

ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: INTENÇÃO E REALIDADE *

ELBA SÁ BARRETTO **

GUIOMAR NAMO DE MELLO **

LISETE ARELARO ***

MARIA M. MALTA CAMPOS **

RESUMO

O trabalho procura contrapor alguns dados a respeito do sistema de ensino de 1º e 2º graus no Brasil aos objetivos expressos nos planos oficiais para o período de 1975-79. São comentados, além dos dados quantitativos da PNAD-76 relativos a esses graus de ensino, a orientação curricular existente, os problemas da pré-escola e do ensino supletivo. A distância encontrada entre as principais metas governamentais e a realidade da seletividade do sistema de ensino expressa, segundo o trabalho, a contradição entre o modelo de desenvolvimento adotado e as tentativas de democratização do ensino.

SUMMARY

In this paper some data about elementary and secondary education in Brazil are compared with the official goals defined for the 1975-79 period. Data includes the PNAD-76 statistics, curricular guides orientation, preschool and suppletive education. The distance between governmental goals and the reality shows, according to the authors, the contradictions between the adopted model of economic development and the ideal of democratic education.

INTRODUÇÃO

A análise da política educacional não pode prescindir do confronto do que é declarado nos pressupostos e metas que a orientam, com os dados a respeito dos resultados alcançados. Esse confronto é não só necessário, pois a política educacional não se esgota apenas em uma ou em outra dessas dimensões, mas desejável, na medida em que a constatação das adequações ou desencontros entre elas permite explorar uma perspectiva de análise que se entende mais rica.

Desse modo, a dimensão do declarado — expressa pelos planos, programas e projetos de ação — passa

a ser entendida em seu caráter político, isto é, como produto da negociação entre interesses diferentes ou até mesmo antagônicos, tendo em vista obter certo grau de consenso acerca dos fins e dos meios da educação, consenso este que, mesmo provisório, é necessário como apoio à ação político-educacional.

Nesse processo de negociação alguns grupos certamente terão maior participação e poder de decisão do que outros. Na medida entretanto em que os planos e programas são apresentados como a expressão dos interesses da sociedade como um todo, precisam incorporar, em algum grau, objetivos e meios supostamente valiosos para aqueles que, embora não tenham participado de sua definição, não podem ser ignorados quando se deseja alguma legitimidade para o plano proposto. É esperável portanto que exista certa contradição entre o declarado desejável no plano e aquilo que efetivamente se deseja realizar, contradição que pode ser percebida tanto ao nível da análise da consistência interna dos planos quanto pelo grau em que

* Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no simpósio «Dilemas da Educação no Brasil» promovido pela Fundação Carlos Chagas na XXXI Reunião Anual da SBPC realizada em julho p.p. em Fortaleza.

** Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

*** Da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

as metas traçadas se compatibilizam com a orientação econômica e política do conjunto da sociedade.

Nesse sentido cabe indagar até que ponto as prioridades definidas nas grandes metas são efetivamente contempladas na divisão dos recursos e nos objetivos operacionais do plano. Por outro lado, sabendo-se que a educação é fortemente determinada pelas condições sócio-econômicas, a análise dos dados relativos ao atendimento da demanda escolar, à distribuição dos benefícios da educação por diferentes regiões e camadas sociais, aos estrangulamentos existentes tanto entre diferentes graus escolares como dentro de um mesmo grau, entre outros, permite esclarecer melhor aquela determinação e avaliar a adequação das metas da educação a uma realidade que, em última instância, delimita o poder de execução dessas metas (1).

O efetivamente desejado se delinea desse modo, não ao nível das instituições educacionais tomadas isoladamente ou da consciência dos agentes individuais, mas em termos da orientação mais geral que se imprime à ação do Estado.

Como diz José Mario Azanha (em artigo publicado neste número), só é possível, avaliar a intenção de democratização do ensino através da análise da ação democratizadora, já que no plano das formulações do ideal democrático não seria possível identificar uma verdadeira intenção democratizadora dentre os que adotam um tom abstratamente democrático em seu discurso.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tenta confrontar alguns dados (2) a respeito do ensino de 1º e 2º graus no Brasil com as metas definidas no planejamento oficial para o período de 75 a 79. Na medida em que as problemáticas do ensino pré-escolar e do supletivo relacionam-se estreitamente com as do 1º e 2º graus, são também incluídos comentários sobre essas áreas.

É preciso deixar claro que a análise aqui apresentada constitui apenas uma primeira aproximação da realidade. Nem o exame dos planos, nem a coleta de dados foram exaustivos. Trata-se apenas de um

delineamento preliminar da área, que, espera-se seja seguido de estudos mais completos e detalhados.

1. As intenções

O II Plano Nacional de Desenvolvimento confere uma ênfase muito maior à educação e demais áreas sociais, do que o plano antecedente.

Inicialmente vinculada apenas ao problema do aproveitamento dos recursos humanos do País, tendo em vista a expansão de oportunidades de emprego, a educação passa a constituir, ao lado da saúde, uma das duas maiores prioridades no campo social (II PND, p. 91). Campo este, que, por sua vez, ganha destaque próprio, pois não deve ser uma simples consequência da política econômica, e sim possuir uma política própria, com objetivo próprio (II PND, p. 63). Assim, a educação não é mais entendida apenas como fator de aumento de produtividade dos recursos humanos mas também como uma forma de salário indireto, no quadro mais amplo da distribuição social dos frutos do desenvolvimento econômico (II PND, p. 62).

Por outro lado, a política de desenvolvimento de tecnologia ganha nova dimensão, vinculando-se ao campo da educação. Ciência e tecnologia "devem servir aos objetivos gerais da sociedade brasileira, inclusive em seus aspectos sociais e humanos" (II PND, p. 127). Além desta ligação ao nível dos objetivos, a tecnologia vincula-se à educação como instrumento preferencial de ação. Isto é, o avanço tecnológico ganha importância muito grande, não apenas na solução dos problemas mais diretamente ligados à produção, como também no campo social.

A interrelação entre os dois aspectos mencionados, quais sejam, a educação vista como um dos instrumentos de aumento dos padrões de vida da população e a tecnologia como uma solução para os problemas educacionais, é explicitada no II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT, p. 13). A prioridade mais geral atribuída à área de Educação traduz-se, ao nível da determinação das estratégias, por uma ênfase no processo de inovação educacional, o qual é visto como decorrência da aplicação de novos "conhecimentos científicos e tecnológicos nas áreas de planejamento e administração educacional, psicologia da aprendizagem e da instrução, bem como na área da informação e das comunicações" (II PBDCT, p. 130). Em que pese esse conceito amplo de tecnologia educacional, ao operacionalizar sua linha de ação, o II PBDCT nada mais faz do que listar projetos específicos de abrangência e objetivos os mais variados, destinados também às mais variadas clientela, e desvinculados entre si.

Acreditamos que aí situa-se uma opção crucial para a política educacional. Qualquer discussão dos

1 Para uma discussão mais extensa sobre esse problema veja-se Cunha, 1977.

2 A principal fonte dos dados apresentados é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD-76 referente a cinco regiões brasileiras: I — Rio de Janeiro; II — São Paulo; III — Sul; IV — Minas Gerais/Espírito Santo; V — Nordeste. Na época de elaboração do trabalho ainda não haviam sido publicados os volumes referentes ao Distrito Federal (Região VI) e Amazônia (Região VII). Como a população dessas duas regiões é relativamente menor do que a das demais (852.630 e 4.851.946 habitantes, respectivamente) acreditamos que a não inclusão desses dados neste trabalho não invalida as tendências gerais apontadas para o país.

resultados obtidos ou não pela implementação dos planos traçados, terá de levar em conta as contradições básicas já contidas na vinculação entre educação e tecnologia tal como esta proposta. Pois muitas vezes a racionalidade tecnológica, que requer uma centralização da produção ou adaptação de inovações para depois tentar aplicá-las em larga escala no sistema, acaba por produzir menos benefícios a curto prazo para a maioria da população escolar do que algumas medidas administrativas simples que modificam condições estratégicas de atendimento para uma grande massa de crianças, como seria o caso, por exemplo, do aumento do número de horas que cada aluno permanece diariamente na escola.

O II Plano Setorial de Educação e Cultura consubstancia as diretrizes básicas contidas nos planos mencionados. Apesar de partir de um diagnóstico da situação da educação brasileira que reconhece, por exemplo, que apenas 40% dos alunos são promovidos da 1ª para a 2ª série do 1º Grau, ou que seriam 12,5 milhões os analfabetos com 15 anos e mais em fins de 1974, no momento de definir a política educacional para o período, considera-se que os "déficits escolares historicamente acumulados" foram vencidos "em grande parte", subsistindo "resíduos que o prazo curto absorverá até uma porcentagem tolerável" (II PSEC, p. 31). Assim, define-se a fase atual como intermediária, constituindo "a passagem de uma situação em que a primeira dimensão do problema educacional no Brasil — a dimensão quantitativa — precisava ser atacada frontalmente e a prazo curto, para uma outra, em que a segunda dimensão — que incorpora reclamos qualitativos crescentes — deve ser enfrentada no seu âmago" (II PSEC, p. 31).

