lento. Para as taxas estimadas acima, observa-se

que a convergência, medida pela relação entre as taxas de escolarização, ocorre lentamente no período de seis anos, passando de 0,418 para 0,443. Todo o exercício feito acima adotou taxas de crescimento constantes. Porém, mesmo para o período curto utilizado, é provável que as matrículas acima de 17 anos continuem crescendo, porém a taxas decrescentes, em virtude da queda da população.

2.1.3 – DESPESAS COM O ENSINO MÉDIO E CUSTO-ALUNO DA REDE ESTADUAL NO RIO DE JANEIRO

2.1.3.1 – Despesas Educacionais do Rio de Janeiro

As despesas com a educação foram obtidas para o período 2001-2005, a partir dos balanços orçamentários para o Estado do Rio de Janeiro (ver tabela 2.1.2). Podemos observar que essas despesas aumentam entre 2001 e 2003, para ficarem menores em 2005, provavelmente devido a mudanças na sistemática de classificação das despesas. Assim, a proporção das despesas em educação nas despesas totais passou de 17,2% em 2001 para 19,6% em 2003, caindo para 12,7% em 2005. Mas a proporção das despesas com o ensino médio variou de 26,3% em 2001, 14,1% em 2003 e 19,9% em 2005.

As estimativas das despesas com o ensino médio, bem como do custo-aluno, adotaram a hipótese de que 90% das despesas com administração geral são relativas aos ensinos fundamental e médio e podem incluir gastos como salários pagos tanto aos professores como à administração central. Neste último caso, constituem-se em custos indiretos. Como a proporção das matrículas do ensino médio é de 50%, coube ao ensino médio o rateio de 45% das despesas com administração geral. Uma alternativa mais conservadora seria supor que o percentual das despesas acima fosse de 70%. Neste caso, o custo-aluno seria 10% menor.

Estimado o montante que o Estado do Rio de Janeiro gasta no ensino médio, o próximo passo é obter o custo-aluno do ensino regular na rede estadual. Foram estimados os seguintes valores nominais: R\$ 1.505,10 em 2001, R\$ 1.104,75 em 2003 e R\$ 1.263,40 em 2005. Estes valores podem, por incorporarem gastos de capital e por desconsiderarem gastos com ou-

**Tabela 2.1.2 – Execução orçamentária da Educação por subfunção
Estado do Rio de Janeiro – 2001-2005 (em milhares de reais)**

Subfunção	2001	2002	2003	2004	2005
Administração Geral	1.782.021	1.359.945	1.474.580	2.184.317	1.198.137
Administração Financeira	-	17.204	15.444	655	785
Assistência Comunitária	-	-	3.867	8.361	8.446
Assistência à Criança e ao Adolescente	1.059	-	-	-	733
Assistência Hospitalar e Ambulatorial	-	21.273	1.101	595	22
Alimentação e Nutrição	7.364	87.154	101.534	128.387	113.455
Ensino Fundamental	711.253	666.385	2.062.930	148.970	972.256
Ensino Médio	4.339	1.907	-	22.764	226.530
Ensino Profissional	4.383	2.122	664	45.046	80.778
Ensino Superior	18.717	27.901	47.478	61.558	76.552
Educação de Jovens e Adultos	28.810	8.919	995	973	1.184
Educação Especial	481	399	463	485	746
Desenvolvimento Científico	9.396	49.539	34.654	37.357	76.151
Difusão do Conhecimento Científico	69.076	201	402	5	3.597
Formação de Recursos Humanos	13.166	701	-	80.957	113.680
Previdência do Regime Estatutário	404.863	624.198	954.080	886.234	969.554
Total de Despesas em Educação	3.054.926	2.867.850	4.697.830	3.806.668	3.842.604
Total Geral de Despesas	17.767.462	20.224.073	23.990.696	27.465.895	30.257.863

Fonte: Contas de Gestão, RJ – exercício 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005

Obs: Valores referentes à rubrica Total Liquidado por subfunção

tras modalidades do ensino médio, como a EJA, estar algo maiores em decorrência dessas simplificações.

O balanço também apresenta as despesas com a EJA e o ensino profissional. Porém, flutuações exageradas em seus valores nos impedem de considerá-las nesta análise.

As despesas com a previdência do regime estatutário representam a terceira rubrica de maior valor do orçamento educacional. Além disso, revelam um percentual crescente nas despesas educacionais, no período em exame. Assim, este percentual passou de 13,3% em 2001, para 20,3% em 2003 e 25,3% em 2005. Como estes gastos com a previdência em nada beneficiam o ensino, deve-se desconsiderá-los como gastos educacionais, buscando um mecanismo de financiamento que não impacte sobre a educação presente.

2.1.3.2 – Estimativas do Custo-Aluno em Escolas de Qualidade

Estudo recente do INEP disponibiliza informações sobre o custo-aluno em escolas de qualidade. Selecionamos o custo-aluno corrente de escolas que oferecem o ensino médio, mesmo que simultaneamente com outras modalidades de ensino, em quatro Estados das regiões Sul e Sudeste. Os resultados desta seleção aparecem na tabela 2.1.3.

Em Minas Gerais, constavam da amostra duas escolas que ofereciam apenas o ensino médio, sendo uma da rede estadual. O custo-aluno dessas escolas é cerca de R\$ 1.000,00.

No Rio Grande do Sul, duas escolas ofereciam conjuntamente ensino médio e ensino técnico, mas o custo-aluno foi apropriado para cada modalidade de ensino. De interesse é observar que o custo-aluno na escola federal é superior ao dobro do custo-aluno na escola estadual.

Tabela 2.1.3 – Custo-aluno em escolas de boa qualidade do ensino médio – Estados selecionados			
Estado / Nome da escola	Modalidade do ensino	Custo-aluno (R\$)	Dependência administrativa
Minas Gerais			
E.E. Santos Dumont	EM	845,22	Estadual
FUNEC	EM	1.067,24	-
Rio Grande do Sul			
CEFET – Bento Gonçalves	EM	4.806,39	Federal
	ET	5.454,06	
E.E. I. Simões Lopes	EM	1.925,43	Estadual
	ET	1.742,08	
Paraná			
Oberon F. Dittert	EF / EM	882,19	Estadual
Newton Guimarães	EF / EM	834,39	Estadual
Inst. Est. Educação	EF / EM / Normal	725,71	Estadual
Esc. Téc. da UFPR	EM / Profissional	3.098,56	Federal
São Paulo			
E.T.E. Cônego José Bento	EM / ET	2.338,26	Estadual
E.E. D. Artur Horsthuis	EF / EM / ET	861,87	Estadual
Escola de Aplic. USP	EF / EM	3.678,70	Estadual

Fonte: Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais. FARENZENA, N. (Org.). INEP/MEC, 2006.

No Paraná, embora as três escolas estaduais ofereçam diferentes modalidades de ensino, o custo-aluno tem valores muito próximos, ao redor de R\$ 800,00. Já a escola federal apresenta custos quase quatro vezes superiores aos das demais.

Finalmente, em São Paulo, as três escolas estaduais apresentam custos unitários bastante diferentes, explicáveis no caso da Escola de Aplicação da USP, com custo comparável ao das escolas federais.

Para ilustrar as conseqüências financeiras de ser adotado para as escolas estaduais do Rio de Janeiro um custo unitário de qualidade, fixamos este custo em R\$ 1.000,00. É amplamente sabido que maiores recursos destinados à educação não necessariamente melhoram a qualidade do ensino por igual das escolas. Algumas escolas farão melhor uso desses recursos do que outras e, mesmo entre as melhores, poucas chegarão ao padrão de qualidade registrado no estudo. Também, foi considerado apenas o custo corrente (o custo de capital é cerca de 10% do custo corrente), e sabemos que as escolas com qualidade possuem instalações adequadas. Ainda assim, julgamos que o uso de um custo unitário padrão contribui para o melhor dimensionamento dos gastos com o ensino médio.

2.1.3.3 – Comparações entre Custos Unitários de Escolas de Qualidade e da Rede Estadual

As comparações a serem feitas são apenas sugestivas, pois, enquanto os custos unitários de escolas de qualidade foram levantados através de metodologia cuidadosa, os custos unitários da rede estadual têm uma imprecisão, pois foram obtidos de rubricas de balanços e de hipóteses feitas para ratear seus valores. Ainda assim, mesmo considerando a diferença de procedimentos, o resultado da comparação pode ser aceito sem maiores contestações.

A despesa média aluno/ano do ensino médio regular da rede estadual, aqui tomada como representando o custo-aluno, é da mesma ordem de grandeza que o custo-aluno das escolas estaduais selecionadas no estudo do INEP. Como sabemos que os salários dos professores, que são o principal item do custo-aluno, não tiveram aumento há cerca de dez anos no Estado,

é possível afastar este elemento do custo (salários elevados) como responsável por este resultado.

Fica a constatação de que o custo aluno da rede estadual no Rio de Janeiro é alto e, quase certamente, são ineficiências que provocam esses resultados. Por outro lado, embora as escolas de qualidade precisem ter um mínimo de recursos para produzir resultados, existe uma grande diferença nos custos das escolas federais e dos colégios de aplicação das demais escolas. Ou seja, resultados semelhantes são obtidos com custos bastante diferenciados.

Portanto, pode-se concluir que o custo-aluno médio da rede estadual não aparenta ser baixo, quando comparado com o custo-aluno de escolas estaduais de uma amostra de escolas de qualidade. Sabe-se que a relação entre a qualidade da educação e o custo-aluno é afetada pela eficiência no uso dos insumos escolares. O que se pode afirmar é que o custo-aluno estimado para a rede estadual é da mesma ordem de grandeza do custo-aluno de escolas estaduais de qualidade. Ou seja, aparentemente o Estado do Rio de Janeiro está investindo no ensino médio valores adequados para um ensino de qualidade. O fato de o desempenho das escolas não apoiar esta conclusão coloca os problemas em outros dois fatores, além da eficiência das escolas estaduais: o nível de proficiência trazido do ensino fundamental e o capital social das famílias dos alunos.

2.1.4 – CONCLUSÕES

Apesar dos dividendos demográficos, representados pela queda da população na faixa etária de 15-17 anos próxima a 1% ao ano, prevê-se uma taxa de crescimento anual das matrículas superior a 2% nos próximos anos, expressando a ampliação da cobertura do ensino médio regular. Dada a queda esperada pela demanda do ensino noturno, esta expansão irá necessitar de novas escolas também para atender ao maior aumento do ensino diurno.

Projeções da taxa de escolarização bruta estimam que atinja 126,2% em 2010, enquanto a taxa de escolarização líquida aumenta para 55,9%. Uma meta desejável, a taxa líquida atingir 80%, mesmo com a elevada taxa de

crescimento de 4%, só seria possível em 2020, um futuro remoto. Esta situação coloca frontalmente o problema do atraso escolar e da baixa proficiência dos egressos do ensino fundamental como fator limitante de uma expansão mais favorável do ensino médio. Em conseqüência, deve-se concluir que a melhoria do ensino médio está condicionada pela melhoria do ensino fundamental e que a prioridade dada pelo Fundef a este nível de ensino deve ser mantida por muitos anos.

Aparentemente, o custo-aluno do ensino médio é compatível com os recursos necessários para obter um ensino de qualidade. Isto desloca a questão da qualidade para a gestão escolar e para a baixa proficiência dos alunos que ingressam no ensino médio. Questões como o tempo de permanência do aluno na escola, aulas de reforço, disponibilidade e utilização de laboratórios e bibliotecas, distribuição do livro didático e o trabalho pedagógico dos professores tornam-se críticas para um desempenho aceitável dos alunos.

2.1.5 – BIBLIOGRAFIA

FARENZENA, N. (org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília: INEP/MEC, 2006.



2.2



**NOVOS CAMINHOS
PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

2.2.1 – INTRODUÇÃO

A Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa um marco importante no processo educacional brasileiro, revendo situações controversas e ultrapassadas e oferecendo um toque de modernidade, estratégico para a formulação de um planejamento adequado às condições impostas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Considerando a história do ensino profissional no Brasil, a nova legislação é uma grande conquista.

Os pobres, os desvalidos da sorte e os escravos fizeram das habilidades manuais uma casta social de reconhecimento precário e importância secundária para a nossa sociedade, ao contrário dos artesãos europeus com origens nas “Corporações de Ofícios” da Idade Média, manifestações pioneiras do ensino profissional nos idos do século X, que construíram a burguesia.

Salvo honrosas exceções como a Escola de Belas Artes, em 1816, e o Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, no Rio de Janeiro, a verdade é que a atividade manual não merecia nem respeito nem prestígio social, tal como a viu o presidente Nilo Peçanha, em 1910, instalando escolas de aprendizagem, destinadas “aos pobres e aos humildes”.

Mesmo em 1942, quando se estabeleceram as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial, a marca e o ranço assistencial estiveram presentes destinando a formação profissional para os “filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados”.

Nessa atmosfera de preconceitos foram criados o SENAI (1942) e o SENAC (1946), o primeiro para atendimento à formação profissional para a indústria e o segundo para o comércio e os serviços.

Somente em 1961, a legislação brasileira reconheceu equivalência de estudos entre o ensino profissional e o ensino regular e que de algum modo se fortaleceu, em 1971, com a Lei nº 5.692 que se tornou conhecida como a lei da profissionalização obrigatória e que, de fato, não se concretizou efetivamente como um benefício palpável, salvo o de conscientização para a

importância das relações entre a educação e o trabalho.

Este breve resumo histórico revela que as concepções sobre a educação profissional mudaram ao longo do tempo. Mas precisam continuar mudando para ajustar o ensino médio aos novos desafios postos pela inclusão social através do trabalho em uma economia crescentemente dependente do conhecimento para o seu crescimento.

2.2.2 – EDUCAÇÃO E TRABALHO

Quem pretender pesquisar as origens da educação profissional certamente irá encontrá-las na Reformpädagogik da virada do século nos estudos de Georg Kerchensteiner e sua “Arbeitschule”, nas controvérsias com Hugo Gaudig, Robert Seidel, Paul Oestreich, P. P. Blonskij e, quem sabe, Otto Sheibner e Alois Fisher, todos envolvidos com as questões da “Escola Nova”, onde merecem especiais citações Pestalozzi e Dewey.

As próprias origens metodológicas da formação profissional no Brasil foram muito influenciadas pelas idéias “revolucionárias” dos pesquisadores citados e, muito especialmente, pela Escola do Trabalho de Kerchensteiner, na Baviera, pólo pedagógico da formação profissional na Alemanha, na Áustria e na Suíça.

A Escola do Trabalho fundamentava seus princípios no pressuposto de que o desenvolvimento das habilidades manipulativas exercia papel estratégico na facilitação da aprendizagem das disciplinas de educação geral e na formação do cidadão, e até mesmo e em conseqüência deveria, de um certo modo, precedê-las.

Prevalecia a convicção de que a formação profissional tinha como objetivo a preparação de um cidadão apto a desempenhar o seu papel na sociedade seja pela sua promoção social como pela sua valorização profissional.

Os resultados colhidos confirmaram as expectativas mais otimistas.

O conceito reformista de Educação e Trabalho, de Kerchensteiner, buscava uma relação melhor entre o social da educação e o econômico do trabalho, sendo a escola a passarela pedagógica entre os dois entes de mesma grandeza.

Alguns menos atentos ao pensamento reformista enveredaram por caminhos mais pragmáticos e menos conceituais, como o da educação para o trabalho, que parecia se influenciar mais pelo ambiente empresarial do que pelos aspectos pedagógicos. Logo ficou claro, quando a noção de trabalho no processo educacional e no discurso pedagógico foi adquirindo uma compreensão mais substancial, que a escola para o trabalho não era uma consequência da pedagogia reformista.

