

# RECENTES MUDANÇAS DEMOGRÁFICAS: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS\*

Carmen Barroso\*\*

Gostaria de levantar três pontos para discussão, nesta rara oportunidade que temos de debater as questões tão importantes que se referem à população, entre pessoas que possuem diferentes formações e experiências. As complexas relações entre demografia e educação têm sido amplamente estudadas, mas as observações de outras épocas e outros países dificilmente poderiam ser transpostas para a presente situação brasileira, uma vez que essas relações adquirem diferentes significados em função das diferenças nas condições globais que regem os fenômenos demográficos. Dessa forma, os pontos que pretendo levantar são proposições para discussão, mais do que idéias acabadas e comprovadas pela experiência.

Em primeiro lugar, quero levantar a hipótese de que a queda da natalidade, observada na última década, especialmente entre as mulheres de baixa renda, não deverá alterar substancialmente a demanda sobre o sistema escolar. E isto se deve a dois motivos complementares. O primeiro é puramente demográfico: a queda percentual é grande mas, em termos absolutos, a fecundidade ainda é alta, o que significa que o número de crianças continuará a crescer.

Permanece uma questão, talvez bizantina; o que é importante: o total do acréscimo ou o ritmo do crescimento? Evidentemente, ambos, mas a diminuição do ritmo de crescimento alterará pouco o volume de demanda sobre o sistema escolar pelo segundo motivo, que é de natureza social: o sistema escolar brasileiro está longe de atingir toda a população em idade escolarizável, e a classe social de origem determina, em grande parte, a quantidade e a qualidade de educação formal que alguém consegue obter.

De fato, embora nos planos oficiais a educação apareça como um mecanismo de redistribuição da renda, e nos discursos das autoridades sejam freqüentes as refe-

rências à sua natureza de "salário indireto", o que se observa nas estatísticas do ensino é a reprodução do modelo concentrador e marginalizador em todos os seus aspectos.

Tomando como referência a população de 7 a 14 anos que não frequenta escola, verificamos que a taxa de exclusão é muito maior na zona rural do que na zona urbana: 50% e 20% respectivamente. É ainda na zona rural que as disparidades regionais são reproduzidas de forma mais aguda pois, se em São Paulo a taxa de exclusão é de 30%, no Nordeste é de 67%, o que significa em números absolutos quase 3 milhões de crianças nordestinas da zona rural fora da escola.

Disparidades regionais e desequilíbrio entre os setores rurais e urbanos infelizmente não esgotam as desigualdades educacionais. A taxa de reprovação na primeira série do primeiro grau — que constitui um dos mais graves problemas do sistema escolar — reflete com fidelidade a desigual distribuição da renda entre as classes sociais. No município de São Paulo, em 1976, essa taxa variou de 10% no Bairro de Pinheiros, onde apenas 35% das famílias ganham menos de 5 salários mínimos, até 44% em Campo Limpo, bairro da periferia, onde 90% das famílias estão naquela faixa salarial.

A reprovação escolar constitui apenas um dos mecanismos de seletividade do sistema escolar que acaba por estimular a evasão, influenciada também significativamente pela necessidade que muitas crianças têm de trabalhar (Barreto et al., 1979). Esses fatores, juntamente com o ingresso tardio, compõem um quadro surrealista, no qual o número de matriculados na 1ª série do 1º grau era 2,4 maior do que o número de crianças de 7 anos de idade, em 1973.

O que parece mais grave é que este quadro não apresenta tendência a modificar-se. Os dados do Anuário de 1977 do IBGE mostram que a taxa de perda da 1ª para a 2ª série manteve-se quase inalterada durante três décadas. Refletindo as características estruturais do país, a pirâmide de matrículas escolares, neste período, expandindo-se na parte superior, mantém-se praticamente a mesma na transição da 1ª para a 2ª série.

Esses e outros indicadores sugerem que a qualidade da educação oferecida — mais além da simples expansão quantitativa — é que estará em destaque entre as rei-

\* Trabalho apresentado na Mesa Redonda promovido pela ABEP na 32ª Reunião Anual da SBPC, Rio de Janeiro, 9 de julho de 1980.

\*\* Da Fundação Carlos Chagas.

vindicações populares, na medida em que houver uma efetiva democratização do país, que lhes permita ampla mobilização em torno de seus interesses.

E aqui gostaria de fazer um parêntese. Como em outros países, o pensamento conservador brasileiro tem repetidas vezes manifestado o temor de que o crescimento acelerado das classes subalternas venha a criar convulsões que alterem a ordem social. Paralelamente, as forças progressistas têm às vezes manifestado o temor de que a diminuição desse crescimento corresponda a um enfraquecimento da força de transformação social dessas camadas. A meu ver, ambas as preocupações correspondem a duas faces distintas de um mesmo pensamento simplista que ignora o fato de que, ainda que houvesse uma drástica redução da natalidade, as classes trabalhadoras continuariam a constituir a imensa maioria da população, e esquece que o jogo de forças políticas é muito mais complexo que a simples enumeração de cabeças. Dessa forma, parece-me que a reivindicação por mais e melhores escolas só tenderá a crescer, ou, pelo menos, não será prejudicada pela queda da natalidade que se está observando.