Novamente à tecnologia educacional cabe papel crucial na discriminação de estratégias, programas e projetos. São propostas reformulações de currículos, elaboração e experimentação de materiais didáticos, desenvolvimento de novas metodologias, modernização administrativa do sistema, desenvolvimento de sistemas de informação. Não fica claro, entretanto, a não ser no caso específico da construção escolar, até que ponto as medidas propostas estão voltadas também para a solução dos déficits quantitativos, ou objetivam fundamentalmente a melhoria de qualidade do atendimento existente, vinculando-se apenas indiretamente com as metas de expansão do sistema de 1º e 2º graus. O que se nota é que, na medida em que se traduzem objetivos e metas em ações estratégicas e ação programada, os aspectos mais diretamente ligados aos déficits quantitativos parecem perder importância frente aos problemas de qualidade de ensino. No caso do ensino de 1º grau, por exemplo, o objetivo geral consiste em "universalizar progressivamente o ensino (...) na faixa dos 7 aos 14 anos, atingindo a taxa de 90% no período" (II PSEC, p. 35). Os

objetivos específicos e metas constituem em grande parte, um detalhamento do objetivo geral. No entanto, a maioria das ações estratégicas definidas, refere-se diretamente à melhoria de qualidade do ensino existente, dando considerável ênfase à inovação e renovação do ensino e ao planejamento e administração do sistema (3).

A dúvida que permanece, assim, é basicamente o questionamento da importância relativa dos problemas ligados à expansão quantitativa do sistema, principalmente na base da pirâmide educacional, frente aos aspectos de sua eficiência interna, em relação aos quais a tecnologia educacional adquiriu uma importância crescente. Um julgamento preciso sobre estas opções básicas teria forçosamente de levar em conta as prioridades efetivamente consideradas nos planos orçamentários adotados. Somente uma análise criteriosa destes forneceria subsídios para uma interpretação segura dos dados estatísticos disponíveis, que continuam a apontar déficits imensos no atendimento educacional oferecido à maioria da população.

Se considerarmos que, "nos últimos 8 anos a receita global da União cresceu 148,6% e a dos Estados somente 60,1%" (Melchior, 1978, p. 8), podemos inferir que, contraditoriamente, mesmo que cada Estado procurasse anualmente reservar cada vez mais recursos para a área educacional, na verdade a manutenção da taxa legal de 20% de aplicação significa, por si, uma diminuição da importância relativa do investimento na área. A situação fica sensivelmente agravada nos municípios, se considerarmos os atuais critérios de distribuição dos recursos do I.C.M. e outros tipos de recursos públicos. Além disso, o governo federal, que centraliza cada vez maior parcela de recursos, depende, na área de educação, 58,47% destes no ensino superior, 13,08% no médio e 13,09% no ensino fundamental, segundo dados de 74 (Melchior, 1978, p. 15). É de se notar que a porcentagem que cabe ao ensino de 1º grau diminuiu ligeiramente de 71 a 74. Parece, portanto, que a atribuição da responsabilidade do ensino fundamental aos municípios tal como recomendada na Lei 5692-71, não foi acompanhada por uma reformulação na distribuição dos recursos orçamentários, de forma a permitir maior disponibilidade de verbas para atender ao grande déficit quantitativo que ainda se verifica neste grau de ensino. Talvez a característica básica do ensino público seja o descompasso entre a descentralização das obrigações de implementá-lo e o excesso de centralização na arrecadação tributária. Enquanto o governo federal tem se responsabilizado principalmente pelo ensino superior, o ensino elementar foi sempre de responsabilidade direta dos estados e municípios. Porém, a base tributária

3 Veja-se especialmente a Parte III — Programação, pp. 47-61.

destes nunca foi suficiente para prover os recursos necessários ao atendimento desses encargos.

Tudo indica, assim, que tanto no detalhamento das metas, como na distribuição dos recursos, o ensino de 1º grau e seus maiores problemas não têm recebido o tratamento prioritário que merecem, se de fato a educação for considerada como uma forma indireta de distribuição de renda e não apenas como instrumento de aumento de produtividade na economia.

2. Ensino de 1º Grau

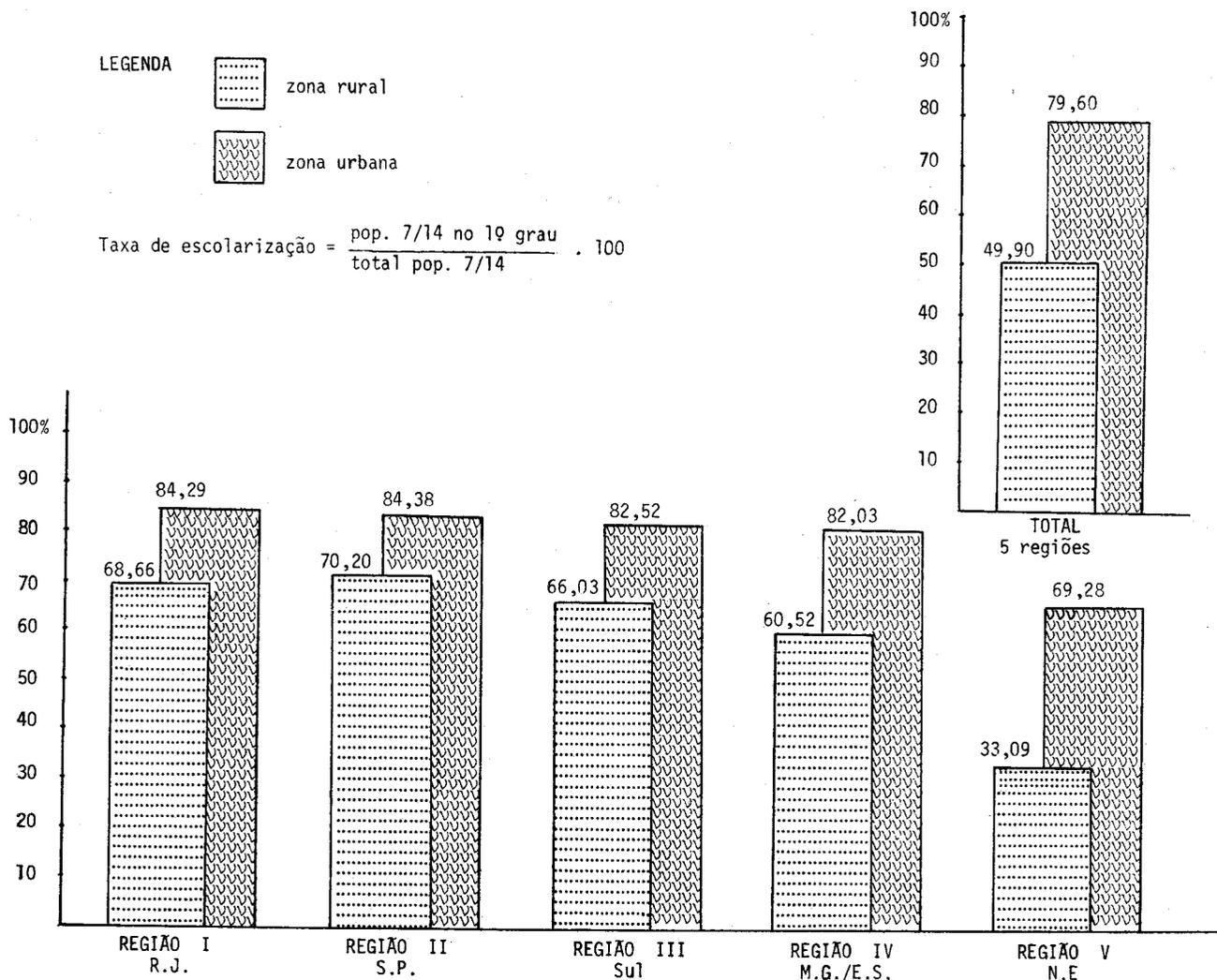
A universalização da escola obrigatória de 8 anos é decorrência necessária do pressuposto de que a educação deve funcionar como fator compensatório da má

distribuição de renda. Todavia o cumprimento da meta na qual se previu uma taxa de escolarização de 90% para o ensino de 1º grau ainda está longe de ser alcançado.

Embora as estatísticas educacionais estimassem que, em 1974 essa taxa estaria em torno dos 79% (II PSEC), os dados da PNAD/76 revelam taxas de escolarização bem mais modestas: 67% para o país como um todo, com grande diferença entre zona rural e urbana — 80% e 50% respectivamente (Gráfico 1).

Desmembrados por regiões os dados apontam também sérias disparidades. Além da diferença rural e urbana, recorrente em todas as regiões, cabe ressaltar que a zona rural do Nordeste — cuja população de 7 a 14 anos era maior que a urbana, apresenta a

GRÁFICO 1
TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO 1º GRAU — BRASIL - 5 REGIÕES



Fonte: PNAD/76

menor taxa: 33%. Em números absolutos, isto significa que 2.806.714 crianças nordestinas da zona rural estavam fora da escola em 1976 (veja Tabelas I, II e III em anexo).

As disparidades existentes no setor educacional revelam-se por esses dados estreitamente associadas a certas características estruturais de nossa economia, o que coloca em questão o papel redistributivo que se quis atribuir à educação. Ao que parece, ela estaria sofrendo, ao nível mesmo da própria escola básica, que é teoricamente destinada a todos, poderosa determinação do modelo concentrador. Atende mais e provavelmente melhor aos grandes centros urbanos e às regiões mais desenvolvidas.

Essa suposição é fortemente corroborada quando se examinam algumas das distorções há muito existentes no ensino de 1º grau, tais como a reprovação e o abandono. Uma análise mais aprofundada não poderá por isso deixar de considerar essas distorções, entre outras razões, porque elas têm grande efeito cumulativo e acabam reforçando as deficiências quantitativas expressas nas estatísticas mais globais.

Durante três décadas (de 1942 a 1969) a taxa de perda da 1ª para a 2ª série se manteve inalterada, em torno de 60% (Tabela 1). Dados mais atualizados indicam que essa tendência permanece (II PSEC), a despeito do crescimento econômico, das mudanças políticas e sociais e das modificações legais introduzidas no sistema de ensino. Outra tendência importante retratada na Tabela 1 é a de que nos graus mais avançados de ensino houve uma evolução quanto a abertura de oportunidades: enquanto para a coorte de 1942-53, de cada mil crianças que iniciaram a 1ª série 404 conseguiam ingressar na 2ª e 10 no ensino superior, para a coorte 61-72 estes números são, respectivamente, 446 e 56. Isto é, a pirâmide de matrículas expandiu-se na parte superior e manteve-se praticamente a mesma na sua base.