Há trinta anos, na esteira do progresso tecnológico e industrial, surgiu, no que se denominou de “virada realista”, o conceito de Qualificação, inspirado na pedagogia das profissões e orientado pelas pretensões das empresas. Esta realidade profissional contemporânea deu origem a uma educação profissional centrada nas exigências da produção.

Embora identificada com uma clara recusa aos princípios então aceitos, não se pode negar a importância das pesquisas em Qualificação, pelas reflexões que provocaram, entre as quais o conceito de Dieter Mertens, em 1974, que representou papel central tanto no discurso pedagógico-profissional como nas empresas.

O conceito de “qualificações-chave” foi definido inicialmente em 1974, por Dieter Mertens, diretor do Instituto de Pesquisa para o Mercado de Trabalho e Profissões da Alemanha. Houve nos anos 70 uma discussão mais científica sobre essa categoria, mas, no início dos anos 80, o conceito virou um modelo para a reorganização pedagógica da formação profissional na Alemanha. Foram realizados cerca de 10 modelos-piloto em empresas como: Mercedes Benz SA, Ford SA, Siemens SA, Bayer SA etc. (ver Schmidt-Hackenberg et al. 1992). No Brasil, um grupo do SENAI-SP assimilou o conceito Petra da Siemens para as condições brasileiras.

A concentração nas necessidades empresariais conduziu inevitavelmente à marginalização da escola e dos domínios da pedagogia, na organização de uma formação funcional denominada “treinamento” em prazos curtos e de resultados imediatos para os alunos e empregadores.

Ainda assim, nunca foi possível estabelecer os perfis de qualificação confiáveis e incontestáveis ou mesmo prognósticos garantidos de que poderiam ser convertidos em adequados programas de formação.

Recentemente, nos últimos dez anos, a questão se agravou em decorrência da velocidade do progresso da ciência e da tecnologia, que, alterando substancialmente as exigências das empresas, tornou impraticável a atualização dos programas de qualificação, formulados como uma perspectiva de ajuste fiel entre as demandas e as ofertas de conhecimento.

São compreensíveis as influências do progresso econômico na formulação de projetos de formação da “força de trabalho”, como a pedagogia das profissões comprometida com os conceitos de Qualificação, identificados com as necessidades das empresas na visão imediatista de uma perspectiva de exigências, limitando a questão às relações de trabalho nas empresas.

Do ponto de vista um tanto pragmático, o que de fato ocorreu, nos últimos vinte anos, foi o processo de levar-se a Escola para o Trabalho, restringindo-se a sua função formadora aos aspectos circunstanciais do negócio, das habilidades, conhecimentos e capacidades de uso imediato e direto. Exemplos marcantes são a Job Corps, profissionalização curta e direcionada a tarefas específicas de determinada empresa, o Training Within Industry-TWI criado na Segunda Grande Guerra e posteriormente adotado intensamente em muitos países da América e as Comprehensive Schools, que de algum modo estão mais próximas de uma educação básica do que de uma educação técnica.

Ao contrário, nos pedagogos reformistas clássicos, como Maria Montessori, a formulação é inversa, ou seja, trazer o Trabalho para a Escola, segundo o princípio de que o homem forma-se mais precisamente por meio do trabalho, cujo significado educativo permite a sua transposição para o ambiente da escola.

Embora o conceito educativo do Trabalho tenha sido objeto de discussões intensas no século XIX, é verdade que foi no clima dos “Reformistas”, no início do século XX, que despontaram a Escola do Trabalho de Kerchensteiner e mais precisamente as escolas de formação profissional, como o SENAI, e as Escolas Técnicas Federais, como as derivadas perfeitas onde se produzia a relação entre vida social e vida profissional.

No pano de fundo dessa dissertação pedagógica fica sempre a pergunta, se na socialização empresarial não seria possível “salvar”, usando a lingua-

gem da informática, alguns dos princípios essenciais da pedagogia das profissões dos tempos modernos.

A discussão passa então para o contexto pedagógico do Trabalho e seu papel educacional na formação profissional, na tentativa conciliadora de uma associação de atributos sociais e econômicos.

No início do século XX, mais precisamente em 1908, com a conferência “A escola do futuro no espírito de Pestalozzi” proferida em Zurich, Kerchensteiner torna acessível a círculos amplos a sua “escola do trabalho” e os seus princípios tomados pelo *pathos* e pelo *ethos* da educação, como disse Spranger ao considerá-lo como um educador de profunda seriedade profissional.

O conceito de Trabalho de Kerchensteiner apoiava-se menos no sentido de atividade profissional e industrial, mas, ao contrário, no componente estético que se relaciona com Ruskin, Carlyle e com a Liga Alemã do Trabalho.

Uma outra característica marcante da sua conceituação está na sua ligação com uma filosofia de vida na qual o trabalho se associa a ideais éticos e sociais numa trama onde se destacam formação, profissão, valor, caráter e personalidade e que remete a transcendência religiosa a uma unidade, a uma força primitiva atemporal da humanidade.

Nos tempos modernos, o trabalho associa-se a idéias mais terrenas como salário, renda e sacrifício onde prevalecem, na sua formulação, atributos como disciplina, criatividade, juízo de valor, produtividade e lógica.

As discussões sobre o trabalho, a escola e a educação iluminaram a pedagogia reformista influenciada pelas reflexões de Pestalozzi, Goethe, Dewey, Spranger e também Spencer, Carlyle, Götze, Muthesis e Simmel. No arranjo das fontes de inspiração das citações verifica-se não terem sido um “mal entendido” as teorias da Escola do Trabalho que mais adiante se ligariam à forma estetizante da educação e da formação profissional.

Hoje a escola do trabalho está esquecida nas perspectivas de um processo de profissionalização acelerada que acompanhe as mudanças do progresso tecnológico e as necessidades das empresas e do emprego. Mas as oficinas do repertório didático, ainda presentes nas Academias de Educa-

ção, parecem apontar para uma conciliação entre a Educação e o Trabalho na conjugação de uma nova proposta atual e renovadora.

A Formação Profissional não será mais exclusiva das necessidades das empresas, já que essas variarão muito aceleradamente e, ao mesmo tempo, conhecimentos relacionados com o desempenho estarão mais bem situados no ambiente e na abstração das escolas que, em oposição à empresa, são o local mais adequado para essas finalidades. A educação continuada será estratégia da escola e da empresa na desejável conciliação.

2.2.3 – PERSPECTIVAS ABERTAS PELA LDB PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prioriza e fundamenta seus princípios na ideologia progressista que considera a educação geral como alicerce da educação profissional.

O seu primeiro Artigo explicita a sua intenção:

“Art. 1º – § 2º – A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”.

A educação profissional vai encontrar a sua primeira menção na Seção IV, art. 35 – II e IV – quando a lei estabelece os princípios norteadores do ensino médio:

“Art. 35 – II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”;

“Art. 35 – IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”;

e no Art. 36 – quando se refere aos currículos do ensino médio:

“Art. 36 – I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da socieda-

de e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”;

E no seu § 4º, com forte sentido inovador:

“§ 4º – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

A Educação Profissional foi beneficiada com um Capítulo próprio, o Capítulo III e quatro artigos, números 39, 40, 41 e 42.

Seus quatro artigos são ricos e criativos como, por exemplo, o Art. 40:

“A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

E o Art. 41, que deverá causar muita polêmica na burocracia cartorial brasileira:

“O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimentos ou conclusão de estudos”.

A educação profissional veio a ser regulamentada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que abordou o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 do Capítulo III da Lei nº 9.394.

O Decreto define os objetivos da Educação Profissional, que podem ser sintetizados em:

- * Transição, ou melhor, uma passarela entre o mundo da educação e o mundo do trabalho;
- * Profissionalização;

* Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização do Trabalhador, e finalmente;

* Qualificação, Reprofissionalização e Atualização de Jovens e Adultos.

Um dado importante aparece no seu Artigo 3º, quando são estabelecidos níveis de educação profissional com graus de competência definidos.

NÍVEL I – Educação Profissional Básica que confere Certificados de Qualificação Profissional e não é objeto de regulamentação curricular ou autorização especial. É ministrada em caráter informal, com duração variável e independente de escolaridade prévia.

A Qualificação Profissional de Jovens e Adultos deve merecer prioridade das instituições especializadas públicas ou privadas, tratando-se de uma grande abertura para a profissionalização de nível básico que abrange os trabalhadores, jovens e adultos, em busca de inserção no mercado de trabalho.

NÍVEL II – Educação Profissional de Nível Técnico destina-se à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio e é matéria mais complexa e de regulamentação rígida.

NÍVEL III – Educação Profissional de Nível Tecnológico, que tem relações com as atividades de ensino superior (ver Anexo III).

A Educação Profissional de Nível Técnico mereceu regulamentação especial pela Resolução nº 04/99 CNE-CEB do Conselho Nacional de Educação.

Alguns pressupostos foram estabelecidos pelos instrumentos legais citados, por exemplo:

* A Educação de Nível Técnico exige a conclusão do Ensino Fundamental.

* Os currículos devem contemplar uma polivalência de conhecimentos, habilidades e atitudes.

* A organização dos currículos poderá incluir um itinerário constituído de etapas ou módulos profissionais, que podem ser terminais, dando origem

a Certificados de Qualificação Profissional.

São princípios específicos da organização curricular e da prática pedagógica da Educação de Nível Técnico as Competências estruturadas em Conhecimentos (saberes), em Habilidades (saber fazer, tecnologias) e em Atitudes (ética e estética da sensibilidade).

Conhecimentos e Tecnologias que correspondem a uma área de atividade profissional e Atitudes norteadas pela Ética de uma profissão, ou seja, a personalidade que induz ao respeito, à admiração e à identificação da seriedade de propósitos inerentes à dignidade profissional e à convicção da importância do seu papel na sociedade.

Destina o Parecer nº 16/99 do CNE uma longa reflexão sobre a Estética da Sensibilidade que estimula “a solidariedade, a responsabilidade, a autonomia, a criatividade, o espírito de curiosidade, a prudência, o compromisso pessoal e coletivo, a colaboração e a participação na resolução de problemas, a liderança, o dinamismo”.

“A estética da sensibilidade está diretamente associada aos conceitos de qualidade, do bom e do belo”.

A educação de nível técnico terá seu currículo independente dos currículos da educação geral podendo aproveitar em até 25% do total da carga horária mínima, as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio. Será organizada segundo matrizes de áreas profissionais e não mais por especialidades, como preconizava a Lei nº 5.692/71.

Deve ser levada em conta na organização curricular da Educação de Nível Técnico a interdisciplinaridade dos currículos, ou seja, conhecimentos que se inter-relacionam na própria inter-relação das áreas de atuação.

Preferencialmente os currículos da Educação de Nível Técnico serão organizados em módulos com alguma terminalidade ocupacional, de tal forma que, ao final do módulo, possa vir a ser concedido um Certificado de Qualificação.

Os módulos poderão ser oferecidos por diferentes instituições credenciadas, sendo que o estabelecimento que ministrar o último módulo do itinerário profissional conferirá o Diploma de Técnico.

Caberão às Escolas Técnicas as reclassificações dos seus alunos oriundos de outra instituição e na qual freqüentaram algum módulo profissionalizante, se for o caso.

A polivalência produtiva já mencionada, contemplando a rotação das atividades profissionais, a ampliação das tarefas e seu enriquecimento, é elemento estratégico da organização curricular, que deverá levar em conta um “itinerário de oportunidades que conduza a polivalência educacional buscando a construção de um cidadão participante, crítico, consciente e ativo”.

Finalmente, a Educação Profissional de Nível Técnico conduz a uma Habilitação Profissional, possibilitando saídas intermediárias viáveis por meio das Qualificações Profissionais, reduzindo a excepcionalidades a figura do Auxiliar-Técnico, por absoluta impropriedade.

A organização curricular será sempre responsabilidade de cada escola, que deverá, por meio de pesquisa de mercado de trabalho, identificar o perfil profissional que pretende alcançar.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154 promoveu alterações nos dispositivos legais então vigentes, como segue:

“Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.”

A alteração mais sensível aparece no Art.4º que de algum modo retrocede aos modelos tradicionais vigentes antes da Lei nº 9.394 e sua regulamentação.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino

médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pres-supõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I, do art. 24, da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.”

Com relação aos cursos de educação profissional tecnológica, a nova legislação os encaminhou para as Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação com poucas alterações da situação existente atualmente.

Os Conselhos Estaduais de Educação promoveram os necessários esclarecimentos e institucionalizaram, em nível regional, os procedimentos para as competentes autorizações de funcionamento de Cursos Técnicos e que, depois de muitas Deliberações como a nº 254 de 2000, chega à nº 295 de 2006.

No Anexo I, apresentamos as matrizes das 20 áreas profissionais com a carga horária mínima de cada habilitação definida pelo CNE.

Em outubro de 2005 o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer nº 16/2005 homologado pelo ministro da Educação, em atenção à solicitação do MEC, pronunciou-se sobre a qualificação profissional em nível médio para o exercício de funções não docentes, de suporte administrativo-pedagógico nas escolas de Educação Básica, tais como secretarias escolares, alimentação escolar, multimeios didáticos, infra-estrutura material e ambiental, e considerou pertinente a necessidade de tal formação se realizar em nível médio, por meio de habilitações técnicas, para o que se impôs incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio uma 21ª Área Profissional, a de Serviços de Apoio Escolar, com a respectiva caracterização e as conseqüentes competências gerais de seus técnicos (ver Anexo II).

Com relação aos Cursos Superiores de Tecnologia, conhecidos como Tecnólogos, foram merecedores de tratamento normativo por parte do CNE, apresentado no Anexo III.

2.2.4 – EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Nos últimos cinco anos, foi extraordinário o crescimento da oferta de cursos técnicos tanto pelas escolas públicas como pelas particulares do Estado do Rio de Janeiro, ação como fator estimulante de uma concepção moderna de profissionalização. De outro lado, a demanda cresceu sensivelmente com ênfase na área da saúde e nos cursos de informática.

No Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, entre 2000 e 2005, deram entrada 2.858 pedidos de autorização de novos cursos técnicos no Estado, dos quais 480 foram aprovados e homologados, 729 estão em fase de homologação e 1.649 em exames pelas Comissões Técnicas, representando uma oferta de cerca de 250.000 novas vagas, valor decisivamente elevado.

As escolas técnicas são predominantemente privadas, representando 2/3 do total de escolas, como se pode observar na tabela 2.2.1. Entretanto, no período 2001-2005 o maior crescimento ocorreu nas instituições públicas, com uma expansão de 66,2%, contra 28,3% das instituições privadas, o

que aponta para o interesse do governo estadual em estimular a Educação Profissional.

Quanto às matrículas, a expansão no período 2001-2005 foi semelhante, sendo de 46,4% na rede pública e de 43,1% na rede privada (tabela 2.2.2). Isto significa taxas de crescimento anuais das matrículas de 10,0% e 9,4%, respectivamente, o que revela uma forte capacidade institucional de responder às demandas por cursos técnicos. Quanto aos concluintes, seu número é expressivo, embora não acompanhe no mesmo ritmo a expansão das matrículas.

Na tabela 2.2.3, pode-se observar que predominam na Educação Profissional os alunos na faixa etária de 15-17 anos. Entretanto, no período em análise, houve uma forte expansão das matrículas dos alunos acima de 20 anos, revelando que o crescimento observado anteriormente ocorreu predominantemente devido a essa demanda dos que já estão no mercado de trabalho e sentiram a necessidade de voltar aos estudos.

Na tabela 2.2.4, observa-se que as funções docentes cresceram 60,8% no período 2001-2005, ao mesmo tempo em que a participação na esfera pública também aumentava. Nesta esfera, é dominante a rede estadual, com cerca de 70% das funções docentes. No total, praticamente a totalidade dos docentes (98,5%) possui um curso superior completo.