Creio que essa reivindicação se concentrará também na demanda por creches. Isto porque as creches — além de atender a necessidade de guarda dos filhos, gera da pela incorporação da mulher à força de trabalho — têm sido apontadas como instituições que poderiam contribuir para a solução do problema da reprovação na escola do 1º grau, diretamente através de um programa de desenvolvimento cognitivo, ou indiretamente através de distribuição de merenda escolar para compensação das carências nutricionais.

E é justamente na chamada idade pré-escolar que se faz sentir a maior carência de atendimento. Apenas para se ter uma idéia do enorme déficit de matrículas, basta lembrar que na faixa de 4 a 6 anos de idade — muito melhor atendida que as faixas etárias anteriores — as vagas em estabelecimentos públicos correspondem a somente 6% do total das crianças cujos pais recebem menos de 2 salários mínimos (Barreto et al, 1979). O amplo movimento popular em prol de creches já está conseguindo algumas vitórias, pelo menos na cidade de São Paulo, onde 300 creches estão planejadas para os próximos 3 anos. No entanto, os educadores têm lembrado que, sendo as creches uma atribuição principalmente da administração municipal e o 1º grau principalmente da administração estadual, uma das medidas mais urgentes é a revisão da distribuição dos recursos de modo a ampliar consideravelmente a base tributária dos Estados e municípios (Mello, 1979).

O segundo ponto que gostaria de levantar é que as migrações internas deveriam receber uma atenção no planejamento educacional, no que se refere ao papel da educação tanto no processo de deslocamento do local de origem quanto na inserção do migrante em seu local de destino. Seja provisória ou permanente, a migração é um fenômeno que afeta o cotidiano de nossas escolas. Numa escola da periferia de São Paulo — em Campo Limpo — por exemplo, mais de 50% dos alunos de 1º grau não são paulistas. No entanto, no Brasil, como nos demais países da América Latina, a migração — fruto de inúmeros fatores, inclusive das desigualdades educacio-

nais entre as regiões e entre os setores rural e urbano — não tem sequer sido considerada nos diagnósticos, nem nos objetivos, programas e currículos escolares. E quando não é totalmente ignorada, a questão da relação entre educação e migração costuma ser colocada de forma bastante distorcida.

Como muitos estudos têm observado um nível mais alto de educação formal nos indivíduos de zona rural migrantes para o meio urbano, do que nos que permanecem no meio rural (Marmora, in UNESCO, 1976), há quem tenha ignorado os fatores estruturais e atribuído exclusivamente à escola, como difusora da cultura urbana, a responsabilidade pelo “êxodo rural” e, na impossibilidade de sugerir a proibição da extensão da rede escolar ao meio rural, tenha sugerido que seus currículos e programas sejam reformados a fim de “fixar o homem ao campo”.

É claro que seria altamente desejável maior adaptação da escola às necessidades e interesses da comunidade, mas é preciso cuidar para que essa adaptação não seja mero pretexto para acentuar as diferenças de nível de qualidade do ensino, que só viriam dificultar ainda mais os problemas da integração em outros meios daquela parcela da população que é expulsa da zona rural.

Do lado da autonomia, ainda que relativa, Marmora lembra outra possível contribuição da escolarização para a migração. Na Argentina e no Peru observaram-se jovens que tiveram acesso à escola rural serem expulsos da comunidade, ao desenvolverem uma posição política de enfrentamento às estruturas de poder local.

Nos lugares de destino, é provável que, como supõe Lira (apud UNESCO, 1976), a migração sempre resulte em maior pressão por instrução, pois o diferencial de educação entre migrantes e nativos, quer seja favorável a estes ou àqueles, levará o grupo desfavorecido a pressionar para que se amplie o sistema. A isto acresce a representação que muitos migrantes fazem da migração, como uma busca da melhor qualidade de vida da qual um dos elementos importantes é o maior acesso à educação.

Embora reconhecendo a existência de diferentes grupos de migrantes, o mais comum no Brasil hoje é que a educação formal do migrante e de sua família seja mais baixa que a do meio de recepção, o que automaticamente reforça uma posição inferiorizada em relação ao nativo e dificulta o processo de sua integração. Na periferia de São Paulo, observa-se que freqüentemente as crianças migrantes são obrigadas a voltar a cursar séries escolares já concluídas no local de origem, e têm suas dificuldades amenizadas apenas quando se encontram em classes de professoras também migrantes que, embora talvez menos preparadas do ponto de vista da qualificação acadêmica, possuem maior identidade cultural com seus alunos. Depoimentos revelam, porém, que essa vantagem inicial não assegura um futuro sem tropeços quando o aluno é “promovido” para uma classe de professora paulista (Barreto, comunicação pessoal, 1980). Sendo também pouco preparada, a professora migrante acaba contribuindo para reproduzir a desigualdade.