Por outro lado, se em 1973 o déficit de matrículas apenas para a faixa etária de 7 a 11 anos era de 1.271.894 (MEC-DEF, 1975, p. 29), o ideal de estender de 4 para 8 anos o nosso ensino fundamental e expandi-lo de modo a atingir em 4 anos 90% da população escolarizável, revela-se excessivamente ambicioso. Vale a pena lembrar que, na zona rural, a maioria das escolas não tem sequer condições de oferecer 4 anos de escolaridade, funcionando geralmente com professor único. Segundo a mesma fonte havia no país 115.000 escolas desse tipo.

Além disso, a efetiva unificação das 8 séries do primeiro grau não se limita a um simples aumento da oferta pois não se trata simplesmente de expandir um sistema já existente e consagrado. Sua realização implica em medidas pedagógicas e administrativas que permitam de fato seqüenciar a experiência escolar de

forma orgânica. Desde a reunião de duas direções e dois corpos docentes diferentes numa mesma unidade escolar até o planejamento de um currículo de fato integrado são desafios que precisam ser enfrentados. O uso do mesmo espaço físico por alunos de idades bastante diferentes, por seu lado, coloca outros tantos obstáculos. Todavia, estudos que procurassem soluções para esses e muitos problemas que decorreram da unificação do primário com o ginásio não foram realizados sistematicamente. Seria preciso investigar essas soluções levando em conta o fato de que a educação formal acontece no contexto — extremamente complexo — da unidade escolar, em seus múltiplos aspectos. Infelizmente a ênfase nas variáveis envolvidas no

TABELA 1

EVOLUÇÃO DA PIRÂMIDE DE MATRÍCULAS — NÚMERO DE CRIANÇAS, EM CADA 1.000, QUE CONSEGUIRAM PERMANECER NO SISTEMA ESCOLAR NAS COORTES DE 42 A 69 — MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO

Coortes	Primário		Ginásio 1ª série	Colegial 1ª série	Superior ingresso
	1ª sér.	2ª sér.			
1942-53	1.000	404	71	34	10
1943-54	1.000	417	80	39	10
1944-55	1.000	419	79	39	10
1945-56	1.000	412	76	41	10
1946-57	1.000	414	81	42	10
1947-58	1.000	416	81	43	10
1948-59	1.000	391	77	42	10
1949-60	1.000	397	84	43	10
1950-61	1.000	385	87	44	10
1951-62	1.000	383	89	44	11
1952-63	1.000	385	93	45	13
1953-64	1.000	401	98	50	16
1954-65	1.000	395	101	51	15
1955-66	1.000	398	101	58	15
1956-67	1.000	407	101	60	20
1957-68	1.000	416	106	65	23
1958-69	1.000	429	113	73	28
1959-70	1.000	430	135	82	36
1960-71	1.000	428	144	91	48
1961-72	1.000	446	152	96	56
1962-73	1.000	443	161	101	—
1963-74	1.000	449	165	107	—
1964-75	1.000	401	180	—	—
1965-76	1.000	449	205	—	—
1966-77	1.000	446	223	—	—
1967-78	1.000	454	234	—	—
1968-79	1.000	456	—	—	—
1969-80	1.000	490	—	—	—

Fonte: IBGE. Anuário Estatístico do Brasil — 1977 — p. 228.

processo de ensino-aprendizagem, quase sempre segmentado da totalidade na qual esse processo se dá, obscureceu os resultados de muitas investigações educacionais realizadas nestes últimos anos, seja com o respaldo material dos órgãos de educação ou sem ele.

Por seu lado, a política de desenvolvimento científico e tecnológico no setor educacional, muito embora as metas governamentais insistissem na necessidade de prolongar a escola elementar, não contemplou essa questão com a atenção que ela mereceria. Presa a projetos altamente sofisticados de comunicação de massa, ou limitados ao aspecto metodológico de ensino "strictu sensu", a estratégia de aplicação dos recursos da ciência e tecnologia na educação não considerou a necessidade de projetos que produzissem conhecimento capaz de resolver, no sistema de ensino brasileiro, a questão da escola integrada de 8 anos.

A dificuldade do sistema em crescer acompanhando o ritmo da demanda agrava-se ainda mais pela ocorrência dos ingressos tardios, reprovações e abandonos, em parte devidos a deficiências qualitativas do ensino, mas também, em grande parte, produto das condições de pobreza da clientela.

As matrículas na 1ª série excedem em muito o total de crianças de 7 anos, porque muitas delas não conseguem ter acesso à escola na idade ideal. Em 1973, a população brasileira de 7 anos era de 2,8 milhões, e as matrículas na 1ª série do 1º grau foram em número de 6,7 milhões, portanto 2,4 vezes maiores (MEC-DEF, 1975, p. 30).

Os mecanismos de seletividade que operam já a partir do ingresso tardio continuam ativos por meio das reprovações e abandonos, cujas taxas, apesar de existirem diferenças regionais, vêm variando em torno de 20% e 40%. Ainda que as reprovações tendam a diminuir nas séries subsequentes, exatamente o contrário acontece com o abandono que aumenta significativamente a partir dos 10-11 anos, por força da necessidade que muitas crianças têm de trabalhar. Isso torna ainda mais altas as porcentagens de atraso,

na medida em que muitos dos que deixam a escola tentarão a ela voltar alguns anos depois. Vale também menção o fato de que ambas as ocorrências são relacionadas, ou seja, a probabilidade do abandono ou reprovação é maior entre alunos que apresentam fracasso escolar anterior, como indicam os dados constantes do Plano Trienal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (p. 134).

Todos esses fatos refletem-se na distorção série/idade que caracteriza a distribuição etária da clientela de 1º grau. Em 1973, consideradas cada uma das 8 séries do ensino de primeiro grau, a 1ª série era a que apresentava maior porcentagem de alunos na idade ideal: 11,77. Em todas as demais, do total de matriculados, mais de 90% tinham pelo menos 1 ano de atraso (MEC-DEF, 1975, p. 31).

Não há motivos para supor que o quadro descrito tenha sido substancialmente alterado nos últimos 4 anos. Ao contrário, os dados da PNAD/76 sugerem que as mesmas tendências permanecem, quando consideramos a matrícula pelas duas faixas etárias adotadas.

Tanto na zona urbana quanto na zona rural a matrícula na faixa etária de 7 a 9 é menor do que na de 10 a 14 e considerável proporção de jovens entre 15 e 19 anos continuam matriculados no 1º grau (veja Tabelas II e III em anexo).

Uma indicação grosseira da distorção série/idade pode ser obtida considerando-se a faixa etária de 7 a 9 como correspondente às três primeiras séries, e a de 10 a 14 às 5 últimas séries do primeiro grau. Com isso obtemos que 54% dos alunos matriculados nas 1ªs, 2ªs e 3ªs séries e 39% dos matriculados nas 4ªs, 5ªs, 6ªs, 7ªs e 8ªs séries, estariam atrasados. Para o Nordeste, essas cifras atingem a dimensão de 67% e 52% respectivamente (Tabela 2). Note-se que não está sendo levado em conta, neste caso, o atraso existente entre as séries dentro de cada faixa etária.

A guisa de conclusão, talvez coubesse indagar quem são os mais atingidos por essas distorções, isto

TABELA 2
PORCENTAGEM DE ALUNOS ATRASADOS* - 1º GRAU — BRASIL - 5 REGIÕES

	Região I R. J.	Região II S. P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
1ª a 3ª séries	53,39	42,00	46,78	52,10	67,13	54,43
4ª a 8ª séries	43,52	32,49	30,49	37,36	52,41	38,87