O SENAI, a FAETEC e o CEFET são tradicionais formadores de técnicos de nível médio, cabendo ainda ao SENAI a Qualificação Profissional dos trabalhadores em programas típicos da Educação de Jovens e Adultos. Na tabela 2.2.5 apresentamos as matrículas para os cursos do SENAI. Enquanto no ramo de Qualificação Profissional houve uma oscilação no número de matrículas entre os anos de 2001 e 2005, a Habilitação relativa aos Cursos Técnicos revelou uma taxa de crescimento elevado, já que as matrículas foram ampliadas em mais de cinco vezes. De interesse, é salientar que a taxa de evasão nestes Cursos Técnicos é quase 10%, o que pode ser consequência deste rápido crescimento.

Na tabela 2.2.6, são descritas as matrículas e os concluintes dos Cursos Técnicos oferecidos pela FAETEC, pertencente ao sistema estadual, e pelo CEFET, do sistema federal. As matrículas na FAETEC tiveram um forte

crescimento em 2002; desde então apresentam ligeiro declínio anual. Já o CEFET revela crescimento significativo das matrículas nos anos em que as informações estão disponíveis.

Na tabela 2.2.7 pode-se ver que, em anos recentes, o SENAI tem demonstrado um vigoroso crescimento, acompanhado pelo CEFET com um ritmo menor. Entretanto, a maioria das matrículas dos Cursos Técnicos ainda pertence à rede estadual.

2.2.5 – POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação pública, em particular o ensino fundamental e o ensino médio, merece uma reflexão mais aplicada e uma reformulação de métodos e processos que garantam uma gestão adequada às imposições da modernidade, rasgando os manuais de uma burocracia esgotada e inadequada diante das realidades desafiadoras dos dias atuais, e corrijam o quadro negro de um desempenho incompatível com os mais modestos parâmetros de qualidade e de eficiência.

Em todo o mundo desenvolvido, há algum tempo, a discussão do tema alcançou resultados plenamente satisfatórios, na definição dos novos caminhos escolhidos para a educação básica enfrentar as mudanças impostas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e as transformações sociais, políticas e éticas decorrentes.

As idéias de centralização da gestão, das prioridades em investimentos na rede física, da promoção automática, entre outras, foram superadas pela flexibilização, pela ênfase nos aspectos cognitivos e pela adaptação da escola às suas realidades e peculiaridades.

Não resta dúvida de que, do ponto de vista da legislação, nos últimos anos, as normas têm evoluído muito, favorecendo a criatividade dos administradores, mas na prática os efeitos ainda estão distantes do desejável.

O exercício da cidadania é aspiração sem limites geográficos ou econômicos, não sendo mais possível admitir a convivência com padrões que aceitem, passivamente, a exclusão como um fenômeno natural sem solução no tempo presente, competitivo, espacial, crítico e democrático.

A odisséia educacional exige medidas que acompanhem o progresso das telecomunicações e da informática, que favoreçam a inserção no mercado de trabalho, que reduzam as desigualdades sociais, que respeitem o conceito de cidadania, que façam do trabalho um direito festivo e não um castigo.

No Brasil tudo está por ser feito, tudo seria prioridade e o que pode ser percebido é que medidas óbvias se tornam grandes conquistas de efeito, sem maior apreço qualitativo ou gerencial.

Matricular ou oferecer vagas para todos os candidatos é, por exemplo, considerada uma notável realização administrativa, não importando o que vão estudar, com quem, por quanto tempo, com que resultados.

Os referenciais, que procuram justificar os maus resultados colhidos pela escola pública, apóiam-se em alegações sem consistência, tais como, pobreza dos alunos, desinteresse dos pais, má alimentação, saúde precária e dificuldades de aprender decorrentes.

Ainda numa passagem rápida pelo que foi feito, nos últimos vinte anos, sem maior cuidado e sem um planejamento adequado poder-se-ia destacar a caótica expansão da rede física, custosa e sem a análise de sua viabilidade técnica que levasse em conta variáveis locacionais, sociais e econômicas, a absoluta ausência de processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, a carência de metodologias de ensino que respeitem as peculiaridades regionais, má administração do patrimônio (instalações e equipamentos), má remuneração dos quadros docentes, falta de estímulos profissionais, falta de programas de desenvolvimento e de atualização do magistério, entre outros tantos.

O resultado é conhecido e de domínio público, sobressaindo-se a repetência e a evasão escolar, de um lado, como o emblema lamentável desse período de erros e de incompetência da gestão educacional e o êxodo das vocações docentes como marca depressiva e sombria que paira solitária e triste sobre a educação brasileira.

Sem querer ser mais contundente e não sendo este o propósito, destacamos algumas questões que julgamos essenciais na definição da postura gerencial e no planejamento estratégico da administração pública da Educação Básica.

Em primeiro plano, a compreensão de que à gestão compete planejar, apoiar financeiramente, controlar, avaliar, supervisionar e pesquisar.

Ensinar é função da escola, que deve ser autônoma na concepção de sua proposta pedagógica, respeitada a estrutura dorsal dos mínimos legais e voltada para os seus entornos locais, sociais e comunitários.

Nesse sentido, o combate à repetência e à evasão, a identificação do essencial no conjunto e no inter-relacionamento de conteúdos e habilidades, a melhoria da qualidade do ensino, o aprimoramento da administração escolar, a destinação dos recursos financeiros disponíveis, a atualização de professores e a participação no processo de investigação educacional são prioridades específicas e típicas da função escola.

As formas do atendimento serão sempre decorrência de uma política central, que deve estimular a participação da comunidade em conselhos gestores, com atribuições claras e efetivas, propiciando uma ampla integração escola-comunidade, inclusive na captação de recursos externos, financeiros e humanos, assessorando a gestão administrativa e opinando no enfoque da proposta curricular.

A flexibilização, conseqüente da autonomia da função da escola, privilegia o enfrentamento de clientela heterogêneas, de contextos sócio-culturais distintos e do fato pedagógico de que a aprendizagem tende a ser individual na medida das desigualdades do alunado.

Envolvendo-se e comprometendo-se com os seus clientes imediatos, o desempenho escolar passa a exercer papel motivador para administradores, professores e parceiros, no exercício pleno de sua ação formadora, longe das pressões de uma burocracia centralizadora e impotente para enfrentar problemas e dar soluções.

A gestão propriamente dita, que cabe à administração central, tem outras funções não menos nobres.

O planejamento estratégico, sua atribuição principal, determina a definição conceitual da Missão, escolhida entre muitas opções. Como tal, tudo decorrerá da estratégia a ser implantada. A reflexão amadurecida do caminho a ser adotado, com a participação da cúpula administrativa, determinará

os passos seguintes.

A logística moderna, informatizada e ágil, é prioridade das prioridades, como infra-estrutura do processo gerencial.

A formulação dos requisitos mínimos da proposta pedagógica e sua metodologia de ensino são objetivos centrais que devem ser repassados aos quadros das escolas, por meio de programas de treinamento, seminários e grupos de coordenação, sempre respeitando as condições de flexibilidade e adequação de cada uma das unidades escolares.

O modelo de avaliação do desempenho de administradores, professores e alunos é outra tarefa que exige tecnologia e competência da administração central. Indicadores de desempenho selecionados por áreas de ação e processados periodicamente segundo frequências previamente estabelecidas fornecerão as informações para ajustes e correções no planejamento.

Uma política de parcerias com instituições da comunidade, empresários, órgãos públicos, instituições nacionais e estrangeiras favorecerá o apoio necessário ao desenvolvimento tecnológico e pedagógico da função escola.

O estabelecimento de um programa de desenvolvimento de recursos humanos que motive o desempenho individual de todos os envolvidos, estabelecendo critérios de valorização do mérito, aperfeiçoamento profissional e comprometimento com resultados, é função estratégica da ação central.

À supervisão e à inspeção escolar devem ser atribuídas responsabilidades compatíveis com a importância de suas funções essenciais, mister um tanto sem prestígio nos dias atuais.

Planejar e executar uma administração financeira de recursos escassos é outra função que exige competência e conhecimento técnico apoiados em sistemas logísticos modernos e eficientes, com clara definição de investimentos setoriais, distribuição racional de recursos e controle rígido e ágil das aplicações.

Por fim e não menos estratégica, a função pesquisa e investigação deve merecer atenção e aplicação voltadas para as questões prioritárias da gestão, seja na avaliação, nas metodologias, nas novas tecnologias, enfim, um modelo que reúna parceiros e recursos em caráter permanente.

Finalmente, compete à gestão central a construção de um Banco de Dados que reúna informações estratégicas, que venham a alimentar a pesquisa, a avaliação, o controle, a supervisão e a inspeção, fortalecendo o processo decisório e seus resultados.

A gestão da Educação Básica, por desvios culturais, tem sido objeto de ações centralizadoras, negociadas nem sempre com interesses mais nítidos e muita influência externa, na maioria das vezes com resultados desastrosos.

Algumas medidas poderiam ser logo adotadas como prioridades na gestão da educação no Estado do Rio de Janeiro, como segue:

* Reorganizar o Sistema Estadual de Educação Profissional, transferindo os cursos superiores de formação de professores para o âmbito da Secretaria de Educação, os cursos superiores de formação de tecnólogos para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, que os destinará, quando julgar conveniente e adequado, às Universidades Públicas e Centros Universitários do Estado, ficando a FAETEC com a exclusividade dos cursos técnicos e de qualificação profissional.

* Incentivar, por meio de parcerias públicas e privadas, programas de Educação Profissional à Distância.

* Realizar levantamentos da demanda de necessidades de mão-de-obra técnica por áreas econômicas industriais, agrícolas, de serviços e outros.

* Possibilitar a certificação de competências por meio da avaliação e reconhecimento da aprendizagem fora do ambiente escolar.

De todo o exposto algumas considerações finais podem ser introduzidas como contribuição isolada ao tema da educação profissional e longe de se constituírem em pretensões mais profundas.

- Os custos da educação técnica são elevados em algumas áreas tais como a saúde, a automação, a ambiental, as telecomunicações, por demandarem investimentos elevados em instalações e laboratórios, na sua manutenção e atualização, na contratação de um corpo docente especializado e que encontra remuneração atraente em outras áreas do mercado de trabalho. Enfim, são cursos que devem ser da alçada de instituições públicas e sérias.

- Outras áreas tornam-se muito pouco atraentes para as instituições de ensino técnico pelo elevado investimento que demandam, como foi dito, e por serem um mercado relativamente restrito porém importante, como os técnicos em manutenção de aeronaves, os técnicos em atividades das usinas nucleares, na geração de energia elétrica etc. Nos casos citados as associações de instituições de educação técnica e empresas surgem aparentemente como possibilidades viabilizadoras da oferta destes cursos.

- Da mesma forma que vem sendo tratado no ensino superior, o exame da concessão de bolsas de estudo para alguns cursos técnicos estratégicos poderia ser cogitado pelo Estado.

- Uma carência constatada reside na formação de professores para a educação técnica, uma vez que a legislação ainda não esclareceu em nível nacional o aproveitamento de profissionais não licenciados das áreas da saúde, tecnológica e outras como docentes. Será necessário rever as normas e ampliar a oferta de programas de aperfeiçoamento e especialização de tais profissionais. Também não ficou clara a norma federal que conduz ao treinamento em serviço para a formação de docentes das áreas citadas.

- Há necessidade de que se promovam estudos e pesquisas que conduzam a Matrizes de Necessidades de Formação de Técnicos nos Estados principalmente nas áreas altamente especializadas da Petroquímica, da Siderurgia, da Construção Naval, das Montadoras de Veículos Automotivos, nas Usinas de Geração Elétrica etc.

- A Avaliação dos Cursos e das Instituições de Ensino, em boa hora implantadas pelo SINAES no Ensino Superior, necessita ter similares na Educação Técnica e nos modelos de organização de sua aplicação. Há muito por ser feito neste terreno ainda inexplorado.

- Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi extraordinariamente estimuladora para a educação profissional e seus primeiros dez anos de existência apontam para muitos acertos em termos quantitativos. Porém, há muito por ser feito pelo Estado, pelas empresas e pelas instituições de ensino, na busca de uma qualidade desejável e alcançável .

2.2.6 – BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394 de 1996. Brasília. 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE. Parecer nº 16 de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE. Resolução nº 4 de 8 de novembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999.

CARLYLE, Thomas. *Arbeiten und nicht verzweifeln*. Leipzig, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo; Cortez, 1984.

GONON, Philip. *Arbeitsschule und qualifikation*. Peter Lang. A.G.Bern, 1992.

KERSCHENSTEINER, Georg. *A alma do educador e o problema da formação do professor*. Rio de Janeiro: Atlântida, 1934. 147 p. BBE.

_____. *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*. Barcelona: Labor, 1939.

MERTENS, Dieter. Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In: Winfried Schlaffke (ed.). *Jugendarbeitslosigkeit*. Köln, 1976, pp. 68

PESTALOZZI, J. Heinrich. *Aufsätze Über die armenanstalt auf dem neuhofe*. Sämtliche Werke Band I. Leipzig, 1927.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1987.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Censo Escolar*, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005.

SENAI-Departamento Nacional. *Sistema de Controle da Produção*, 2001; 2002; 2003; 2004; 2005.

2.2.7 – ANEXO ESTATÍSTICO

TABELA 2.2.1 – NÚMERO DE ESCOLAS TÉCNICAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2001-2005

Ano	Rede		Total
	Pública	Privada	
2001	77	194	271
2002	104	205	309
2003	118	203	321
2004	129	245	374
2005	128	249	377

Fonte: INEP, Censo Escolar

TABELA 2.2.2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS E DE CONCLUINTES EM CURSOS TÉCNICOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2001-2005

Ano	Matrículas			Concluïntes
	Rede		Total	
	Pública	Privada		
2001	31.305	28.672	59.977	27.224
2002	38.178	33.385	71.563	26.628
2003	40.120	32.413	72.533	28.408
2004	46.611	39.836	86.447	26.642
2005	45.858	41.049	86.907	-

Fonte: INEP, Censo Escolar

TABELA 2.2.3 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR FAIXA ETÁRIA, 2001-2005

Ano	Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	Mais de 39 anos
2001	59.977	1.722	21.847	16.017	11.611	3.848	3.229	1.703
2002	71.563	1.354	24.645	18.369	14.710	5.980	4.511	1.994
2003	72.533	1.095	23.333	16.899	15.082	6.895	6.613	2.606
2004	86.447	1.490	31.801	18.716	16.714	8.120	6.524	3.082
2005	86.907	2.248	28.352	17.216	17.422	9.015	7.848	5.006

Fonte: INEP, Censo Escolar

TABELA 2.2.4 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2001-2005

Ano	Total	Federal	Estadual	Munic.	Pública	Privada
2001	4.049	439	1.276	60	1.775	2.274
2002	4.778	642	1.800	49	2.491	2.287
2003	4.774	667	1.764	66	2.497	2.277
2004	5.839	858	1.988	114	2.958	2.881
2005	6.514	896	2.397	148	3.441	3.073

Fonte: INEP, Censo Escolar

TABELA 2.2.5 – SENAI – MATRÍCULAS E CONCLUINTEES POR MODALIDADE DE ENSINO. 2001-2005.