Sem ignorar que o problema do migrante transcende em muito a esfera educacional, por estar intimamente associado ao sistema de dominação regional e se-

torial inerente à estrutura econômica do país, convém examinar com atenção as formas pelas quais o sistema escolar reforça as relações dependentes e, por outro lado, poderia contribuir para colocar em questão o atual "colonialismo" interno. Qual o papel da educação para que o migrante possa ter uma participação ativa na comunidade de recepção, consciente de seus direitos e de suas características culturais, e deixe de ser um elemento social e culturalmente marginalizado e economicamente explorado?

Há duas direções a serem aprofundadas pelos educadores. Em primeiro lugar, há que rever o conteúdo dos currículos que transmitem uma série de valores homogêneos e próprios da classe média e estudar as diferenças de linguagem e de formas de pensamento, examinando com maior cuidado as dificuldades de avaliação objetiva para não rotular como "carências" o que na realidade são "diferenças".

Em segundo lugar, seria desejável desenvolver uma educação "antipreconceito", dando ao nativo informação objetiva sobre a imigração, suas causas econômicas e sociais e, principalmente, a importante contribuição que traz para a região receptora. Uma ação dessa natureza — conjugada a de outras instituições formadoras de atitudes — poderia contribuir para formar uma consciência de revalorização dos migrantes e de sua cultura, o que facilitaria seu processo de plena integração. Evidentemente, a solução do problema não se esgota aí, mas em algum momento passa por esse caminho. É preciso evitar tanto a "ingenuidade do pedagogismo" quanto o comodismo fatalista do sociologismo, segundo o qual nada se pode fazer enquanto não alcançarmos o "milênio" da transformação radical da estrutura social (Barreto et al., 1979).

Um terceiro ponto que gostaria de discutir é a desejabilidade ou não de programas de educação sobre população, conforme proposta que tem sido avançada nos últimos anos, principalmente por organismos ligados à ONU, tais como a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para Atividades de População.

Diferentemente da abordagem de questões demográficas dentro de programas de história, geografia e biologia, a educação sobre população consistiria em esforço sistemático de divulgação de conhecimentos relativos a fenômenos demográficos e da compreensão das conseqüências destes fenômenos para o indivíduo e a sociedade. Sua justificativa é que todas as pessoas, no seio dos núcleos familiares, ou como cidadãos dentro de uma comunidade, tomam decisões relacionadas com questões de população.

Dentre todas essas decisões podemos privilegiar a reprodução, que é o locus principal de interpenetração e tensão entre interesses individuais e necessidades sociais, onde se torna impossível manter a separação entre a esfera pessoal e a esfera pública, um dos mitos mais caros à ideologia dominante.

As feministas temos reiterado que o controle da reprodução é um direito inalienável de toda mulher, a quem devem ser asseguradas as condições de vida necessárias a uma livre opção quanto ao número de filhos desejados. A reivindicação da liberdade de opção não ignora os condicionantes sociais que estão na raiz do próprio

desejo, mas afirma a necessidade de uma estrutura social que reduza ao mínimo, dentro das possibilidades históricas, os limites diretos ou indiretos à decisão pessoal.

E aí se coloca a possibilidade de contradição entre os interesses das mulheres e as necessidades da sociedade, contradição que será tanto menor quanto maior for a participação destas nas decisões que afetam as suas vidas particulares e os destinos da sociedade. Neste contexto, a educação sobre população consistirá elemento essencial para a tomada de decisões conscientes e racionais, que procurem conciliar interesses pessoais imediatos e objetivos da sociedade a longo prazo.

No entanto, tendo em vista a controvérsia existente em torno das questões de população e as mistificações que freqüentemente as envolvem, é necessário examinar com cuidado os objetivos e o conteúdo das propostas apresentadas, especialmente tendo em vista que vivemos num sistema em que a imensa maioria da população dispõe de escassos recursos para a autodeterminação e está totalmente excluída das decisões que regem o destino da sociedade. Neste sentido, é necessário estar alerta para que um programa de educação para população não constitua um mecanismo disfarçado de idéias neo-maltusianas.

Por outro lado, essas idéias já se acham bastante disseminadas entre amplos segmentos da população escolar, de forma difusa e pouco sistematizada. Em pesquisa que realizamos junto a grupos de jovens paulistas, da periferia, de escola pública e de colégios particulares, constatamos serem numerosos os que não questionam a atribuição da pobreza à prole numerosa. Neste contexto, um programa de educação sobre população talvez apresente uma potencialidade para propiciar uma visão mais crítica da problemática da população.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BARRETO, Elba S. et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (30): 21-40, 1979.
- MELLO, Guiomar N. Crescimento da clientela escolar e redemocratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (28): 49-51, 1979.
- UNESCO. Dinámica de la población y planificación de la educación en América Latina y el Caribe (Informe final del Seminario Regional de Especialistas, Santiago, Chile, 26-30 de mayo de 1975), 1976.
- UNESCO. Educación sobre población: una perspectiva contemporánea (Estudios y documentos de educación, nº 28), 1978.