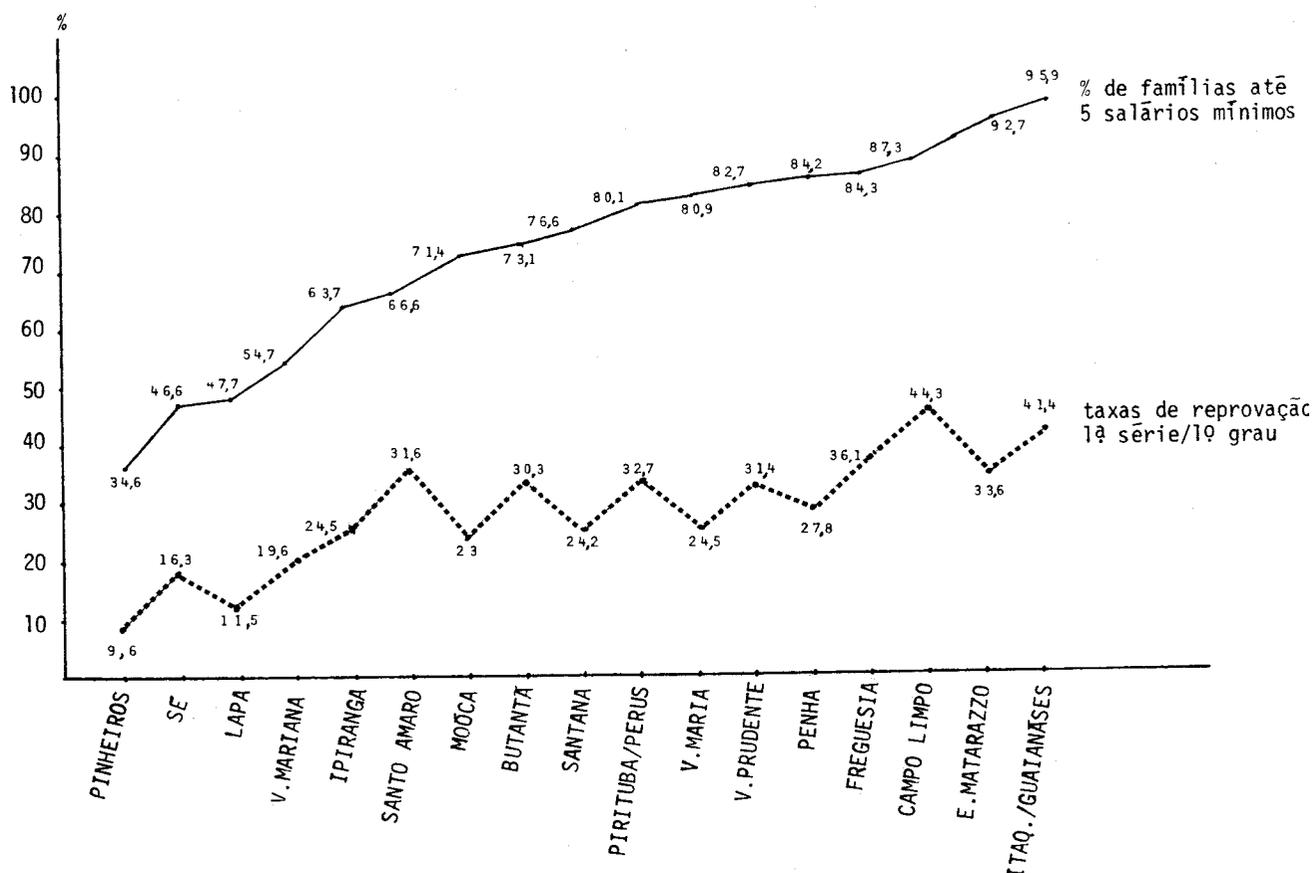
* 10 anos e + na 1ª, 2ª e 3ª séries.
15 anos e + na 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Fonte: PNAD/1976

GRÁFICO 2

NÍVEIS DE RENDA E REPROVAÇÃO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU — MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 1976

Fonte: COGEP/EMURB, 77.



é, quem são aquelas crianças que arcam com os ônus sociais e humanos que se escondem atrás desses dados. Mas essa seria uma questão até certo ponto retórica, pois sua resposta já é amplamente conhecida. Não faltam estudos que mostram a associação estreita entre fracasso escolar e pobreza. O gráfico apresentado a seguir pretende tão somente ilustrar, com o caso de um dos municípios mais ricos do país, a discussão do suposto poder que a educação teria para compensar a divisão desigual da riqueza (Gráfico 2).

Alguns dados sobre o país dão idéia da dimensão do contingente dos "perdedores", que não conseguiram resistir à ação dos mecanismos de seletividade. As porcentagens de analfabetismo na faixa etária de 10 a 19 anos são extremamente altas chegando aos 52% do Nordeste (Gráfico 3). Em números absolutos, e apenas para as idades de 10 a 19 anos, 2.997.261 jovens nordestinos não sabiam ler em 1976. No país como um todo eles chegavam quase a 4.000.000, considerando ainda apenas a faixa de 10 a 19 anos. (Veja Tabela IV em anexo.)

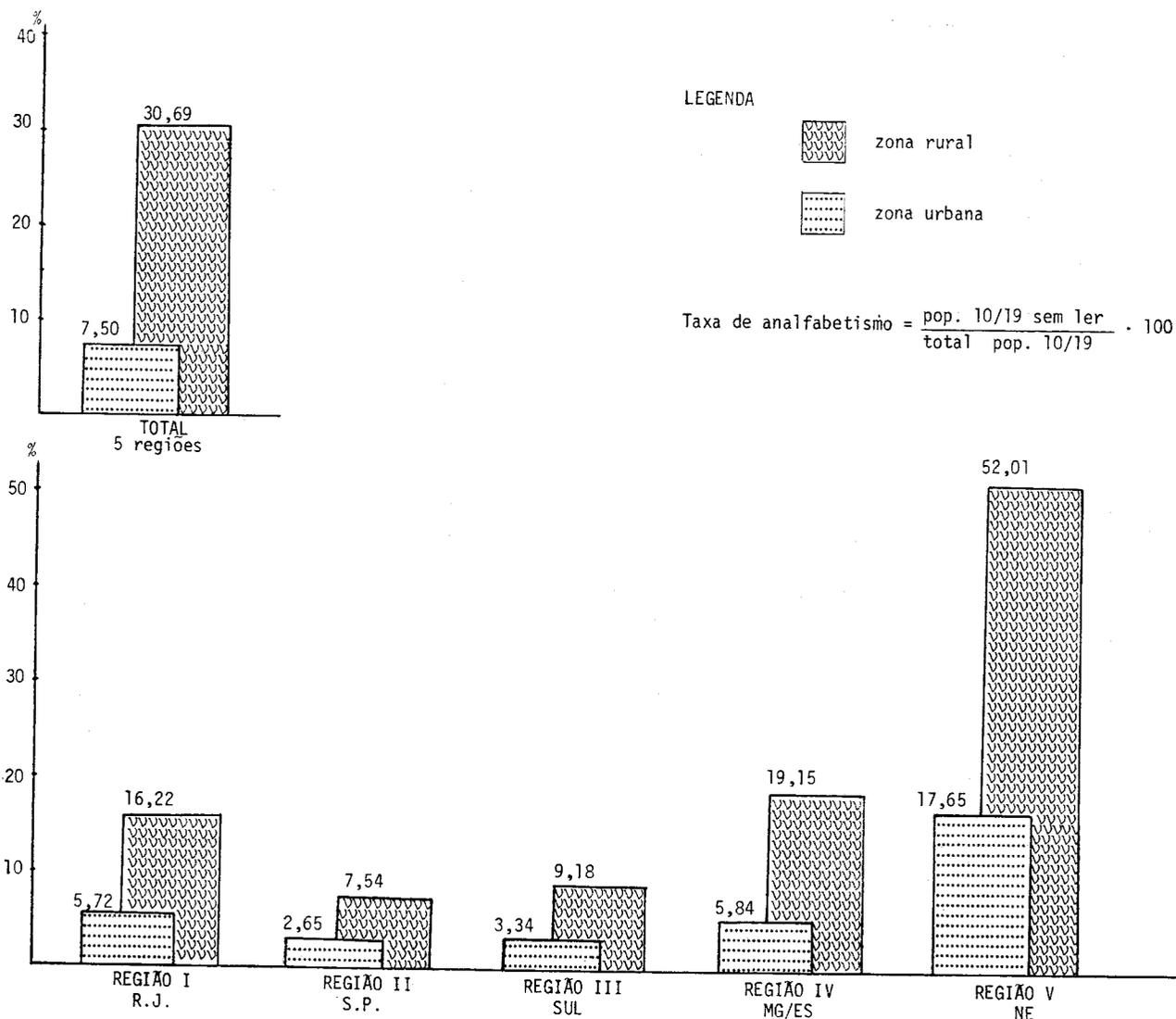
Por outro lado, cerca de 19% de nossas crianças de 10 a 14 anos estavam exercendo algum tipo de ocupação em 1976, segundo a mesma fonte. Em números absolutos são 2.470.382 menores trabalhando (Tabela 3).

Se os benefícios educacionais estão sendo tão desigualmente distribuídos, restaria indagar que tipo de contribuição podem a ciência e a tecnologia oferecer para minorar essas deficiências. Ainda que se coloque em dúvida que a educação por si só possa mudar a orientação de um modelo mais amplo de economia e sociedade, quer-se crer que ela deveria ter um mínimo de espaço próprio, no sentido de, atenuando algumas das distorções mais gritantes do sistema de ensino, contribuir para uma ordem social menos injusta.

Seria nesse sentido que provavelmente os recursos aplicados em tecnologia poderiam surtir efeitos mais benéficos. Todavia tende-se a adotar soluções em geral segmentadas ou então extremamente sofisticadas e onerosas. Uma das linhas de contribuição da ciência aplicada à educação mereceria análise mais cuidadosa,

GRÁFICO 3

TAXAS DE ANALFABETISMO — POPULAÇÃO 10/19 ANOS — BRASIL - 5 REGIÕES



Fonte: PNAD/76

neste sentido. São as propostas de organização curricular e metodológica que orientaram a reformulação didática do ensino, e que serão objeto de discussão mais adiante.

3. Pré-Escola

As altas taxas de repetência que ocorrem na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau têm sido, em parte, atribuídas à falta de condições que grande parte da população infantil teria para enfrentar o currículo escolar de 1ª série, especialmente no que se relaciona com o processo de alfabetização. A pré-escola tem sido crescentemente vista como uma das soluções para este problema, na medida em que poderia dar às crian-

ças com alto risco de fracasso na 1ª série, um preparo maior para o início da escolaridade de 1º grau.

Por outro lado, vários estudos, principalmente na área de saúde e nutrição, chamam atenção para a importância dos primeiros anos de vida quanto ao desenvolvimento físico e mental das crianças, afirmando mesmo que sérios prejuízos podem ser provocados por carências alimentares sofridas nesta idade. Quanto a este aspecto, a pré-escola também adquire importância, já que seria uma das instituições mais adequadas para a distribuição de alimentos a crianças menores de 7 anos.