Ano	Qualificação Profissional		Habilitação (Curso Técnico)		
	Matriculas	Concluintes	Matriculas	Concluintes	Evasão
2001	18.182	15.668	802	179	138
2002	8.095	6.058	1.268	346	124
2003	9.719	7.334	2.057	728	177
2004	9.454	6.270	2.925	660	265
2005	12.141	7.878	4.422	860	376

Fonte: SENAI-DN/UNIPAD – Sistema de Controle da Produção

TABELA 2.2.6 – FAETEC E CEFET – MATRÍCULAS E CONCLUINTEES DOS CURSOS TÉCNICOS. 2001-2005

Ano	HABILITAÇÃO (CURSO TÉCNICO)			
	FAETEC		CEFET	
	Matriculas	Concluintes	Matriculas	Concluintes
2001	11.177	3.818	-	-
2002	22.235	14.787	-	-
2003	21.229	15.153	2.372	281
2004	20.254	14.391	3.246	240
2005	19.824	4.844	3.393	150

Fontes: FAETEC Presidência e CEFET Relatório de Gestão 2005

TABELA 2.2.7 – SENAI, FAETEC E CEFET – PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS DOS CURSOS TÉCNICOS. 2001-2005

Ano	HABILITAÇÃO (CURSO TÉCNICO)						TOTAL
	SENAI		FAETEC		CEFET		
	Matriculas	%	Matriculas	%	Matriculas	%	
2003	2.057	8,0%	21.229	82,7%	2.372	9,2%	25.658
2004	2.925	11,1%	20.254	75,6%	3.246	12,3%	26.425
2005	4.422	16,0%	19.824	71,7%	3.393	12,3%	27.639

Fontes: SENAI – Sistema de Controle da Produção, FAETEC Presidência e CEFET Relatório de Gestão 2005

2.2.8 – ANEXO I

**TABELA A.1 – CARGA HORÁRIA MÍNIMA POR ÁREAS
PROFISSIONAIS**

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA DA HABILITAÇÃO TÉCNICA
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção Civil	1.200
6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e desenvolvimento social	800
13. Meio ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e Hospitalidade	800

Fonte: CNE

2.2.9 – ANEXO II

Descrição da área profissional nº 21 Serviços de apoio escolar

1. Área Profissional nº 21: Serviços de Apoio Escolar

1.1 – Caracterização da área:

Compreende atividades em nível técnico, de planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e Superior, nas respectivas modalidades. Tradicionalmente, são funções educativas que se desenvolvem complementarmente à ação docente. Esses Serviços de Apoio Escolar são realizados em espaços como secretaria escolar, manutenção de infraestrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, jardins, hortas e outros ambientes requeridos pelas diversas modalidades de ensino. As funções de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infra-estrutura dão origem às habilitações profissionais mais correntes na área.

1.2 – Competências profissionais gerais do técnico da área:

- identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea;
- assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento educação escolar;
- identificar as diversas funções educativas presentes na escola;
- reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino;
- cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino;
- formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes,

conferindo-lhes maior qualidade educativa;

- dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação;
- coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infra-estrutura material e ambiental;
- redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo.

1.3 – Competências específicas de cada habilitação profissional:

A serem definidas pelos estabelecimentos de ensino, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas específicas dos respectivos sistemas de ensino, em planos de curso estruturados a partir dos perfis profissionais de conclusão de cada habilitação profissional, devidamente aprovados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino e inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, mantido e divulgado pelo MEC.

1.4 – Carga horária mínima de cada habilitação profissional da área:

Mínimo de 1.200 horas, incluindo um bloco de estudos pedagógicos, um bloco de estudos técnicos e um bloco de prática profissional supervisionada.

2.2.10 – ANEXO III

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA – PARECER DO CNE E CARGA HORÁRIA MÍNIMA POR MODALIDADES

Tendo em vista os Cursos Superiores de Tecnologia, conhecidos como Tecnólogos, o Parecer CNE/CP n° 29, de 3 de dezembro de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Gerais para a sua organização e funcionamento, que passaram a ser objeto da Resolução n° 3 do CNE/CP, de 18 de dezembro de 2002, que instituiu as referidas Diretrizes Curriculares.

Entre os referenciais para a caracterização do tecnólogo e sua correspondente formação em determinada área foram destacados:

Natureza: Que pode ser essencialmente científica ou tecnológica, distinguindo o que poderia ser Bacharelado ou Superior de Tecnologia.

Densidade: A formação do tecnólogo é mais densa em tecnologia enquanto a do Bacharel é em ciência.

Demanda: As demandas dos profissionais de tecnologia são distintas dos bacharéis, embora ainda exista muita incompreensão dos alunos e do mercado.

Tempo de Formação: Existe um relativo consenso de que os cursos superiores de tecnologia devam ter cerca de três anos de duração visando ao atendimento mais imediato das necessidades do mercado.

Perfil: É o ponto estratégico da formação do tecnólogo, definindo o itinerário, a duração do curso, a habilitação etc.

Para a área tecnológica foram estabelecidas as cargas horárias a saber:

**TABELA A.2 – CARGA HORÁRIA DE CURSOS
SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE CADA MODALIDADE
1 Agropecuária	2.400
2 Artes	1.600
3 Comércio	1.600
4 Comunicação	1.600
5 Construção civil	2.400
6 Design	1.600
7 Geomática	2.000
8 Gestão	1.600
9 Imagem pessoal	1.600
10 Indústria	2.400
11 Informática	2.000
12 Lazer e desenvolvimento social	1.600
13 Meio ambiente	1.600
14 Mineração	2.400
15 Química	2.400
16 Recursos pesqueiros	2.000
17 Saúde	2.400
18 Telecomunicações	2.400
19 Transportes	1.600
20 Turismo e hospitalidade	1.600

Fonte: CNE

2.2.11 – ANEXO IV

PROCURA POR CURSOS TÉCNICOS. 2001-2004

A seguir apresentam-se os dez Cursos Técnicos mais procurados e os dez menos procurados. Os dez cursos mais procurados no período revelam a tendência da oferta fortemente identificada com Informática, Enfermagem, Administração, Contabilidade e Eletrônica, que, de um modo geral, traduzem as condições do mercado.

É curioso observar que não foram reveladas demandas de novas habilitações no período que se mostrou conservador, no qual aparecem como exceções os cursos de Técnico em Telecomunicações, ainda assim com reduzidos números de matriculados.

Os cursos menos procurados são de especialidades que revelam interesses muito específicos da demanda e certamente traduzem uma oferta temporal e qualidades notórias da oferta.

A Moda, a Saúde e as Artes, inclusive as virtuais, são algumas indicações de novas demandas em fase ainda de construção de um mercado.

**TABELA A.3 – DEZ CURSOS TÉCNICOS DE MAIOR DEMANDA
2000-2004**

Ano	Cursos	Matriculas/2001	Concluintes/2000
2001	Téc. Informática	13.447	5.178
	Téc. Enfermagem	9.601	4.018
	Téc. Eletrônica	7.245	2.623
	Téc. Contabilidade	5.423	2.552
	Téc. Administração	4.541	1.857
	Téc. Telecomunicações	4.497	1.484
	Téc. Mecânica	3.913	1.635
	Téc. Processamento de Dados	3.290	1.095
	Téc. Edificações	1.526	472
Téc. Agropecuária	1.187	374	
2002	Cursos	Matriculas/2002	Concluintes/2001
	Téc. Informática	13.051	5.089
	Téc. Enfermagem	9.552	4.018
	Téc. Contabilidade	5.423	2552
	Téc. Administração	4.474	2.096
	Téc. Proc. de Dados	3.290	1.095
	Téc. Eletromecânica	3.007	1.058
	Téc. Mecânica	2.703	1.160
	Téc. Telecomunicação	1.776	379
	Téc. Edificação	1.333	294
Téc. Patologia	1.316	493	
2003	Cursos	Matriculas/2003	Concluintes/2002
	Téc. Informática	11.139	5.091
	Téc. Enfermagem	6.240	4.718
	Téc. Administração	5.893	1.726
	Téc. Contabilidade	3.318	862
	Téc. Eletrônica	2.139	915
	Téc. Processamento de Dados	1.944	651
	Téc. Mecânica	1.469	723
	Téc. Secretariado	1.345	389
Téc. Telecomunicação	1.241	775	
Téc. Eletrotécnica	1.220	491	
2004	Cursos	Matriculas/2004	Concluintes/2003
	Téc. Informática	17.631	5.982
	Téc. Enfermagem	11.921	5.027
	Téc. Eletrônica	9.791	2.466
	Téc. Administração	7.401	2.080
	Téc. Secretariado	5.920	1.324
	Téc. Contabilidade	3.589	1.227
	Téc. Mecânica	2.849	770
	Téc. Seg. no Trabalho	2.101	708
	Téc. Patologia Clínica	2.059	806
Téc. Telecomunicação	1.032	369	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEE, Censo Escolar

TABELA A.4 – DEZ CURSOS TÉCNICOS DE MENOR DEMANDA – 2001-2004

Ano	Cursos	Matriculas/2001	Concluintes/2000
2001	Téc. em Reabilitação Massagista	50	22
	Téc. Atendimento Dentário	161	62
	Téc. Química	762	109
	Téc. Confeção de Vestário	82	54
	Téc. Estilismo	74	40
	Aux. Téc. Instrumentação Cirúrgica	194	94
	Téc. Estética Facial	19	73
	Téc. Transações Imobiliárias	322	236
	Téc. em Sonorização	214	217
Téc. Especialista em Programação	104	62	
2002	Cursos	Matriculas/2002	Concluintes/2001
	Téc. Shiatsuterapia	30	15
	Téc. Química	68	45
	Téc. Estética	23	0
	Téc. Segurança do Trabalho	399	119
	Téc. Programação Visual	31	62
	Téc. Publicidade, Propaganda e Marketing	233	256
	Téc. Reabilitação Massagista	0	7
	Téc. Recuperação Física	15	0
	Téc. Tecelagem	20	15
Téc. Prótese Dentária	192	50	
Téc. Audio Visual	133	0	
2003	Cursos	Concluintes/2003	Matriculas/2002
	Téc. Regência de Conjunto	8	0
	Especialista em Programação	7	10
	Téc. Documentação – Edição de Partitura	6	0
	Téc. Desenhista e Arquitetura	5	0
	Habilitação 2º Grau Magistério	4	12
	Artes Cênicas	4	0
	Téc. Telecomunicações	3	11
	Téc. Secretariado	2	5
	Matéria	2	5
Reciclagem	1		
2004	Cursos	Matriculas/2004	Concluintes/2003
	Automação Industrial	747	112
	Téc. Agropecuária Orgânica	307	45
	Téc. Deserv. Sistemas de Redes	115	58
	Especialização de Enfermagem no Trabalho	66	20
	Atendente de Consultório Dentário	49	0
	Artes Cênicas	47	0
	Téc. Farmácia	24	0
	Téc. Saúde Bucal	22	13
Téc. Arranjos Musicais	12	2	
Téc. Designer	8	0	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEE, Censo Escolar



2.3



JUVENTUDE FLUMINENSE E ENSINO MÉDIO: DO DESPERDÍCIO À REVALORIZAÇÃO

2.3.1 – INTRODUÇÃO

Entre as políticas sociais, a educação ocupa posição especial, não só de acordo com as teorias de capital humano, que atribuem à educação um papel fundamental para o desenvolvimento econômico, como também pela constatação mais recente, e muito bem documentada para o Brasil, de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida. Apesar do consenso que existe a respeito da importância da educação, há muitas dúvidas sobre o que fazer nesta área, tanto no que se refere à educação formal convencional, em particular no ensino médio, quanto, sobretudo, a outras modalidades direcionada para jovens, como a educação técnica, a educação continuada e o uso de novas tecnologias para a transmissão de conhecimentos.

Entende-se aqui que, para analisar qualquer aspecto associado a políticas de desenvolvimento, em especial aquelas referentes à educação e sua relação com o mercado de trabalho, devem-se considerar as liberdades dos indivíduos como elementos constitutivos básicos. Assim, atenta-se, particularmente, para a expansão das “capacidades” – *capabilities* de acordo com Sen (1999) – das pessoas de levar o tipo de vida que valorizam. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas da população.

Neste sentido, ao se referir a políticas públicas, deve-se ressaltar um fenômeno de decadência das metrópoles brasileiras. A globalização, a reestruturação da produção e falência do modelo de desenvolvimento nas duas últimas décadas fazem com que grande parte da indústria desapareça das regiões metropolitanas na direção de países periféricos e para centros urbanos de menor porte, provocando uma série de problemas econômicos e territoriais. Desta forma, torna-se imperativo que os governos locais, partindo da noção da insuficiência e obsolescência de seus instrumentos e instituições para enfrentarem sozinhos os desafios que são gerados, repensem a oferta de políticas públicas por meios mais participativos com outros agentes.

Em particular, tanto no Estado quanto na cidade do Rio de Janeiro percebe-se a insistência, nos últimos anos, em governar de forma isolada, numa

tentativa de monopolizar politicamente os louros de suas ações e de socializar a responsabilidade de eventuais problemas crônicos. Desta forma, quem perde é o cidadão fluminense e, em particular, o da região metropolitana. A incapacidade do Rio de Janeiro de se reinventar produz um vácuo que se traduz na decadência dos níveis de desenvolvimento, em especial aqueles relacionados a educação, trabalho e renda.

A performance da atividade econômica do Estado está fortemente correlacionada com o setor do petróleo e a renda domiciliar *per capita*, que está em queda desde 1998, só não é maior porque cerca de 30% da renda das famílias fluminenses provém de aposentadorias e pensões. Portanto, a agenda está capturada pelo passado. A atividade produtiva do Estado depende fundamentalmente de um recurso natural que é finito e a crise social não é mais aguda devido a um amortecedor com prazo de validade, que são as aposentadorias. Enquanto isto, os jovens, que são os representantes do futuro, defrontam-se com taxas de desemprego elevadíssimas, baixos salários, uma total ausência de apoio ao seu empreendedorismo e pouco acesso a cultura, esportes e lazer, o que tem grandes implicações sobre o incentivo ao aprimoramento da qualificação, sobretudo nos mais pobres.

Portanto, é preciso compreender que não se deve negar a forte relação da privação das capacidades individuais dos jovens com um baixo nível de renda. A relação se dá em via de mão dupla: o baixo nível de renda pode ser uma razão fundamental para a qualificação inadequada e, inversamente, mais educação ajuda a auferir rendas mais elevadas. A partir desta perspectiva pode-se refletir de modo mais abrangente sobre questões relacionadas tanto à cobertura quanto à qualidade do ensino médio e sua relação com a atividade produtiva e o mercado de trabalho, como, por exemplo, o aperfeiçoamento do ambiente de negócios no Estado. Esta questão, além da qualificação dos professores, atraso escolar, evasão escolar, revisão do conteúdo, dentre outras, apresenta-se como um grande desafio a ser enfrentado pelo próximo governante do Estado o Rio de Janeiro.

Neste sentido, este artigo consiste em uma espécie de manifesto contra o desperdício do capital humano da juventude fluminense. Ao invés de elaborar um diagnóstico definitivo e propor fórmulas mágicas para o ensino médio e o bem-estar dos jovens, este texto pretende convidar os demais

atores sociais a refletir sobre estas questões e reunir as forças vivas da sociedade com o intuito de ajudar a iluminar caminhos alternativos aos governantes e demais agentes preocupados com o futuro do Estado do Rio de Janeiro.

Para tanto, além desta introdução, o presente artigo consta de mais quatro seções. Na segunda seção, serão abordadas considerações macroeconômicas gerais sobre mercado de trabalho e escolaridade dos jovens como uma referência para a seção seguinte, que fará um breve diagnóstico sobre o ensino médio e o custo de oportunidade dos jovens fluminenses em se qualificar. Logo em seguida, a quarta seção é uma tentativa de propor uma perspectiva de revalorização do ensino médio a partir do aperfeiçoamento do ambiente de negócios no Rio de Janeiro. A quinta seção é a das considerações finais.

2.3.2 – CONSIDERAÇÕES MACROECONÔMICAS SOBRE ESCOLARIDADE E MERCADO DE TRABALHO DOS JOVENS

Esta seção tangenciará questões gerais e conceituais sobre o mercado de trabalho para as pessoas que se encontram ou já se formaram no ensino médio no Brasil. A análise destas questões será acompanhada de uma visão panorâmica da evolução das principais transformações ocorridas na economia brasileira e suas implicações sobre a performance da atividade econômica e sobre o mercado de trabalho a partir da década de 90.