Finalmente, os processos de industrialização e urbanização, que têm sido acompanhados por uma

deterioração no poder aquisitivo de grandes parcelas da população, levaram grande número de mulheres a ingressar no mercado de trabalho. Sem contar com equipamentos coletivos de apoio — creches — as mães de crianças pequenas são obrigadas a improvisar soluções para a guarda de filhos que muitas vezes consistem em deixá-los sozinhos em casa ou na rua. A creche e a pré-escola seriam as instituições capazes de preencher esta função de guarda de filhos, ao lado da função educacional.

Entretanto, os obstáculos existentes para o atendimento desta população são grandes.

Em primeiro lugar, a própria legislação não determina nenhuma obrigatoriedade do poder público em relação a esta faixa etária. A lei 5692/71, no artigo 19 § 2º, dispõe que os "sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação". A indefinição em relação à competência dos sistemas de ensino quanto à pré-escola tem causado dificuldades legais na utilização, pelos Municípios, de parte dos 20% da receita tributária que obrigatoriamente devem destinar a educação, para o ensino pré-escolar. Apesar de alguns pareceres favoráveis dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, o obstáculo legal ainda permanece. Quanto à legislação trabalhista, o artigo 389, § 1º e 2º da CLT, instituído em 1943, define como obrigação das empresas onde trabalham 30 mulheres ou mais, acima de 16 anos de idade, o atendimento às crianças durante o período de amamentação, diretamente ou através de convênios com creches já existentes. A lei, já em si limitada, não define, entretanto, as competências dos vários órgãos e instituições em relação às creches, o que dificulta ainda mais a racionalização de emprego dos poucos recursos disponíveis para esta área.

Em segundo lugar, é muito grande a distância que separa a dimensão da clientela do pequeno número de vagas existentes.

Apesar das dificuldades em delimitar uma faixa prioritária no interior de uma população que deveria ser prioritária por inteiro, seria possível justificar, com base apenas nas necessidades educacionais, a escolha da faixa de 4 a 6 anos de idade e, dentro desta, a parcela correspondente às camadas mais pobres da população, como a que requer atendimento mais imediato. Os dados do MEC, entretanto, apontam um enorme déficit de matrículas, mesmo quando se considera apenas esta faixa de 4 a 6 anos. Em 1976, havia 686.390 crianças de 4 a 6 anos de idade matriculadas em estabelecimentos de ensino pré-escolar no Brasil. Destas, 44,1% estavam freqüentando escolas particulares (Rocha, 1976, p. 479). A população estimada, nesta faixa etária, para 1976, era de 8.905.154 crianças. Calcula-se que 4.960.443 destas

tinham pais que recebiam de 0 a 2 salários mínimos (MEC-DEF, 1975). Descontando-se do total de matrículas a porcentagem correspondente ao ensino particular, vemos que, em 1976, as vagas em estabelecimentos públicos correspondiam a 6,1% da população de 4 a 6 anos de idade na faixa de renda mais baixa. Na realidade, a proporção destas crianças efetivamente matriculadas na pré-escola pública era provavelmente menor ainda, pois vários fatores, como por exemplo a localização das escolas, dificultam seu acesso às poucas vagas disponíveis.

Na faixa de idade anterior, de 2 a 3 anos de idade, a carência de atendimento em 1976 era ainda maior. De uma população estimada de 6.257.501 crianças, existiam, no início de 75, 55.375 crianças matriculadas na pré-escola (MEC-DEF, 1975). Mesmo levando-se em conta a defasagem de 1 ano entre os dados, os números são bastante eloqüentes.

Quanto às crianças mais novas, de 0 a 2 anos de idade, existem pouquíssimos dados sobre o atendimento existente. As vagas em creches, apenas computáveis através de consulta a cadastros de instituições oficiais que subvencionam e coordenam atividades de promoção social, não estão discriminadas por idade de crianças atendidas. Sabe-se que, apesar de oficialmente haver a recomendação de que as creches deveriam atender preferencialmente crianças até os 3 anos de idade, as vezes elas atendem justamente as crianças mais velhas, até os 6 anos, pois a manutenção de berçários exige gastos muito altos. Segundo estimativas, as vagas existentes em 1976 não chegavam a 2% da demanda constituída por crianças de 0 a 6 anos, filhos de mulheres que trabalham fora, sem instrução ou com instrução elementar, nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia (Campos, 1977). Por outro lado, sabe-se que praticamente inexistente o cumprimento, por parte das empresas, da obrigatoriedade legal de manutenção de berçários.

Resta mencionar o atendimento realizado pelo INAN e pelo Ministério e Secretarias da Saúde na área de prevenção da desnutrição do pré-escolar. Vários mecanismos de distribuição de alimentos foram montados, muitos deles funcionando junto às escolas e pré-escolas. No entanto, é extremamente difícil avaliar seu impacto junto à população alvo. Não só as qualidades nutritivas dos alimentos variam conforme a região, a época do ano e o tipo de programa, como também a dimensão da população que os consome é de difícil mensuração. Para o final de 1977, calculava-se em mais de 1 milhão os beneficiados pelo Programa de Nutrição e Saúde do PRONAN. Esta cifra, entretanto, inclui gestantes e nutrízes e não apenas pré-escolares.

Assim, apesar de ser o alvo de programas elaborados por vários órgãos nas áreas de educação, saúde e previdência social, a maioria dos pré-escolares ainda

não obtém do poder público o atendimento necessário, mesmo quando se discriminam faixas de idade e renda prioritárias. Portanto, considerar a pré-escola como solução para os problemas de repetência e evasão no 1º grau, a curto prazo, é desconsiderar o grande abismo existente entre as intenções e a realidade.

4. Ensino de 2º Grau

O ensino de 2º Grau constitui ainda um desafio. Seja por ter permanecido altamente seletivo — mesmo no Estado de São Paulo, com a mais alta taxa de absorção, dos alunos que entram na 1ª série do 1º grau, somente 15% se matriculam na 1ª série do 2º grau —, seja pela organização mesma deste grau.

Assim, o I Plano Setorial de Educação e Cultura já havia se proposto a superar a dicotomia da educação humanística versus educação profissionalizante, além da expansão do número de matrículas. O II Plano Setorial encampou a idéia de democratização do ensino, não só como acesso à escola — daí pretender um incremento de 47% de matrículas em relação a 1974 —, mas também como oferecimento de um nível de qualidade de ensino tal que possibilitasse o sucesso das pessoas na sociedade.

A realidade, porém, tem mostrado que sequer o primeiro objetivo foi atingido, na medida em que os Pareceres 45/72 e 76/75 do Conselho Federal de Educação, que disciplinam a matéria, não tiveram adoção pacífica. Permanece a interrogação sobre o encaminhamento a ser dado ao ensino de 2º grau.

Com a implantação da Lei 5692/71 reduziu-se a formação geral oferecida à clientela de 2º grau a pelo menos metade, em relação àquela oferecida nos termos da legislação anterior. Se considerarmos também que o atendimento da demanda impossibilita a qual-

quer Estado a oferta de um ensino com períodos diários superiores a 4 horas, a educação geral possível de ser oferecida na escola pública tornou-se absolutamente insuficiente ao preparo para os cursos superiores.

Se por um lado este fato poderia ter o efeito benéfico de reduzir a corrida para o ensino de 3º grau, por outro lado dificultou ainda mais o ingresso nos cursos superiores daquela parcela do alunado de 2º grau que pretende continuar seus estudos. Na prática essa medida acabou fortalecendo a necessidade de se recorrer a cursos preparatórios para o vestibular, agravando problema já existente antes da Lei 5692/71.

Como bem diz a conselheira estadual de São Paulo Profª Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1978): "Configurou-se, assim, em virtude da uniformidade de estrutura do ensino regular de 2º grau, a feição peculiar de um sistema de ensino que exige o concurso de organismos estranhos a eles — os cursinhos — para garantir a articulação dos níveis médio e superior."

Ora, analisando as características da clientela de 2º grau, poderíamos afirmar que se, no Brasil, de cada 10 alunos que ingressam na 1ª série do 1º grau, somente um chega ao 2º grau, a razão deste fato não é somente a inexistência de vagas nas escolas. Se somarmos os alunos que abandonam o ensino regular ao final do 1º grau, aos que se evadem ao longo de suas 8 séries, constataremos que a maior parte da clientela da rede oficial de ensino ingressa prematuramente no mercado de trabalho, desprovida evidentemente de um mínimo de qualificação para tanto. Em 1976, do total da população de 15 a 19 anos, 51,49% já estavam incorporados ao mercado de trabalho (Tabela 3).

TABELA 3
PESSOAS DE 10 A 14 E DE 15 A 19 ANOS DE IDADE ECONOMICAMENTE ATIVAS
BRASIL - 5 REGIÕES

	Região I R. J.	Região II S. P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
10 a 14						
Total da população	1.249.158	2.463.919	2.729.699	1.980.153	4.534.835	12.957.764
Pessoas ocupadas	51.883	297.013	721.448	277.571	1.122.467	2.470.382
%	4,15	12,05	26,42	14,01	24,75	19,06
15 a 19						
Total da população	1.203.207	2.379.770	2.416.653	1.768.693	3.686.719	11.455.042
Pessoas ocupadas	400.235	1.359.924	1.495.484	855.753	1.787.521	5.989.917
%	33,26	57,15	61,88	48,38	48,48	51,49

Fonte: PNAD/1976

Esta seleção que se opera no 1º grau indica, portanto, que significativa parcela dos alunos que procuram o ensino de 2º grau — principalmente o oferecido pelo poder público — busca os cursos superiores e apresenta condições para isso.

Contraditoriamente, então, se considerarmos que parte desta clientela do ensino público não dispõe de recursos para frequentar “cursinhos”, a feição assumida pelo ensino regular de 2º grau poderia ser considerada fator de discriminação, na medida em que impossibilitaria aos mais pobres o prosseguimento de estudos de 3º grau.

A problemática que se configura no 2º grau reflete as próprias contradições do sistema. A alta seletividade que se opera na escola elementar, se por um lado é suficiente para permitir que cheguem ao 2º grau principalmente aqueles que aspiram ao superior, por outro não consegue diminuir o número destes para um contingente compatível com a capacidade de atendimento do sistema, de modo que novos mecanismos seletivos precisam entrar em ação. Configura-se deste modo uma crescente demanda por educação da parte de algumas faixas da população, demanda esta que o sistema não tem condições de satisfazer, sobretudo se se considerar ainda que a escola comum não oferece, nem parece ter condições a médio prazo de oferecer, as condições necessárias para o preparo completo dos profissionais solicitados pelo mercado de trabalho nos 3 setores da economia.

Nesse sentido, o Parecer CFE 76/75 revendo as posições firmadas pelo Parecer 45/72 do mesmo Conselho, admite que a lei não pretende que todas as escolas de 2º grau do país se convertam em escolas técnicas, o que nos termos do próprio Parecer “seria desnecessário e economicamente inviável”.

Explicitando o novo entendimento do Conselho Federal de Educação acerca da matéria, esclarece o referido Parecer: “Quer-se algo mais amplo, mais exequível e mais útil para levar o adolescente à compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe é dada uma base mais ampla de conhecimentos que lhe permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho. Através da educação profissionalizante, o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos, transmitidos até então pela escola. Só esta compreensão lhe dará condições de aperfeiçoar-se e readaptar-se em um mundo que experimenta um processo de transformações constante.”

No entanto, a operacionalização da proposta contida no Parecer 76/75, não correspondeu à doutrina ali exposta. Afirma M. Lourdes Mariotto Haidar (1978): “Em lugar de visar, como se propôs inicialmente, à

oferta das bases científicas de um conjunto de profissões, e à compreensão das vinculações entre o mundo da ciência e o da tecnologia, as Habilitações Básicas mantiveram minimizada a parte de educação geral. Por sua vez, a formação especial, ainda voltada para a qualificação para o trabalho, porém pulverizada em generalidades, continuou a revestir-se das características de adestramento.”

Pode-se afirmar, por isso tudo, ser ainda prematura a consideração de que se atingiu o ponto ótimo na solução das contradições político-ideológico-educacionais que este grau de ensino envolve.

O grave problema é que, apesar das discussões teóricas a respeito, a meta quantitativa de atendimento à demanda potencial de 15 a 19 anos de idade não foi atendida sequer para os objetivos de 1974, visto que do total da população escolarizável nessa faixa etária, somente 12% estavam matriculados no 2º grau (veja Tabela V em anexo).

Considerando, também, que do total da população de 15 a 19 anos, praticamente 55% são pessoas economicamente ativas, poderíamos inferir que a maioria, se passou pela escola, já foi alijada do sistema educacional por motivo puramente econômico.

Observe-se, ainda, que das pessoas de 15 a 19 anos que trabalham, 89,26% têm uma ocupação que lhes obriga a mais de 40 horas semanais, significando isto que, necessariamente, a grande demanda dos cursos de 2º grau far-se-á para o período noturno (veja Tabela VI em anexo).

Tanto isto é verdade que, a título de ilustração, em 1976, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, 57,6% dos alunos de 2º grau estudavam à noite significando isto a necessidade de se reverem os padrões de excelência do ensino, bem como a sua própria estrutura, já que, ainda enquanto população ideal em relação à idade/série o trabalho em período integral dificulta, para não dizer impossibilita, um nível de exigência de obrigações escolares que qualquer curso de caráter profissionalizante exige (práticas em oficinas, laboratórios, bibliotecas, etc.).

É interessante observar, também, a significativa participação das entidades privadas na oferta deste grau, pois se, em 1974, a rede estadual no Brasil representava 47,68%, a rede particular era responsável por 43,81% do atendimento (Tabela 4). Essa situação é particularmente alarmante se se considerar que a entidade privada tem menos interesse que o Estado em investir no ensino profissionalizante — caro e pouco lucrativo — o que levou as escolas particulares, premidas pela exigência legal de oferta deste tipo de ensino, a instalarem com quase exclusividade opções da área terciária, sempre mais baratas. O próprio cumprimento da lei foi exigido mais rapida-

TABELA 4

MATRICULAS NO 2º GRAU POR ENTIDADE
MANTENEDORA — BRASIL - 1974

Entidade	Total de Alunos	% de Atendimento
Federal	69.128	4,11
Estadual	801.861	47,68
Municipal	73.876	4,39
Particular	736.863	43,81
TOTAL	1.681.728	100

Fonte: IBGE — Anuário Estatístico do Brasil - 1977.

mente delas, do que das escolas oficiais. E o que se viu foi uma mudança, com as devidas e poucas exceções, de títulos de cursos que vinham sendo ministrados, como o clássico e o científico, que passaram a ser rotulados respectivamente de Curso de "Tradutor e Intérprete" e "Análise Laboratoriais", ou de outros tantos nomes que somente disfarçam o caráter propedêutico que sempre tiveram.

Como observação final pondere-se que a participação nos setores de produção secundário e terciário, da população de 15 a 19 anos em 1976, em São Paulo, estava distribuída de forma equilibrada: 38,59% das pessoas economicamente ativas, no setor secundário, e 39,96%, no terciário (PNAD/76 Regiões II, pp. 32-33).

Sabe-se, na verdade, que o setor secundário, responsável pela absorção de 545.529 adolescentes de 15 a 19 anos no Estado de São Paulo, oferece um mercado de trabalho em que a exigência maior ainda é de cursos de 1º grau.

Permanece assim a dúvida sobre a prioridade estabelecida para o 2º grau, qual seja, a de melhorar seus níveis de desempenho, através da utilização de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem adequados às exigências dos conteúdos programáticos, face à situação ainda dramática da escola elementar e à permanência da seletividade no ingresso do 2º grau. Portanto o encaminhamento de soluções para a problemática desse ensino só poderá ser satisfatoriamente realizado na medida em que se superem as deficiências mais graves da escolaridade básica. Desvincular os desafios desta última das alternativas de solução para os graus mais avançados, provavelmente fará com que as dificuldades ora existentes se perpetuem.

5. Propostas Curriculares

A reformulação das orientações curriculares no ensino de 1º e 2º graus faz parte das intervenções

deliberadas dos órgãos oficiais no sentido de produzir alterações qualitativas no sistema de ensino.

As novas propostas de guias curriculares foram elaboradas por equipes constituídas nas Secretarias de Educação, a partir de subsídios fornecidos pelos órgãos normativos e executivos da instância federal.

Algumas delas foram testadas em projetos-piloto na rede de ensino e passaram por reformulações, se bem que não substanciais; outras não foram submetidas ainda a um processo de avaliação sistemática.

De modo geral, elas apresentam uma orientação comum que se manifesta através:

- do enunciado dos objetivos em termos comportamentais;
- da apresentação dos conteúdos programáticos sem indicação das metodologias a serem utilizadas;
- da enumeração de atividades que concorrerão para a consecução dos objetivos propostos.

Ainda que aqui não caiba uma análise dos pressupostos teóricos que fundamentam esse modelo de currículo, vale dizer que ele se inspira com certa frequência em correntes comportamentalistas, do que resulta uma partição dos objetivos educacionais que deriva em mero enunciado formal de verbos e orações, desprovidos de qualquer sentido real, isolados que são de seu contexto significativo.

O formalismo do enunciado dos objetivos manifesta-se também na própria maneira gráfica através da qual se propõe que eles devam ser atingidos nas diferentes séries e impregna igualmente a apresentação dos conteúdos.

Quanto a estes, ao lado de propostas bem elaboradas, encontram-se por vezes concepções as mais tradicionais, que adquirem apenas nova roupagem sem que tenham passado por uma reformulação qualitativa substancial. Podem também implicar em propostas excessivamente sofisticadas, representando o que de mais avançado existe em determinadas áreas de conhecimento, sem que se tenha, não obstante, questionado a validade das proposições em termos na nossa realidade de ensino, e processado a necessária mediação que torne a proposta compreensível aos professores e técnicos que deverão fazer uso desse material. Um exemplo é a introdução da teoria de conjunto nos conteúdos programáticos de matemática. Por vezes ainda, utilizam-se modelos importados em algumas áreas de conhecimento, como é o caso dos estudos sociais, cuja revisão-crítica já foi processada no próprio país de origem e mesmo entre nós (Lavattelli, 1972 e Weaver, 1972).

Por outro lado, o privilegiamento das "atividades" como recursos que, de certo modo, passam a

substituir as indicações metodológicas — as quais deverão ser explicitadas apenas num momento posterior, na forma de material de apoio — reflete uma determinada concepção de ensino “ativo”, que tem uma proposta metodológica bastante definida. Entretanto, da maneira como são colocadas essas “atividades” nos guias curriculares, ou seja, enquanto sugestões quase aleatórias e desvinculadas que acompanham o enunciado dos conteúdos, elas pecam por ser de pouca serventia, visto que a concepção metodológica mais global na qual se inserem e da qual derivam é omitida, deixando portanto de oferecer o referencial que situa e justifica o seu emprego em determinadas circunstâncias.

Assim sendo, o excessivo formalismo encontrado em alguns desses guias curriculares e a compartimentalização de seus elementos componentes dificultam a utilização do material por parte do professor, mesmo nos casos em que não há problemas de compreensão e seqüência dos conteúdos. Isso porque eles deixam inteiramente a cargo do professor a tarefa de decodificar o material de modo que seja possível integrar objetivos, conteúdos e procedimentos em unidades mínimas de significado, a partir das quais esse profissional possa planejar a programação a ser desenvolvida com os alunos.