Seguindo esta linha de análise, esta seção se encerra com uma investigação sucinta sobre a decadência dos níveis de desenvolvimento do Estado e, em particular, da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que está inserida num contexto mais amplo que se refere a todas as regiões metropolitanas brasileiras. Na esteira de tal decadência encontra-se o desperdício de capital humano da juventude fluminense e, em especial, o relativo aos jovens que estão ou deveriam estar no ensino médio.

2.3.2.1 – Abertura Econômica e Inadequação da Demanda à Oferta de Qualificação

Em economias em desenvolvimento como a brasileira, o mercado de trabalho tem passado por profundas transformações nos últimos vinte anos associadas à abertura econômica. No Brasil, o período que se inicia a partir da década de 90 e se estende até os dias atuais tem sido caracterizado como um dos mais importantes pontos de inflexão na sua história econômica. Partindo de uma economia fechada ao fluxo de comércio e de capitais internacionais, com grande presença do Estado como produtor de bens e serviços e uma crescente tendência inflacionária, o Brasil caminhou para uma economia aberta, com redução da proteção comercial e liberalização dos fluxos de capitais, redução da presença do Estado como produtor de bens e serviços, através do processo de privatização, culminando com um programa de estabilização baseado em uma âncora cambial e respaldado pela abertura comercial e financeira.

Estas mudanças estruturais tiveram efeitos importantes sobre o ritmo e a estrutura do crescimento da economia. Entre 1990 e 1992, o país viveu uma forte recessão, com redução do nível de atividade e aumento da taxa de desemprego. A partir de 1993 e, mais intensamente, da estabilização em junho de 1994, esse processo foi revertido, com crescimento da economia até 1997. Com o advento da crise asiática e da crise financeira internacional em meados de 1998, ocorreu uma interrupção do crescimento econômico.

Como não poderia deixar de acontecer, esses acontecimentos, em nível macroeconômico, tiveram fortes reflexos sobre o desempenho do mercado de trabalho, que continuam a se propagar mais de uma década depois. Redução do emprego industrial e aumento da proporção de trabalhadores informais, combinados a crescimento do rendimento real dos trabalhadores e do emprego nos setores comércio e serviços, são alguns desses reflexos.

Entretanto, não somente o aumento do nível de emprego nos setores comércio e serviços — que, no início do processo de estabilização, compensou a queda do emprego industrial e evitou o aumento da taxa de desemprego — começou a mostrar sinais de arrefecimento a partir de 1997, como também, com o advento da crise asiática, a impossibilidade de manter o crescimento do produto devido à restrição externa levou a um forte aumen-

to da taxa de desemprego aberto a partir do início de 1998.

Esta evolução do mercado de trabalho após a abertura econômica e a estabilização sugere um quadro preocupante para o futuro, com mudança na estrutura da demanda por qualificação da mão-de-obra, inadequação da demanda à oferta de qualificação, o que provoca um aumento da taxa de desemprego de longo prazo e da proporção dos trabalhadores informais que, atualmente, ultrapassa 50% da população economicamente ativa (PEA).

O país, se não quiser conviver com elevadas taxas de desemprego estrutural, terá de adotar reformas importantes na sua legislação trabalhista, cujo objetivo será o de aumentar os incentivos para que empresas e trabalhadores invistam em qualificação e treinamento ao longo da relação de trabalho.

2.3.2.2 – Juventude Fluminense e Capital Humano: dos Desperdícios o Maior

A globalização traz uma série de ameaças e de oportunidades para as grandes metrópoles do mundo como um todo.

Ameaças porque as metrópoles se conformaram, enquanto tais, como territórios em que – a partir do século XIX (mas, sobretudo, a partir de meados do século XX) – materializou-se, nos diferentes países, a aliança entre o Estado nacional e os grandes blocos de capital (nacional ou estrangeiro) em torno de projetos de desenvolvimento centrados na industrialização substitutiva de importações. A globalização faz com que grande parte da indústria desapareça das regiões metropolitanas em que surgiu e floresceu para se deslocar para os países periféricos e para centros urbanos de menor porte, causando perda de vocação dos subúrbios metropolitanos, desemprego, crescente polarização, novas formas de segregação social e ruptura dos vínculos de solidariedade locais.

2.3.2.2.1 – A Questão Metropolitana no Brasil

Estas ameaças são particularmente graves no caso brasileiro, por uma série de razões:

- A baixa escolaridade da força de trabalho brasileira – mesmo nas grandes metrópoles;

- A violência das transformações ocorridas em meados do século XX quando o país se industrializou e urbanizou rapidamente¹⁵;
- A herança que estas transformações deixaram no imaginário coletivo – em particular o ressentimento decorrente do descumprimento da promessa da “modernidade para todos” formulada pelo Estado Nacional nos tempos do nacional-desenvolvimentismo;
- A cultura política patrimonialista, autoritária e centralizadora da sociedade brasileira.

No caso do Rio de Janeiro, há ulteriores agravantes:

- A desindustrialização, como na maior parte das maiores regiões metropolitanas, mas de forma mais marcante;
- A falta de costume de pensar questões locais; e
- A indefinição de papéis e a sistemática tendência ao conflito entre os três níveis de governo (quaisquer que sejam os partidos políticos envolvidos).

Em relação às oportunidades, pode-se dizer que, na nova economia global, as metrópoles têm se transformado em pólos de decisão, em centros nodais de redes de todo tipo e em localização-chave de serviços de alto valor adicionado (finanças, comunicação, cultura, entretenimento, saúde, educação, pesquisa e desenvolvimento, inovação etc.).

De toda forma, seja para poder enfrentar os problemas decorrentes da desindustrialização (ou, de uma maneira mais geral, da perda das vocações originárias que fizeram com que as metrópoles se tornassem tais), seja para poder aproveitar as novas oportunidades que surgem no mundo globalizado, é preciso que as metrópoles sejam repensadas. Os instrumentos tradicionais de política econômica e de políticas públicas não foram pensados para fazer face aos principais problemas e desafios vividos pelas metrópoles atualmente (a proliferação de cemitérios industriais, o desemprego maciço de

¹⁵ Vale lembrar que, de 1947 a 1980, o PIB real foi multiplicado por 11 e o da indústria por 16, ao passo que a população dobrava (passando de 60 para 120 milhões de habitantes) e as proporções de pessoas vivendo no campo e na cidade se inverteram – o que significa que todo o crescimento demográfico se concentrou no meio urbano (e, com particular intensidade, nas maiores metrópoles do Sudeste).

categorias ocupacionais inteiras, a informalidade, o desengano da juventude, a falta de segurança, a precariedade crescente da qualidade da água e do ar etc.).

Novos problemas precisam ser enfrentados através de novas armas. Dado que estes problemas têm, de uma maneira geral, uma natureza estrutural, é preciso, para tanto, recuperar, em primeiro lugar, a capacidade de pensar o futuro. Ou seja, de formular estratégias de desenvolvimento.

O desenvolvimento, nas condições de hoje, não pode ser visto apenas como um processo de retomada do crescimento econômico, visto que há evidências de sobra, mundo afora, de que o crescimento (ainda que seja sustentável do ponto de vista macroeconômico) pode se dar com aumento da concentração de renda (e, portanto, com parcos e incertos resultados em termos de redução da pobreza), sem geração de empregos e com efeitos negativos sobre o meio ambiente – sobretudo nas regiões metropolitanas. É preciso avançar, também no Brasil (isto já tem sido feito em vários cantos do mundo), em direção a modelos de desenvolvimento elaborados participativamente (“de baixo para cima”) e sob medida para cada região metropolitana, que sejam capazes de focar simultaneamente a competitividade e a melhora da qualidade de vida e que sejam sustentáveis – não apenas do ponto de vista econômico, mas também do político e do ambiental.

O que se sustenta é que a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, para poder enfrentar estes problemas com alguma chance de êxito, precisará enveredar politicamente num processo de criação de novos arcabouços institucionais, dentro dos quais novos atores (frutos de um redesenho e de um aprofundamento do espaço público através de diferentes parcerias entre diferentes níveis de governo, a iniciativa privada e a sociedade civil) serão chamados a assumir a responsabilidade de implementar estratégias de longo prazo capazes de reverter, de forma sustentável, o processo de decadência em que a Região Metropolitana do Rio de Janeiro mergulhou ao longo das últimas décadas.

2.3.2.2.2 – Natureza e Escala dos Principais Problemas da Região Metropolitana e do Estado do Rio de Janeiro

Com cerca de 12 milhões de habitantes, o Rio de Janeiro é a segunda maior região metropolitana brasileira, com cerca de 75% da população do Estado, e uma das 15 maiores do mundo. Dizer quais são seus principais problemas, portanto, não é uma tarefa simples. A rigor, seria algo que deveria ser estabelecido democraticamente, com a combinação de análises quantitativas e qualitativas, através de um longo processo de discussão e de busca de consensos – envolvendo os diferentes níveis de governo, a sociedade civil e o setor privado – a exemplo do que se fez, por exemplo, com o Planejamento Estratégico em Barcelona.

Merece ser ressaltado que o Rio de Janeiro foi a primeira cidade do mundo a seguir o exemplo de Barcelona, já na primeira metade dos anos 90 – quando a Prefeitura lançou um processo deste tipo, contratando como consultores pessoas que tinham sido protagonistas do processo catalão. Processo que se dividiu, justamente, em três etapas: a) diagnóstico; b) recomendações de política; e c) implementação.

Embora este processo tenha envolvido diversos segmentos representativos da sociedade carioca, os consultores catalães viciaram o processo, “importando resultados” da experiência do primeiro Plano Estratégico de Barcelona desde seu início, o que tirou muito de sua legitimidade e acabou esvaziando-o¹⁶. O Plano Estratégico do Rio de Janeiro não passa, hoje, de uma repartição burocrática da Prefeitura, enquanto Barcelona passou por três processos consecutivos deste tipo ao longo da década de noventa (em 1990, 1994 e 1999)¹⁷.

Qualquer diagnóstico isolado, portanto, é carregado de um elevado grau de subjetividade e de arbitrariedade e precisa ser tomado com muito cuidado. Arriscamo-nos neste exercício aqui unicamente para ressaltar que nossos principais problemas são estruturais e precisam, portanto, ser enfrenta-

¹⁶ Dentre os poucos frutos “legítimos” do processo carioca está a criação da Secretaria Municipal do Trabalho, esvaziada durante o segundo mandato de Cesar Maia. Veja-se também, nesta mesma linha de argumentação, o livro organizado por Cocco (2001) sobre o Porto de Sepetiba.

¹⁷ Veja-se Monclús (2003), entre outros, para uma análise detalhada do Plano Estratégico de Barcelona.

dos com políticas de longo prazo – coisa que não se tem possibilidade de fazer nas condições atuais de governança da Região Metropolitana. O que se constata é que, quase meio século depois da transferência da capital e mais de três décadas depois da fusão, o Rio de Janeiro ainda não soube se reinventar.

Feitas estas premissas, alguns dos principais problemas não somente da Região Metropolitana, mas também do Estado do Rio de Janeiro, são, a nosso ver:

- O clima para o desenvolvimento do setor privado é extremamente hostil:
 - Burocracia asfixiante;
 - Carga tributária elevada;
 - Violência;
 - Desrespeito aos direitos de propriedade;
 - Baixíssimo acesso a serviços produtivos.
- Região Metropolitana e Interior continuam de costas um para o outro; ainda não houve uma efetiva integração:
 - Inexistência de mecanismos de governança metropolitana;
 - Dinamismo do petróleo na região Norte e da indústria de transformação no Médio Paraíba pouco repercutem na Região Metropolitana e no próprio interior.
- Dificuldades de transformar dinamismo de alguns setores em alavancas para o desenvolvimento sustentável:
 - Recursos dos *royalties* aplicados em gastos de custeio;
 - Baixa integração e diversificação das cadeias produtivas do petróleo na região Norte e da metal-mecânica no Médio-Paraíba;
 - Industrialização do litoral sul acompanhado de favelização, com conseqüente depredação do meio ambiente e do potencial turístico da região.

- Decadência: o peso do Estado do Rio de Janeiro no PIB brasileiro caiu 40% desde o fim da década de 30: de 20% para 12%.
- A baleia encalhada:
 - O peso da cidade do Rio de Janeiro (onde se concentra 40% da população do Estado) no PIB do Estado também caiu pela metade neste mesmo período (de cerca de 80% em para algo como 40% ao longo da segunda metade do século passado);
 - O PIB (total, não *per capita*) da cidade do Rio de Janeiro é igual ao de três décadas atrás;
 - O PIB da Região Metropolitana (onde vive 75% da população) voltou ao nível de 25 anos atrás. Neste mesmo período, o PIB nacional cresceu quase 70%.
- Baixíssima capacidade de geração de postos de trabalho:
 - A taxa de desemprego do Estado cresceu mais de 60% desde o início dos anos 90. Ela, que já foi a menor do país, é hoje a quarta maior: mais de 11%. Elevada para qualquer padrão de comparação, nacional ou internacional;
 - A situação é particularmente dramática para os jovens de 15 a 24 anos, para os quais a taxa de desemprego praticamente dobrou neste período, atingindo quase 25%;
 - 70% dos postos de trabalho gerados desde o início da década de 90 o foram em empresas com até 10 empregados, que sobrevivem em condições extremamente adversas;
 - A qualidade destes postos de trabalho é, portanto, muito baixa: são exclusivamente empregos sem carteira assinada ou trabalhos por conta-própria.
- Imobilismo estatista: apesar de a mudança da capital ter ocorrido há 46 anos, a economia do Rio de Janeiro ainda depende fortemente (e crescentemente) do setor público. O peso da administração pública estadual no PIB cresceu de 11% em 1985 para 16% em 2003.
- A renda média do trabalho principal caiu quase 20% entre 1998 e

2004, retornando a um patamar menos de 5% superior ao registrado em 1992.

- Década perdida: em 2004, a renda domiciliar *per capita* (que é a que importa para o bem-estar das pessoas) voltou ao seu nível de 1995. Ela diminuiu mais de 6% entre 1998 e 2004, uma queda mais acentuada que a verificada a nível nacional.
- Os recursos que evitam uma queda maior (aposentadorias e petróleo, nesta ordem) são finitos;
- Samba de uma nota só: é a indústria extrativa mineral, em particular o setor de petróleo, que dita o crescimento do setor industrial do Estado. De 1998 a 2002, o crescimento do PIB do Estado foi de 25%, mas, sem considerar a indústria extrativa mineral, o PIB caiu 0,1%. Este setor é intensivo em capital e gera muito poucos postos de trabalho.
- Amortecedor com prazo de validade: hoje 30% da renda das famílias fluminenses provém de aposentadorias e pensões. É graças a isto que não se observa uma queda ainda maior da renda domiciliar *per capita*.
- As políticas sociais são improvisadas, desarticuladas entre si e com as de outros níveis de governo; são, portanto, ineficazes.
- Contramão social: de 1998 a 2004, ao contrário do que tem ocorrido no país como um todo, a desigualdade de renda, a pobreza e a indigência têm aumentado no Estado do Rio de Janeiro – particularmente na Região Metropolitana.
- Obsolescência da infra-estrutura: o desrespeito aos direitos de propriedade, a informalidade generalizada, a complacência com a inadimplência na área de serviços de utilidade pública e a sobretaxação das telecomunicações têm gerado nítidos gargalos ao desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro.
- A agenda capturada pelo passado: na elite carioca (1% mais ricos), mais de 40% das famílias são chefiadas por aposentados, percentual três vezes maior do que o de famílias chefiadas por empregadores (a

média nacional de famílias da elite chefiada por aposentados é de cerca de 20%). Enquanto isto, os jovens, embora tenham estudado mais do que seus pais, defrontam-se com taxas de desemprego elevadíssimas, baixos salários, uma total ausência de apoio ao seu empreendedorismo e pouco acesso a cultura, esportes e lazer.

2.3.2.2.1 – Os Jovens e o Futuro

Não se trata de negar o passado nem muito menos de contrariar os interesses e conquistas de nossos idosos. Mas não há desenvolvimento sem visão de futuro ou sem uma aposta firme nos jovens, que ainda são a maioria de nossa sociedade e cujo potencial tem sido crescentemente, e injustamente, desperdiçado. Assim como não há futuro desejável possível sem uma aposta decidida nas novas tecnologias que, sob vários aspectos, podem representar um acelerador da realização de nossos sonhos e aspirações.

A falta de perspectivas da juventude fluminense tem produzido uma crescente incidência da gravidez precoce, sobretudo entre as camadas mais pobres da população: o percentual de meninas entre 15 e 19 anos com filhos (nascidos vivos) é de 18,1% entre as 20% mais pobres contra 1,0% para as 20% mais ricas.

Por outro lado, a escolaridade média do cidadão adulto fluminense continua sendo uma das maiores do Brasil. Entretanto, em plena era do conhecimento, estamos perdendo esta vantagem comparativa: menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos do nosso Estado freqüentam o ensino médio. Os avanços nesta área foram tremendamente tímidos quando comparados aos verificados no resto do Brasil – estamos na lanterna das regiões Sul e Sudeste neste quesito.

Qualquer que seja o próximo governante, deverá ter como um de seus lemas na idéia de que “o ensino médio é fundamental”. Porque assim é, na prática.

Por um lado, porque (salvo raras e honrosas exceções) não é mais possível, no mundo de hoje, encontrar um trabalho decente sem ter o ensino médio completo.

Por outro, porque este que hoje é um trabalho decente em breve prova-

velmente deixará de existir. Aquela coisa de “emprego pra vida inteira” deixou de existir no século passado; é de se esperar, hoje, que cada trabalhador troque de ocupação pelo menos umas seis ou sete vezes ao longo de sua vida. As condições em que estas mudanças se darão serão tão melhores quanto maior for a capacidade de aprender, ou seja, o nível de escolaridade dos trabalhadores.

Neste sentido, de acordo com Atlas do Desenvolvimento Humano, que utiliza os dados do Censo 2000, cerca de 60% da população entre 15 e 17 anos não estava cursando o ensino médio. Isto representa um contingente de, aproximadamente, 500.000 jovens. Destes jovens, 40% estavam atrasados, cursando o ensino fundamental e cerca de 20% estavam fora da escola. Portanto, o sistema de ensino no Estado não vem sendo capaz, não somente de aprimorar a qualidade do ensino e evitar atrasos e evasões, mas, também de cobrir a totalidade dos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio.

O que agrava este quadro ainda mais remete ao fato de que, ao ingressarem no mercado de trabalho, não há boas perspectivas quanto à obtenção de empregos. Daqueles que não se encontram desempregados, a maioria não consegue trabalho decente, caindo na informalidade, com baixa remuneração e condições de trabalho precárias. Pouco também é feito pelo Estado para incentivar aqueles com perfil empreendedor através do aperfeiçoamento do ambiente de negócios pela convergência da oferta de serviços para pequenos empresários.

Contudo, grande parte destes jovens é entregue ao ócio ou à desesperança, uma vez que a escolaridade é diretamente correlacionada com a capacidade de fazer escolhas e vislumbrar perspectivas de futuro. Portanto, o custo de oportunidade social de não oferecer atendimento escolar de qualidade e corrigir estas distorções, particularmente no ensino médio, significa renegar a possibilidade destes jovens de desenvolverem minimamente suas capacidades ou, em outras palavras, de o Rio de Janeiro construir um caminho para um futuro desejável.

2.3.3 – O ENSINO MÉDIO E O CUSTO DE OPORTUNIDADE DOS JOVENS FLUMINENSES: O DESINCENTIVO À QUALIFICAÇÃO

Nesta seção será feita uma tentativa de traçar um ligeiro retrato (imperfeito) sobre a situação do ensino médio brasileiro e, em particular, no Rio de Janeiro, assim como das principais transformações e políticas adotadas pelo Estado brasileiro. Logo após, serão analisadas algumas questões relativas ao mercado de trabalho dos jovens, com o intuito de observar as condições em que aqueles que têm ensino médio (segundo grau) se encontram quanto à colocação e rendimentos.

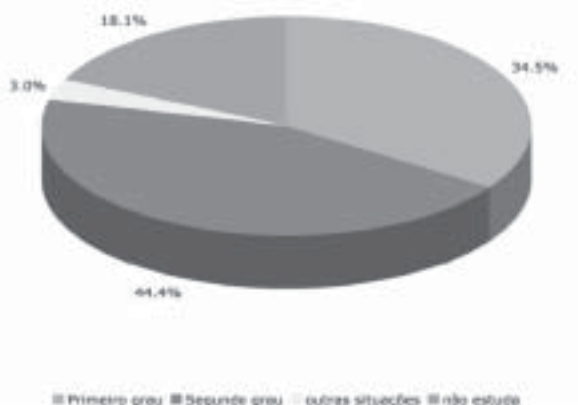
2.3.3.1 – Reflexões Sobre o Ensino Médio no Brasil

O ensino médio cresceu no Brasil de forma muito acelerada na década de 90, mas ainda está longe de se aproximar da cobertura quase universal que tem em outros países da América Latina. Pela PNAD de 2004, havia 8,7 milhões de estudantes matriculados no nível médio regular, o que, comparado com a população estimada de 10,7 milhões para as idades de 15 a 17, resulta numa taxa de matrícula bruta de cerca de 81%.

No passado, o ensino médio no Brasil era dominado por escolas particulares e um número restrito de escolas públicas de boa qualidade e bastante seletivas. Hoje, o ensino médio já é predominantemente público, metade dos cursos em escolas públicas são dados à noite, 43% dos alunos estão acima da idade correspondente, 44,5% trabalham, e a maioria das antigas escolas públicas já não tem a qualidade e o prestígio que tinham.

Por causa do grande número de estudantes acima da idade esperada, a taxa líquida de matrícula, ou seja, a proporção de pessoas entre 15 e 17 anos matriculadas no ensino médio em 2004 era de somente de 44,4%, e 34,5% das pessoas desta idade ainda estavam matriculadas no ensino fundamental, e 18% já tinham abandonado a escola, como demonstra o gráfico 1.

Existe um consenso generalizado de que o ensino médio, assim como o ensino na escola fundamental da 4ª à 8ª série, tende a ser feito de forma burocrática e repetitiva, e baseado na memorização de informações de pouca relevância para a vida dos estudantes. Uma das razões para isto é que o

Gráfico 1 – Situação escolar dos jovens de 15 a 17 anos

Fonte: PNAD / 04

ensino médio está em grande parte orientado para o treinamento dos estudantes para passar nos exames vestibulares das universidades públicas, exames que tendem a ser também de natureza enciclopédica, sobretudo nas carreiras mais disputadas, como a medicina, o direito e as engenharias.

Algumas escolas conseguem treinar os estudantes para isto, e ganham prestígio pela capacidade de ter seus alunos aprovados nos vestibulares. A grande maioria segue o mesmo modelo pedagógico, mas sem os mesmos resultados. A outra razão é a má formação ou mesmo a inexistência dos professores de nível médio, pela perda de competitividade da carreira docente em relação a outras carreiras de nível superior. Os resultados do PISA, do SAEB para os alunos de nível médio, assim como do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM (M. H. G. d. Castro & Tiezzi, 2005), confirmam o mesmo quadro, da dificuldade da maioria dos estudantes que concluem o ensino médio de compreender o que lêem e fazer uso deste entendimento, um quadro que é tanto mais grave quanto mais pobre e menos educada for a família de origem do estudante. O Exame Nacional do Ensino Médio, que em 2005 foi aplicado a quase 2 milhões de estudantes em todo o país, pode funcionar como parâmetro importante para avaliar o que está ocorrendo neste nível de ensino. Embora não exista uma definição de qual é a pontuação mínima considerada satisfatória neste exame, é possível observar as grandes diferenças que existem entre as instituições. Um exa-

me mais detalhado dos resultados da cidade de São Paulo, com informações sobre 1.053 escolas, mostra que, na média, as escolas particulares são melhores do que as estaduais (53,1 e 32,4 pontos na prova objetiva corrigida), mas a variação de qualidade também é maior entre as particulares.

Dois tipos de política têm sido propostas para o ensino médio, com poucos resultados. A primeira, para eliminar o caráter rígido, burocrático e antiquado dos cursos, foi transformar os antigos currículos obrigatórios em parâmetros curriculares amplos e flexíveis (Brasil Ministério da Educação, 1998; Mello, 1999). A dificuldade é que as escolas e professores, normalmente, não têm condições de fazer uso da flexibilidade de forma adequada, e freqüentemente os currículos adotados acabam se esvaziando do pouco conteúdo empírico e intelectual que possuíam (Krawczyk, 2003; Ribas, 2005). Esta liberdade de escolha também é dificultada pela tendência do Legislativo em aprovar o ensino obrigatório de determinadas disciplinas, como por exemplo, recentemente, o castelhano e a filosofia, que as escolas são obrigadas a incluir em seus programas. As pressões de corporações profissionais, como, por exemplo, o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo, por tornar obrigatório o ensino de sociologia no nível médio vão no mesmo sentido.

A outra tentativa consiste em tentar desenvolver o ensino técnico e profissional no nível médio. O próprio termo “ensino médio”, adotado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, em substituição ao antigo “ensino secundário”, expressa a intenção de combinar a formação técnica e profissional com a formação mais acadêmica. No entanto, a exigência de que as escolas de nível médio sejam obrigadas a proporcionar educação técnica foi abandonada após alguns anos, e o Brasil nunca conseguiu desenvolver um sistema de educação técnica diferenciado de dimensões significativas. O governo federal mantém uma pequena rede de escolas técnicas federais bem financiadas e consideradas de qualidade, mas por isto mesmo disputadas por jovens de classe média e alta como preparação para cursos universitários; o Estado de São Paulo e o Rio de Janeiro têm um sistema próprio de educação técnica de nível médio, e existem cursos técnicos proporcionados por instituições patronais, como o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial.

Alguns países latino-americanos, como o Chile e o Peru, desenvolveram

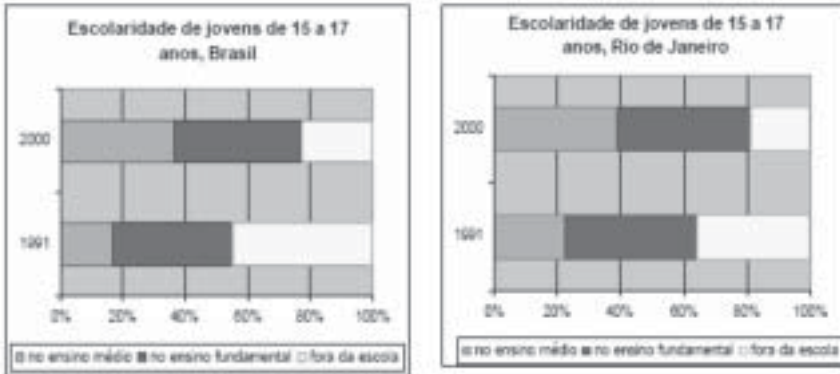
sistemas bastante amplos de ensino técnico de nível médio, mas a experiência parece indicar que estes sistemas acabaram por se transformar em uma espécie de sistema escolar de segunda classe, para estudantes que não conseguem seguir os cursos mais tradicionais e acadêmicos, de maior prestígio e que abrem a oportunidade de ingresso às universidades. Parece claro, hoje, que o ensino de nível médio deve se concentrar na formação geral dos estudantes, e que a formação técnica deve ser considerada como um nicho importante, mas que depende de condições especiais para produzir bons resultados, como, sobretudo, vínculos fortes com o setor produtivo e empresarial, e não pode substituir o primeiro (C. d. M. Castro, 2005; Schwartzman & Christophe, 2005).

2.3.3.2 – A Expansão do Ensino Médio no Rio de Janeiro

Com o avanço da universalização do ensino fundamental, o acesso à educação de jovens entre 15 e 17 anos de idade também cresceu de forma muito significativa. Por causa do atraso escolar, muitos destes jovens, que deveriam estar no ensino médio, estão ainda no ensino fundamental, mas pelo menos não estão fora na escola, na mesma proporção que anteriormente. Segundo os gráficos 2 e 3, no Brasil como um todo, na década, o número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola diminuiu de 44,9% para 22,4%; no Estado do Rio de Janeiro, passou de 35,8% para 18,5%. Ainda é uma percentagem muito alta, considerando o objetivo de que todos os jovens desta idade devam estar estudando. A maior parte desta redução se deve à expansão do ensino médio, que em 1991 atendia a somente 16% dos jovens deste grupo de idade, e passou a atender a 36,2% em 2000. No Estado do Rio de Janeiro, o atendimento passou de 22,8% em 1991, significativamente acima da média nacional, para 38,9%, já não tão diferente do país como um todo.

A comparação entre a cidade do Rio de Janeiro e as principais áreas metropolitanas do país pode ser vista no gráfico 4, que mostra uma situação inesperada, que requer uma pesquisa mais aprofundada para ser melhor entendida: as metrópoles do Sul, como Porto Alegre e Curitiba, são as que têm maior percentagem de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio, ajustadas portanto à sua idade; mas são também as que têm maior proporção de

Gráficos 2 e 3 – Escolaridade dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil e Escolaridade dos jovens de 15 a 17 anos no Rio de Janeiro



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano.

jovens fora da escola, chegando a quase 25% no caso de Curitiba, e também 23,6% em Londrina. Por outro lado, a área metropolitana de Salvador, que tem o pior ajuste idade-série neste nível, é também a que tem menor porcentagem de jovens desta idade fora da escola. Uma hipótese é que, nas cidades do Sul, existe mais possibilidade de trabalho para os jovens que não conseguem completar o ensino médio a tempo, e por isto eles não continuariam matriculados indefinidamente, como pode estar ocorrendo no Nordeste. O Rio de Janeiro tem um ajuste idade-série bastante insatisfatório, só

Gráfico 4 – Situação escolar de jovens de 15 a 17 anos nas principais áreas metropolitanas



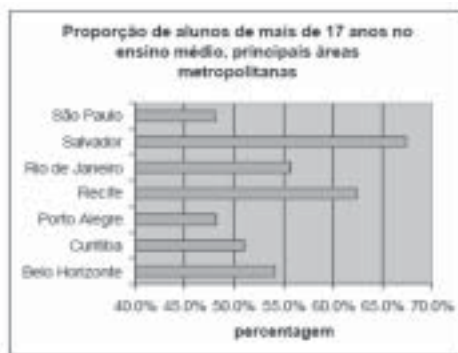
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano.

melhor do que Salvador e Recife, e uma percentagem relativamente alta de jovens fora da escola – 17,1%.

Mas o ensino médio não atende somente aos jovens de 15 a 17 anos. Assim como existem muitos jovens desta idade que ainda estão no ensino fundamental, existem muitas pessoas no ensino médio que já deveriam ter terminado este nível de estudos, e ido para o ensino superior, para o mercado de trabalho, ou as duas coisas. Isto pode ser visto através da taxa bruta de matrícula no ensino médio, que é a comparação entre o número de pessoas matriculadas neste nível e o total de pessoas na faixa de idade correspondente. No Brasil, entre 1991 e 2000, a taxa bruta mais do que duplicou, passando de 36,7% para 77,3%. No Estado do Rio de Janeiro, ela foi de 50,9% para 88,6% no período. Isto significa que o sistema de ensino médio no Estado do Rio de Janeiro tem tamanho suficiente para atender a quase 90% da população de jovens entre 15 e 17 anos; e, no entanto, somente 39% destes jovens estão matriculados neste nível.