De outra parte, a consideração das características sócio-culturais da clientela, como dado importante na seleção de dosagem de objetivos e conteúdos, parece não ter sido efetivamente levada em conta nessas propostas curriculares, seja pela falta de estudos representativos sobre o tema, seja pela atenção escassa que o problema tem merecido por parte dos planejadores de currículos. O fato é que são as preocupações dos especialistas, mais ligadas ao conteúdo das matérias de um lado, e os cuidados com a aplicação de modelos psico-pedagógicos, mais facilmente transferíveis de propostas pedagógicas estrangeiras de outro lado, que têm constituído as preocupações fundamentais das equipes elaboradoras dos currículos.

Assim sendo, a despeito de considerações encontradas em estudos elaborados pelo próprio INEP segundo as quais “a nossa escola primária com carga de 3:30 a 4:30 horas diárias e 5 dias letivos semanais, exige de um aluno de 4º ano o que as escolas suíças, americanas e belgas pedem no 5º ou 6º, tendo 5 a 6 horas de aula diárias e professores de nível superior ao nosso” (Pinheiro, s.d., p. 37), e do fato de que a extensão da escolaridade básica de 8 anos implica em abrir as portas da escola a uma população que apresenta características de desempenho acadêmico não compatíveis com os padrões de excelência pressupostos no ensino oferecido antes da Lei 5692/71, constata-se que não houve alterações nos guias curriculares que representem contribuições significativas aos reclamos dessa natureza.

Sem pretender um “barateamento do ensino” para as classes populares, no sentido de empobrecimento e facilitação da proposta curricular, o sério empenho em atender às necessidades da nova clientela que deve ter acesso pela primeira vez à escola e nela permanecer durante 8 anos, implicaria necessariamente em transformações bem mais profundas do que as intencadas nos guias atuais. Isso posto, parece-nos pouco justificável que a escolha e a dosagem dos conteúdos seja pensada em termos das condições de assimilação e rendimento das crianças das classes médias que são as tomadas como padrão ideal do aluno, e não em relação às condições efetivas de aprendizagem da grande maioria da população em idade de freqüentar o ensino fundamental, a qual vive em condições precárias e exhibe padrões culturais diversos dos valorizados pela escola.

Naturalmente o critério social de seleção e dosagem de objetivos e conteúdos não se explicita de maneira clara nas propostas curriculares. Ele se oculta pelo contrário sob a forma de uma pretensa flexibilidade que permite adaptações às condições locais e regionais, às diferenças individuais e às próprias condições sociais e culturais do aluno. Permanecendo, no nível formal, a igual distância de cada uma dessas diferenças, a proposta curricular está na realidade tratando como divergência, como anomalia, e não como a regra geral, os padrões de desempenho escolar manifestos pela maioria da população, taxada na linguagem educacional como clientela carente.

Dessa forma, faltam subsídios ao professor para tratar adequadamente das questões do seu dia a dia escolar, profundamente imbricadas que estão com a natureza social do trabalho que ele tem a desempenhar. Os poucos esforços no sentido de atender a essa problemática, tais como a enumeração de conteúdos numa seqüência única sem que haja delimitação por séries, o que proporcionará maiores oportunidades de acompanhamento do programa pelos alunos mais lentos, representam sugestões valiosas, porém ainda mal exploradas, e decididamente insuficientes para municiar o professor.

No 2º grau, a despeito das suas especificidades, e com a diferença de que ele conta com o apoio carreado por diversas instituições de pesquisa que estão em vias de elaborar novas metodologias a serem aí empregadas, pode-se dizer que o modelo curricular adotado é, em linhas gerais, bastante semelhante ao do ensino fundamental.

O que se depreende da análise das novas propostas curriculares é que, enquanto metas qualitativas elas estão sendo oficialmente alcançadas, ainda que de maneira parcial, visto que o trabalho de elaboração das orientações curriculares ainda é tarefa que não se completou inteiramente nos Estados. As alterações principais em que elas implicam tendem, todavia, a

permanecer mais no nível formal, expresso através de um aparato técnico - pedagógico complexo, inspirado visivelmente em modelos alienígenas, que não dá conta dos problemas educacionais de base com que se defrontam os nossos sistemas de ensino.

6. Ensino Supletivo de 1º e 2º Graus

O ensino supletivo, particularmente na modalidade de suplência, deve sua própria existência às distorções encontradas no sistema regular. Propondo-se a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização aos adolescentes e adultos que não conseguiram iniciá-la e completá-la em tempo hábil, ele seria uma forma de atenuar as desigualdades na distribuição dos benefícios da educação.

Algumas indicações disponíveis a respeito da demanda potencial desses cursos são úteis para se ter uma idéia da magnitude que eles deveriam ter para funcionar efetivamente como mecanismos corretores dessas desigualdades.

Os dados da PNAD/76, para as 5 regiões analisadas, mostram que 58,16% da população de 15 a 19 anos, ou seja 6.663.268 de adolescentes, não frequentavam nenhum tipo de escola. Considerados o ingresso tardio, a evasão e a repetência, é de se supor que esse seria o contingente mais próximo a acorrer aos cursos de suplência de 1º Grau (veja Tabela VII em anexo).

No entanto, se pouco se conhece a respeito da demanda, muito menos se sabe sobre a oferta desses cursos.

Afora os promovidos diretamente por entidades governamentais, distribuem-se pelos estados cursos financiados por entidades particulares das mais variadas procedências. Funcionando isoladamente e sem padrões normativos que determinem entre eles uma integração vertical ou horizontal, constituem uma verdadeira rede paralela de ensino. Esses cursos se multiplicam nos diferentes estados sem que haja um efetivo controle, ou mesmo um conhecimento preciso das condições em que funcionam, e de sua extensão real, visto que sequer figuram nas estatísticas educacionais.

Em 1975 o MEC/DSU, em convênio com a Fundação Universidade de Brasília, iniciou um projeto de cadastramento dos cursos supletivos nas suas diversas modalidades, do que resultou um relatório publicado em 1977. Este, ainda que contendo dados somente sobre os estados do Pará, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, o que lhe confere um caráter apenas amostral, constitui o informe mais completo sobre esses cursos de que se dispõe a nível nacional. Os dados que aí figuram, entretanto, são agregados de forma tal que não se dispõe de infor-

mações a respeito dos números absolutos, sendo as referências feitas apenas em termos de grandezas relativas.

Mesmo assim esses dados evidenciam a fraca participação direta dos poderes públicos na promoção do ensino supletivo. Ao deixar a maior proporção do agenciamento às entidades particulares, o Estado transfere, de um lado, parte substancial do custeio da educação à própria clientela, e de outro, reparte suas responsabilidades educacionais com uma variedade de entidades particulares que, não tendo fins lucrativos, são financiadas parcial ou integralmente por verbas públicas. "Entretanto, ao financiar agenciamentos particulares, os setores públicos eventualmente podem estar apenas se esquivando de criar e manter infra-estruturas adequadas, não tendo condições, em conseqüência, de garantir o uso educacional mais eficiente para os desembolsos feitos" (MEC/DSU-FUB, 1977, pp. 121 e 122).

Quando se tomam os cursos supletivos ao nível de 1º Grau como um todo, verifica-se que as distorções relativas ao financiamento aparentemente não são tão graves quanto as verificadas em outras modalidades de supletivos. Isto porque eles recebem a maior taxa de investimentos públicos encontrada entre esses cursos, mesmo se se comparar com as destinadas aos cursos de alfabetização, considerados, nesse estudo, como categoria à parte.

Ainda assim, encontra-se no supletivo de 1º Grau um financiamento por entidades privadas da ordem de 30%. Ora, a despeito de não se dispor dos totais de matrículas em cada uma dessas modalidades de curso, sabe-se que, proporcionalmente, os supletivos de 1º Grau são dos mais concorridos⁽⁴⁾, o que permite supor que, em números absolutos, grande quantidade de alunos deixa de se beneficiar da oferta gratuita do ensino desse grau.

Embora não se possa contar com informações mais precisas a respeito, sabe-se, no entanto, que grande parte do financiamento público atende sobretudo os cursos que correspondem às 4 primeiras séries do 1º Grau e que representam provavelmente, na sua maioria, as antigas redes oficiais de educação de adultos e os cursos de educação integrada promovidos pelo Mobral. A julgar pelo que ocorre atualmente no estado de São Paulo, que mantém com verbas estaduais, em 1978, apenas três cursos supletivos da 5ª a 8ª série, depreende-se que o ônus da extensão da escolaridade básica para além do correspondente ao antigo curso primário recai ainda pesadamente sobre os alunos.

A oferta de cursos públicos de 2º Grau, se comparada à de primeiro, em termos globais, reduz-se

⁴ Entre os cursos de suplência eles representam 86,3% do total, enquanto os de 2º Grau constituem apenas 13,7%.

ainda mais, sendo que 69% desses cursos são mantidos por agenciadores particulares.

A mesma fonte de dados mostra que 20,7% dos recursos financeiros que mantêm as entidades de ensino supletivo de 1º Grau provém de pagamentos dos alunos, pagamentos esses que chegam a constituir, no ensino de 2º Grau, uma fonte de recursos da ordem de 61,5%.

Em qualquer dos casos a privatização do supletivo penaliza pela segunda vez aqueles alunos mais pobres que, não tendo acesso à escola regular, ou dela tendo sido expulsos prematuramente, querem recuperar seu atraso escolar. Desse modo, paradoxalmente, o ensino supletivo acaba reforçando as desigualdades que supostamente visaria a corrigir.