Uma outra maneira de ver esta questão é em termos da proporção de estudantes no ensino médio que têm mais de 18 anos de idade. De acordo com o gráfico 5, em Salvador e Recife, mais de 60% dos estudantes estão nesta condição; em São Paulo, Curitiba e Porto Alegre, a proporção é de aproximadamente 50%; o Rio de Janeiro, com cerca de 56%, está mais próximo dos Estados do Nordeste.

Gráfico 5 – Proporção de alunos de mais de 18 anos no ensino médio nas principais áreas metropolitanas



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano.

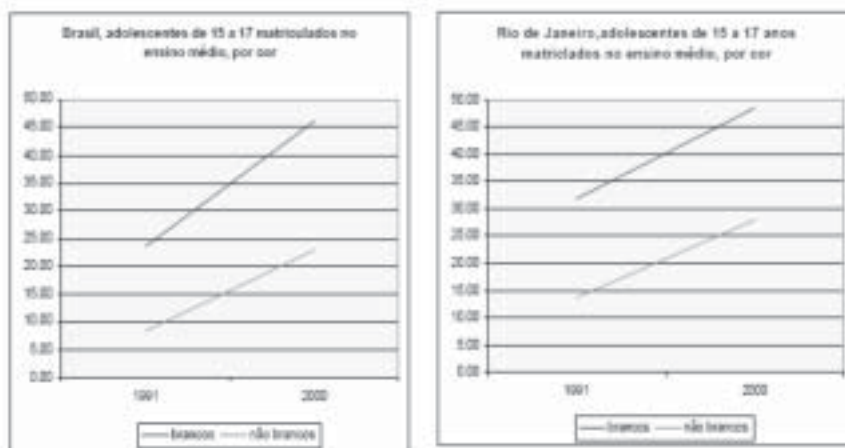
As grandes diferenças de acesso à educação entre os diferentes Estados e regiões metropolitanas refletem as diferenças de renda e condições de vida que existe entre eles. Essas diferenças afetam a capacidade que os Estados e cidades têm de oferecer escolas à população, e de dar a estas escolas os recursos de que necessitam para funcionar bem – devemos lembrar que as redes de ensino fundamental são de responsabilidade de Estados e municípios, e o ensino médio, dos Estados, cabendo ao governo federal um papel relativamente menor nestas esferas.

Além das diferenças entre Estados e cidades, existem as diferenças entre as pessoas: filhos de famílias com menos recursos, e nas quais os pais não tiveram níveis adequados de educação, tendem a aproveitar menos das escolas, e abandonar os estudos mais cedo.

No Brasil, os censos e as pesquisas domiciliares pedem às pessoas que declarem sua “cor”, escolhendo entre “brancos”, “pretos”, “pardos”, orientais e indígenas. Estas “cores” correspondem, ainda de forma imperfeita, às diferenças de origem das pessoas – as brancas de ascendência européia, as pretas de ascendência africana, e as pardas da combinação de distintas ascendências. Estas diferenças estão relacionadas, por sua vez, com importantes diferenças sociais e econômicas – os brancos, assim como os de origem oriental, têm melhores salários, mais educação e menos desemprego do que os pretos, pardos e de origem indígena. Existem muitas explicações possíveis para isto, que vão desde as diferenças históricas que afetaram a vida destes diferentes segmentos da população, e que ainda se fazem sentir, até a existência de práticas discriminatórias contra determinados grupos.

No Brasil, entre os adolescentes de 15 a 17 anos de idade, em 1991, 23,7% estavam matriculados no nível médio, contra somente 8,43% dos não brancos, uma diferença de 15 pontos percentuais, como ilustram os gráficos 6 e 7. No ano 2000, as percentagens haviam aumentado para 46,05% e 23%, uma diferença de 23 pontos percentuais. Isto mostra que a população branca aproveitou mais do que a não branca a expansão do ensino médio, e com isto as diferenças aumentaram para este grupo de idade, ao invés de diminuir. Em escala menor, isto também ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, onde as diferenças passaram de 18% para 20%.

Gráficos 6 e 7 – Jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio por cor – Brasil e Rio de Janeiro (em %)



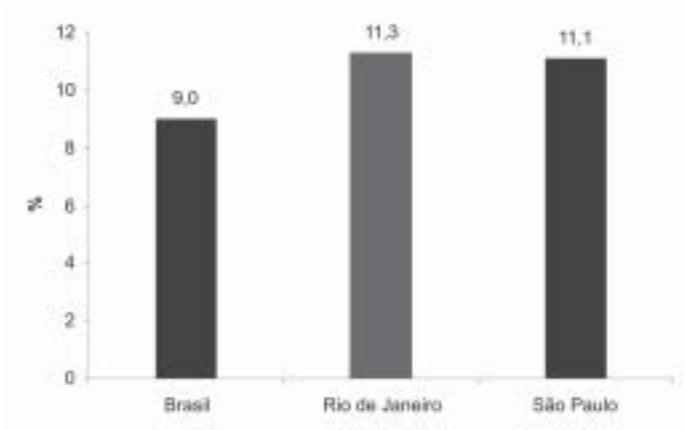
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano.

2.3.3.3 – O Mercado de Trabalho e o Desincentivo ao Aumento da Qualificação

Características do domicílio e da família, como a renda e qualificação do chefe, são de fato determinantes para o nível de escolaridade dos jovens. A qualidade do ensino e dos serviços públicos ligados à educação, como transporte, merenda escolar e atividades extracurriculares, são também variáveis importantes na estrutura de incentivos que ajudam a explicar o custo de oportunidade dos jovens em aprimorar seu nível educacional. Entretanto, algumas características do mercado de trabalho no Rio de Janeiro oferecem uma outra perspectiva para o entendimento dos incentivos dos jovens em se qualificar.

Na seção anterior observou-se, em linhas gerais, as dificuldades na geração de empregos no Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, nosso Estado ostenta a quarta maior taxa de desemprego do país, maior do que a média nacional e, inclusive, maior do que a do Estado de São Paulo, que é historicamente crônica.

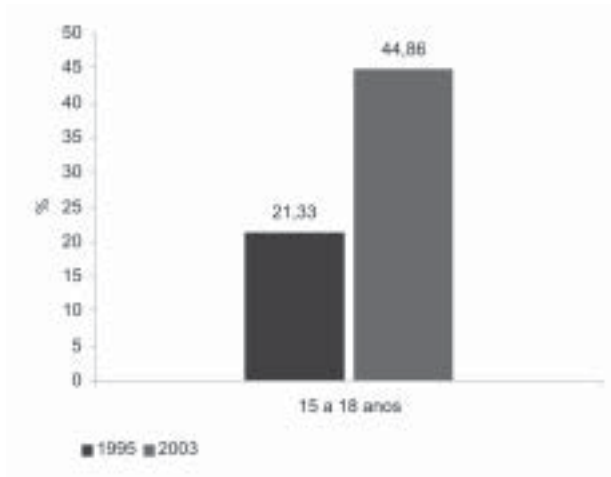
Gráfico 8 – Taxa de desemprego de pessoas com 15 anos ou mais em 2004



Fonte: PNAD/04.

Entre os jovens de 15 a 18 anos, a taxa é ainda maior e mais do que dobrou na região metropolitana do Rio de Janeiro entre 1995 e 2003. De acordo com o gráfico 9, a taxa de desemprego passou de 21,33% para 44,86%.

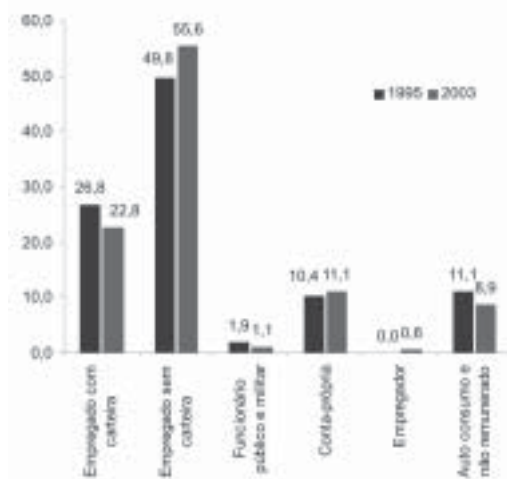
Gráfico 9 – Taxa de desemprego dos jovens entre 15 e 18 anos – RMRJ



Fonte: PNAD/04.

A dificuldade de gerar trabalho decente para os jovens é ilustrada no gráfico 10. A maioria dos jovens de 10 a 18 anos é empregada sem carteira (55,6%). Se assumirmos a informalidade agregando os conta-próprias, a mesma alcança aproximadamente 66%. Além disso, a informalidade cresceu desde 1995, enquanto que o percentual de empregados com carteira diminuiu.

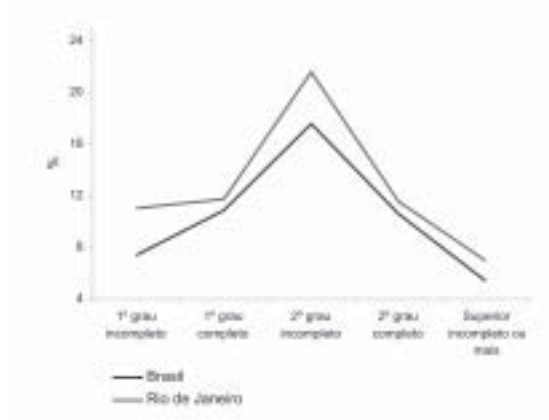
Gráfico 10 – Posição na ocupação dos jovens ente 10 e 18 anos na RMRJ



Fonte: PNAD/04.

Ao estabelecer um corte através do grau de escolaridade, fica claro que a condição fluminense não é animadora, particularmente para aqueles que não concluíram ou já concluíram o ensino médio. O gráfico 11, com o formato típico de uma montanha, mostra que as taxas de desemprego encontram seu pico naqueles que se situam no ensino médio ou o abandonaram no decorrer do curso. A falta de experiência dos jovens e a progressiva redução da geração de empregos para este nível de qualificação ajudam a explicar estas altas taxas. No Rio de Janeiro, a taxa de desemprego daqueles que se encontram no ensino médio é de 21,5%, o que representa 4 p.p. (pontos percentuais) acima da média nacional.

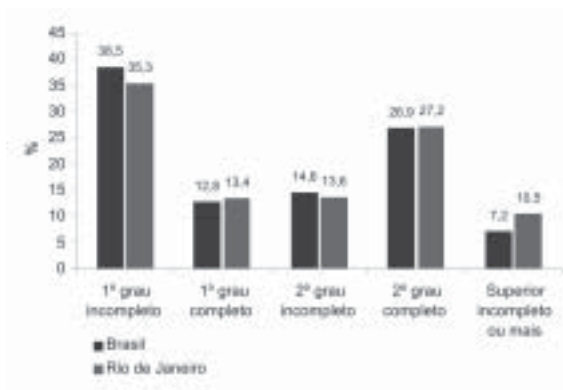
Gráfico 11 – Taxa de desemprego segundo o grau de escolaridade – pessoas com 15 anos ou mais em 2004



Fonte: PNAD/04.

Quando se inverte a perspectiva de análise sobre desemprego partindo da proporção de cada grupo de escolaridade no total de desempregados, as pessoas com o ensino médio (ex-2º grau completo) estão, juntamente com aqueles com o ensino fundamental (ex-1º grau incompleto), com os maiores percentuais, segundo o gráfico 12. Particularmente, aqueles com 2º grau completo são 27,2% dos desempregados no Rio de Janeiro, novamente acima da média para o Brasil.

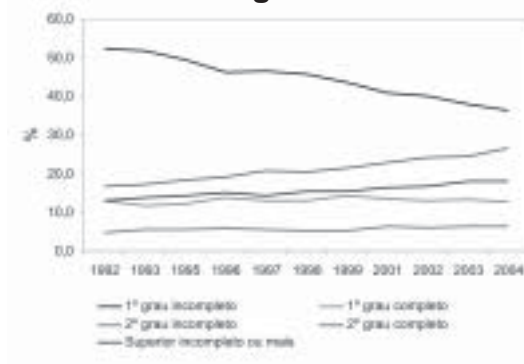
Gráfico 12 – Características dos desempregados em 2004 – grau de escolaridade



Fonte: PNAD/04.

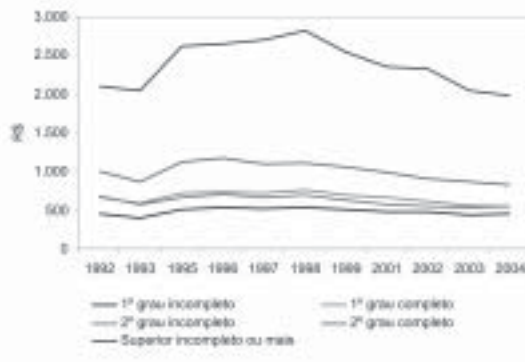
Por outro lado, observa-se que, dentre os ocupados no gráfico 13, o percentual daqueles com 2º grau completo teve um aumento de 10 p.p., assim como aqueles com ensino superior incompleto ou mais, que aumentaram 5 p.p. na última década no Rio de Janeiro. De modo oposto, os ocupados com 1º grau incompleto diminuíram substancialmente (16 p.p.), enquanto que os com 1º grau completo e os com 2º grau incompleto permaneceram praticamente estáveis. Isto denota a exigência por aumento de qualificação exigida no mercado de trabalho e a expansão tanto do ensino médio quanto do ensino superior no mesmo período.

Gráfico 13 – Características dos ocupados no Rio de Janeiro – grau de escolaridade



Fonte: PNAD/04.

Gráfico 14 – Renda real média do trabalho principal no Rio de Janeiro – grau de escolaridade

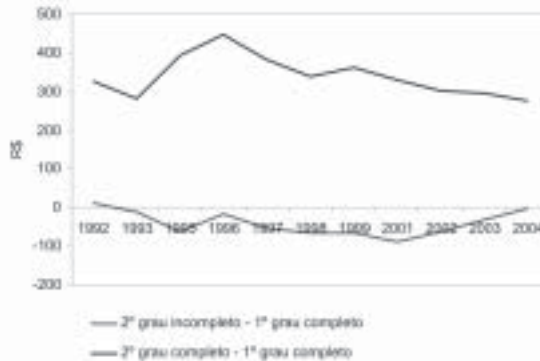


Fonte: PNAD/04.

Valores expressos em reais de outubro de 2004.

No entanto, isto não vem se traduzindo em postos de trabalho de melhor qualidade e melhores remunerações. A renda real média do trabalho principal de todos grupos, de acordo com o grau de escolaridade, vem diminuindo no Estado, acompanhando uma tendência que é nacional. De acordo com o gráfico 14, as maiores quedas são justamente daqueles com 2º grau completo que ganhavam em média R\$ 997,00 em 1992 passaram a ganhar R\$ 824,00 em 2004 (queda de 18 p.p.).

Gráfico 15 – Diferenciais de renda por grau de escolaridade no Rio de Janeiro



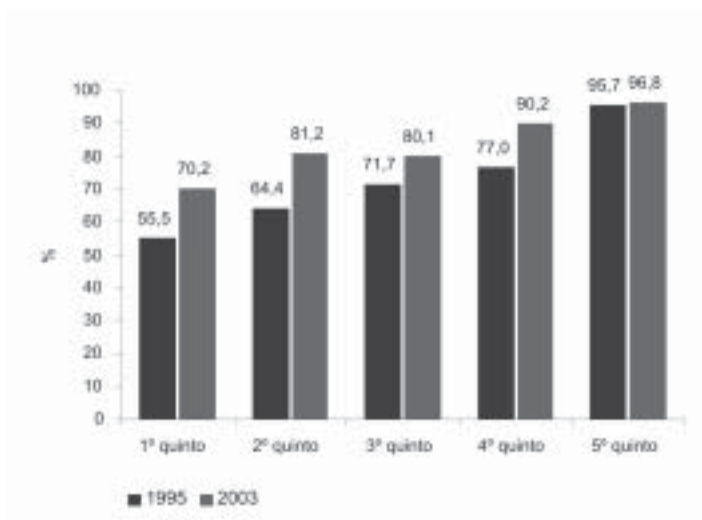
Fonte: PNAD/ 04.

Pode-se pensar, a partir do mercado de trabalho, no custo de oportunidade de uma pessoa aumentar sua qualificação em termos de renda do trabalho, de acordo com o seu grau de escolaridade. Por exemplo, o rendimento marginal de alguém que tem o 1º grau completo em aumentar sua escolaridade se matriculando no 2º grau era negativo durante a década de noventa e, atualmente, é praticamente zero. Se a mesma pessoa for mais paciente e tiver mais força de vontade para concluir o 2º grau, a sua renda real esperada no mercado de trabalho no Rio de Janeiro aumenta em cerca de R\$ 276,00. Entretanto, desde 1996 este diferencial de renda está numa trajetória de queda, segundo o gráfico 15.

Neste sentido, para que os mais pobres possam aprimorar seu nível educacional, é preciso, antes de qualquer medida, que se amplie o acesso. Uma outra forma de desigualdade no acesso além da cor, de acordo com os gráficos 6 e 7 na seção 3.2, é a renda. Segundo o gráfico 16, embora em

cada quinto da distribuição de renda observe-se um aumento do acesso ao ensino médio desde 1995, é notável a desigualdade no acesso do 1º quinto em relação ao último quinto na RMRJ. Enquanto que no quinto mais rico o acesso é praticamente universal, no quinto mais pobre o mesmo é de ainda aproximadamente 70%. Entretanto, o acesso para os quintos mais pobres aumentou desde 1995.

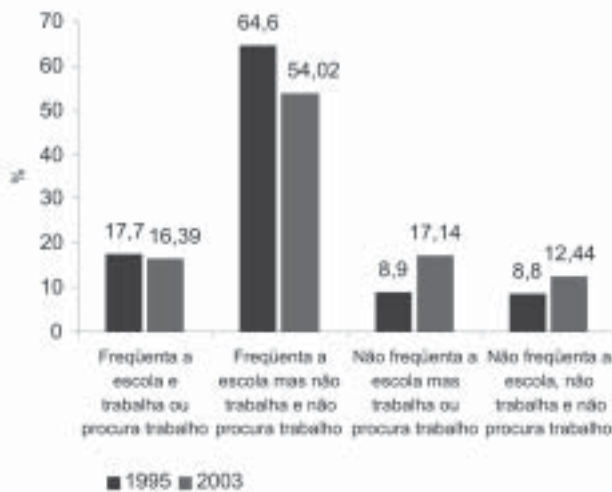
Gráfico 16 – Taxa de frequência ao ensino médio por quintos da distribuição de renda dos jovens de 15 a 18 anos – RMRJ



Fonte: PNAD/04.

Sendo assim, como demonstra o gráfico 17, muitos jovens que se encontram matriculados na escola precisam trabalhar para complementar a renda domiciliar (16,39%). Além disto, cerca de 17% dos jovens entre 15 e 18 anos não freqüentam a escola mas estão trabalhando ou procurando trabalho (8 p.p a mais do que em 1995). Outro resultado preocupante é a redução de aproximadamente 10 p.p. dos jovens que freqüentam a escola e não trabalham, que em 2003 passou a ser 54,02%.

Gráfico 17 – Evolução da situação escolar e inserção no mercado de trabalho dos jovens entre 15 e 18 anos – RMRJ



Fonte: PNAD/04.

Contudo, as altas taxas de desemprego, as dificuldades de inserção em boas condições no mercado de trabalho, a baixa remuneração ao aumentar sua qualificação e, ainda, em trajetória de queda, além da dificuldade dos mais pobres no acesso ao ensino médio, são ingredientes que, certamente, desincentivam os jovens em idade de cursar o ensino médio a aprimorar seu nível educacional.

2.3.4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto partiu do pressuposto de que, na esteira da crise do nível de desenvolvimento da Região Metropolitana e do Estado do Rio de Janeiro, o maior dos desperdícios vem sendo as gerações de jovens mal assistidos e desestimulados para acumularem capital humano, em especial aqueles que deveriam estar no ensino médio ou que estacionaram neste grau de escolaridade.

Altas taxas de desemprego, baixos salários (e em queda) e geração escassa de trabalho decente são ingredientes que certamente aumentam o

custo de oportunidade de os jovens se qualificarem. Questões como a qualidade do ensino e cobertura do ensino médio também representam empecilhos importantes, na medida em que desestimulam os jovens a freqüentar a escola, a permanecer na mesma ou até mesmo tirar proveito dos conteúdos que lhes são transmitidos.

As transformações recentes na economia brasileira deveriam ser relevadas na concepção de políticas voltadas para o ensino médio e na construção de perspectivas não somente para o mercado de trabalho, mas também para que estas pessoas tenham incentivos para voltar aos assentos escolares ou para continuar se qualificando, sobretudo para os mais pobres.

Uma sugestão de política para revalorizar o ensino médio poderia ser o aperfeiçoamento de um ambiente de negócios, uma vez que as pessoas com este nível de escolaridade estão desempregadas ou sobre-representadas na informalidade (empregados sem carteira e por conta-própria). A convergência de serviços de desenvolvimento empresariais que valorizem as características do território e o perfil destas pessoas seria uma forma de estimular a atividade de micro e pequenas empresas (as que mais empregam) e de criar perspectivas críveis no mercado de trabalho. Este tipo de política, conjuntamente com a expansão da cobertura do ensino médio e melhora da qualidade do ensino, pode representar uma alternativa concreta de geração de trabalho, renda e, sobretudo, auto-estima para estas pessoas. O desenvolvimento econômico e social do Rio de Janeiro deveria, neste sentido, desacorrentar-se do passado e construir novos caminhos para vislumbrar um futuro desejável e sustentável para todos.

2.3.5 – BIBLIOGRAFIA

- BANCO MUNDIAL (1991): “Urban policy and economic development: an agenda for the 1990s”, Banco Mundial, Washington DC.
- BARROS, R. P., Corseuil, C. H., Leite, F. L. “Labor market and poverty in Brazil”. Texto para Discussão, IPEA. (723). 2000.
- BRASIL Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CASTRO, M.H.G. de & Tiezzi, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: C. Brock & S. Schwartzman (eds.), *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, pp. 119-152.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2004*. Rio de

Janeiro, IBGE, 2005.

IPEA. *Atlas do Desenvolvimento Humano*. Rio de Janeiro, IPEA/PNUD. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 14 de junho, 2006.

KLINK, Jeroen. “Perspectivas recientes sobre la organización metropolitana. Funciones y gobernabilidad”. In: *IADB Metropolitan Development*. BID, 2005.

KRAWCZYK, N. “A escola média: um espaço sem consenso”. *Cadernos de Pesquisa* (120), 169-202, 2003.

LEFÈVRE, C. “Gobernabilidad democrática de las áreas metropolitanas. Experiencias y lecciones internacionales para las ciudades latinoamericanas”. In: *IADB Metropolitan Development*. BID, 2005.

MELLO, G. N. de. *As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

NERI, M. C. “Decent work and the informal sector in Brazil”. *EPGE, Ensaios Econômicos*, n. 461, 2002.

RIBAS, D. M. L. “A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas”. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 24-36, 2005.

SEN, Amartya K. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHWARTZMAN, S. & CHRISTOPHE, M. “A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica”. *Série Estudos Educacionais*, 2, 109, 2005.

_____. “Educación y pobreza en América Latina”. *Diálogo Político*, Buenos Aires, Fundación Konrad Adenauer, vol. 4, 2005.

_____. *A educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, IETS, 2005.

URANI, André. “Construção de mercados e combate à desigualdade”, In: Giambiagi, Fabio, Reis, José Guilherme e Urani, André (orgs.): *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2004.

2.3.6 – RECOMENDAÇÕES

Quando o ensino médio passa por uma forte expansão, como é o caso do Brasil, sua função tradicional, a de prover ensino acadêmico para os que buscam a universidade, passa a conviver crescentemente com a de prover uma profissionalização ou, ao menos, um diploma capaz de favorecer o ingresso no mercado de trabalho. No Estado do Rio de Janeiro, esta expansão apresenta dois aspectos singulares: número de vagas no ensino regular superior à população na faixa etária de 15-17 anos e a maior proporção de alunos atrasados que estão acima desta faixa etária.

A taxa de escolarização líquida, que indica a proporção de alunos na faixa etária correta, levará mais de quinze anos para aumentar de 44% para 80%. Comparações de anos recentes com Minas Gerais e São Paulo revelam que, na maioria dos indicadores sobre acesso, fluxo e eficiência, houve uma perda acentuada da posição relativa do Rio de Janeiro. O atraso escolar é correlato da baixa qualidade do ensino. Menos de 10% dos alunos apresentam uma aprendizagem satisfatória em Matemática e Língua Portuguesa. Para quebrar o círculo vicioso da baixa eficiência e da má qualidade do ensino são necessárias reformas educacionais que atuem sobre suas causas.

A prioridade educacional do Estado do Rio de Janeiro deve ser o ensino médio, pelo papel crítico que desempenha ao permitir o ingresso de seus concluintes no mercado formal de trabalho e ao favorecer a coesão social e a redução da violência. Esta prioridade deve ser expressa em medidas educacionais consistentes, capazes de lidar com o estágio atual do ensino médio, onde a ênfase na expansão dará lugar às exigências do conhecimento e da cidadania. As recomendações feitas a seguir estão em sintonia com estes propósitos.

a) – Adequação da Formação Inicial do Professor

Detalhamento:

A formação inicial pode fornecer ao professor um instrumental mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, são necessárias as seguintes medidas:

- Diálogo permanente entre a SEE/RJ e as instituições de formação de professores, valendo-se, inclusive, das deficiências evidenciadas pelas avaliações de escolas do ensino médio;
- Maior aproveitamento dos estágios docentes para um melhor conhecimento do processo pedagógico das escolas públicas.

Justificativa:

Os resultados insatisfatórios da aprendizagem dos alunos estão associados, entre outros, à formação deficiente do professor. Formas de transmissão do conhecimento e atualizações curriculares devem ser revistas periodicamente. O período de estágios é inadequado para uma melhor adaptação do futuro docente ao seu ambiente de trabalho. As avaliações de escolas não são usadas para corrigir as deficiências por elas identificadas na formação de docentes.

b) – Avaliação dos Professores**Detalhamento:**

Provas sobre os conhecimentos específicos das diferentes áreas, a serem aplicadas a todos os professores da rede estadual do ensino médio, com periodicidade quinquenal. Os professores aprovados receberão incentivos a serem discriminados no plano de carreira; os demais farão cursos de formação continuada, inclusive na modalidade de ensino à distância.

Justificativa:

A LDB prevê a avaliação de professores como um mecanismo ligado à melhoria da qualidade do ensino. Além do concurso, não existem exigências da SEE/RJ quanto à verificação da competência do professor ao longo de sua carreira. A estabilidade no emprego protege os professores menos capazes.

c) – Incentivos Ligados ao Desempenho

Detalhamento:

Incentivos e penalidades vinculados à atuação desejável do professor expressa por critérios tais como: avaliação (item 2), pontualidade, assiduidade e participação em colegiados. Incentivos podem ser na forma de prêmios.

Justificativa:

Estabilidade no emprego, promoção por tempo de serviço, aposentadoria precoce, licenças etc. são benefícios que não estão ligados ao desempenho profissional do professor. A baixa assiduidade, devido às faltas toleradas e às licenças concedidas, representa custos financeiros e resultados pedagógicos indesejáveis.

d) – Salários Competitivos

Detalhamento:

Planos de carreira por área de conhecimento. A remuneração dos professores deve ser semelhante à de outras ocupações com mesmo nível de escolaridade.

Justificativa:

A escassez duradoura de professores de Física e Química é decorrência de seus salários serem inferiores aos obtidos por estes profissionais em outras atividades. A baixa atratividade da carreira do professor é expressa pelo perfil socioeconômico e pela pontuação no vestibular dos candidatos. A recorrência das greves, que reduzem o ano letivo em média em 10%, provoca graves prejuízos acumulados aos alunos. No Rio de Janeiro, há vários anos os salários não aumentam, causando um desconforto acentuado no magistério.

e) – Metas Trienais de Proficiência e Fluxo para as Escolas

Detalhamento:

Metas trienais de melhoria de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, bem como de redução das taxas de repetência e de evasão. Estas metas definem objetivos para cada escola do ensino médio e criam mecanismos de cobrança internos e externos às escolas públicas. São imprescindíveis a divulgação e transparência dos resultados e o desdobramento das metas em ações descritas no projeto político-pedagógico da escola.

Justificativa:

O SAEB 2003 mostra que no Rio de Janeiro a proficiência média nas escolas públicas foi bastante inferior à das escolas privadas em Matemática (267,1 X 332,9) e em Língua Portuguesa (268,1 X 312,9). Apenas 9% dos alunos em Língua Portuguesa e 4% em Matemática superaram o nível satisfatório nessa avaliação. As taxas de repetência e evasão são crescentes e estão acima da média nacional.

f) – Redução da Oferta de Ensino Noturno

Detalhamento:

Melhoria das condições de ensino através da redução da oferta de vagas no turno noturno do ensino regular médio e expansão das matrículas do turno diurno. É necessário construir e reformar escolas para a ampliação do turno diurno.

Justificativa:

Os resultados são sempre piores para os alunos que freqüentam o turno noturno (SAEB 2003):

- A proficiência média em matemática cai 27,6 pontos (ou cerca de metade de um desvio padrão) entre os ensinos diurno e noturno;

- A proporção de alunos sem atraso é maior no turno diurno (50,7% contra 16,7%);

Metade dos alunos do turno noturno ou não trabalham ou trabalham até seis horas por dia; muitos deles poderiam se transferir para o turno diurno. Uma das vantagens do turno diurno é o número de horas de aula diárias (entre 4,40 h e 5,25 h contra 4,00 h ou menos no turno noturno).

g) – Flexibilidade Curricular

Detalhamento:

Maior diversidade na oferta de disciplinas que permita incluir disciplinas, como informática, relacionadas às exigências do mercado de trabalho.

Justificativa:

A LDB reconhece a necessidade da flexibilidade curricular, que não é usufruída pelas escolas. A massificação do ensino médio requer currículos com maior ênfase em disciplinas vocacionais, que atendam aos interesses de seus alunos.

The logo symbol consists of three interlocking loops, resembling a stylized knot or a continuous path.

Instituto
UNIBANCO

Capa: NovaCia

Produção editorial e gráfica: Editora CLA

Editor: Fabio Humberg

Revisão: Humberto Grenes

Diagramação: João Carlos Porto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ficando para trás : o ensino médio no Estado do
Rio de Janeiro / organizador Alberto de Mello e
Souza. -- São Paulo : Instituto Unibanco, 2007.

Vários colaboradores.
Bibliografia

1. Educação - Rio de Janeiro (Estado) -
História
2. Educação e Estado - Rio de Janeiro
(Estado)
3. Ensino médio - Rio de Janeiro (Estado)
I. Souza, Alberto de Mello e.

07-1570

CDD-373.98153

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino médio : Rio de Janeiro : Estado :
Educação 373.98153
2. Rio de Janeiro : Estado : Ensino médio :
Educação 373.98153



www.institutounibanco.org.br