Do ponto de vista da qualidade do ensino ministrado nesses cursos, é sobejamente conhecida a dificuldade de adequação de uma proposta curricular às condições especiais em que devem funcionar, uma vez que não é desejável que simplesmente se proporcione a essa clientela uma réplica empobrecida dos cursos regulares, o que, diga-se de passagem, parece acontecer com grande frequência. É notória também a ausência de estudos sistemáticos sobre a clientela desses cursos que subsidiem planejamentos curriculares e didáticos mais adequados.

Porcentagem que vai de 35% dos cursos do 1º Grau a 46% dos de 2º Grau, faz uso de programas elaborados por "outras entidades" estando incluídas nessa categoria Secretarias de Educação ou órgãos afins. Entretanto, verifica-se ainda que mais da metade dos programas de 1º e 2º Graus são elaborados na própria escola, por diretores, donos de estabelecimentos e pelos próprios professores, pessoal que se dedica ao ensino supletivo via de regra em caráter marginal, ou seja, como opção secundária. Ora, se mesmo as orientações oficiais deixam bastante a desejar, é de se supor que, neste último caso, sem ter uma diretriz básica a seguir e padrões mínimos de referência a que se reportar, as propostas desses cursos estejam longe de alcançar padrões aceitáveis.

Torna-se porém impossível obter uma idéia precisa do teor e da qualidade do que vem sendo ministrado nesses cursos, problema que veio a ser reforçado pelo Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, o qual recomenda que a aferição dos resultados do desempenho dos alunos fique a cargo da própria escola. Esse sistema de avaliação em processo que, em princípio parece mais adequado do que os tradicionais exames de madureza, em se tratando de cursos como os supletivos, inteiramente carentes de orientação e controle por parte dos órgãos públicos, implica, na verdade, numa espécie de promoção automática dissimulada, em relação à qual os órgãos normativos e gerenciais do sistema de ensino se mostram tacitamente coniventes.

Por sua vez o Estado continua a promover os exames de madureza unificados, agora chamados de suplência. Tais exames, além de oferecer oportunidade de recuperar o atraso escolar aos que não fizeram estudos sistemáticos, poderiam ser entendidos ainda como um meio de controle indireto da qualidade dos cursos supletivos. Eles, no entanto, costumam exigir padrões de excelência inatingíveis pela grande maioria da clientela. De acordo com recente publicação do IPEA (1978), as taxas médias de aprovação para o país situavam-se em torno de 35%, em 1975; se se considerar porém que os exames são feitos por disciplinas, isoladamente, pode-se imaginar que essa média esteja falseando um índice ainda maior de reprovação.

Assim sendo, os cursos de suplência transformam-se, por um lado, em verdadeiras "fábricas de diplomas" sem que, por outro, os poderes públicos atuem de maneira efetiva no sentido da melhoria dos padrões de ensino.

As novas propostas de ensino supletivo que implicam na utilização de procedimentos não convencionais e requerem, freqüentemente, investimentos vultosos em equipamentos e utilização de tecnologia avançada, ocupam proporção muito pequena no cômputo geral dos cursos. Incluem-se nesse caso as iniciativas da Televisão Educativa, os cursos radiofônicos, os Centros de Estudos Supletivos. Sobre eles as informações são insuficientes para que se proceda a uma avaliação realista, em alguns casos porque se trata de projetos em vias de implantação, em outros porque os dados são restritos e parciais.

Não obstante, na medida em que se lança mão da produção em série de material instrucional, cujo consumo é necessário para o acompanhamento de programas difundidos pelo rádio ou televisão, corre-se o risco de incentivar mais uma forma de exploração de uma clientela muitas vezes iludida pela promessa de ascensão social através desses cursos.

7. Mais do que Conclusão

Os dados analisados neste trabalho delineiam um quadro do sistema de ensino de 1º e 2º graus, que não é novo. E apenas corroboram, com mais atualidade, o abismo há muito constatado entre as intenções e a realidade educacional.

A conclusão primeira e mais simples que se impõe é a de que a escola brasileira continua, como sempre foi, programada para menos da metade das crianças que a ela têm direito.

A essa conclusão segue-se outra, também suficientemente conhecida e bastante aceita: a marginalização que a maioria das crianças sofre dentro do sistema de ensino tem como causa principal a situação de pobreza das camadas populares do país. No final

dos anos 60 e início dos 70, essa situação se acentuou, em virtude da adoção de um modelo econômico concentrador de riqueza, que privilegiou o crescimento a qualquer custo, sem questionar a quem esse crescimento estaria beneficiando. As análises econômicas que mostram os mecanismos pelos quais essa estratégia se concretizou, e que apontam seus efeitos, já extravasaram os limites do mundo acadêmico, para se tornarem tema de debate da grande imprensa. Pouco se poderia acrescentar a essas análises a não ser demonstrar que na área da educação escolar repetiram-se as mesmas características do modelo econômico, conforme sugerem os dados analisados.

Para ir apenas até onde esses dados nos permitem, num sentido restrito, dever-se-ia deter aqui este comentário final, considerando suficiente documentar o quanto a escola é muito mais determinada do que determinante em suas relações com o meio social.

Não se pode negar a importância desse momento de análise, em que se coloca a escola em questão. Nunca é demais contra-argumentar com o pedagogismo ingênuo que supõe ser a educação o principal elemento propulsor da superação da pobreza e do subdesenvolvimento.

O problema que se coloca contudo, é que, se não se arrisca ir além desse primeiro momento, acaba-se por fornecer ao sistema educacional um alibi bastante cômodo. Evidencia-se o quanto é relativa a autonomia da escola diante dos determinantes sócio-econômicos, e aguarda-se que a sociedade passe pelas mudanças estruturais que tornarão factível um ensino realmente democrático. Ingenuidade ou imobilismo, este o dilema que se apresenta àqueles que pensam e fazem a educação.

Mas esse dilema, diante das inúmeras alternativas de ação que devem existir no bojo de uma prática social como é a educação, mostra-se por demais esquemático. O adjetivo "relativa" não elimina

o substantivo "autonomia". Quando se empregam esses dois termos juntos, justamente se reconhece a existência de um espaço próprio de ação da escola, o qual é relativizado, para evitar a visão mecanicista de que ela seria um mero reflexo do jogo que se dá no mundo econômico.

Encontrar e viabilizar alternativas de ação que permitam à escola ocupar esse espaço que lhe é próprio, constitui assim uma tarefa inadiável dos educadores. Nesse caminho, passar-se-á necessariamente pelo pedagógico. Ainda que para repensá-lo numa ótica menos tecnicista e ingênua do que a que tem até agora predominado, há questões que deverão ser enfrentadas no âmbito do funcionamento do próprio sistema de ensino.

Não é apenas por falta de escola que a seletividade opera, mas também pelo fracasso e exclusão sistemáticos daqueles que a ela bem ou mal conseguem ter acesso. Ora, se as dificuldades que essas crianças trazem para a situação escolar reforçam o peso do adjetivo "relativa", os currículos e programas inadequados à superação daquelas dificuldades podem perfeitamente ser entendidos como um mau exercício da "autonomia". Repensar esses currículos e programas e todos os demais aspectos técnicos e pedagógicos do funcionamento da escola, é tema mais do que pertinente ao profissional da educação.

Além disso, mudanças qualitativas e prioridades quantitativas são integrantes de uma mesma unidade. Qualquer separação entre elas pode ser válida apenas para fins formais de análise, não como base de ação. Uma escola que se modifica para ir de encontro às necessidades da maioria, deverá necessariamente expandir-se quantitativamente no mesmo sentido. Aceitar este fato poderá tornar mais claro àqueles que fazem e pensam a educação, quais são os graus e séries escolares que merecerão prioridade. Clareza que é, por sua vez, indispensável se se quer exercer influência sobre as decisões da política de expansão e reorganização do sistema escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. s.d. **I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974.** (I PSEC). Brasília.

———. 1976. **II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979.** (II PSEC). Brasília.

———. Departamento de Ensino Fundamental. **Coordenação de Educação Pré-Escolar. 1975. Diagnóstico preliminar de Desenvolvimento** (I PND) — 1972/1974. Brasília.

———. Presidência da República. 1971. **I Plano Nacional de Desenvolvimento** (I PND) — 1972/1974. Brasília.

———. 1974. **Projeto do II Plano Nacional de Desenvolvimento** (1975/1979). (II PND). Brasília.

———. 1976. **II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** (II PBDCT) Brasília.

CAMPOS, Maria M. Malta. 1977. **As creches no Brasil.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Depoimento apresentado em 28/04/77, à Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre a Situação da Mulher.

CUNHA, Luiz Antonio. 1977. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Francisco Alves, Rio de Janeiro, 2ª ed.

- FUNDAÇÃO IBGE. 1976. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD): regiões I, II, III, IV e V.** Rio de Janeiro.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA & BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. 1977. **Sistema de informação para o ensino supletivo.** Brasília.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. 1978. A formação especial do currículo de 1º e 2º graus — Secretaria da Educação de São Paulo: diretrizes para a implantação. In: *Melhoria do processo de planejamento do ensino de 2º grau.* São Paulo.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPEA). 1978. **Brasil: 14 anos de revolução.** Brasília.
- LAVATELLI, C.S. et alii. 1972. **Elementary school curriculum.** New York, Holt, Rinehart and Winston.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. 1978. **Aplicação de recursos financeiros em educação.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (25):5-15, jun.
- PINHEIRO, L.M. s.d. Uma tarefa complexa: a reformulação de currículos e programas para a educação de 1º grau. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Três estudos de currículo.** Brasília (série Ensino Fundamental, 37).
- ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. 1976. Educação pré-escolar e universalização do ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61(140):471-80, out./dez.
- SÃO PAULO, (Município). Coordenadoria Geral do Planejamento/ Empresa Municipal de Urbanização (COGEP/ EMURE). 1977. **Diagnóstico do ensino de primeiro grau, por sub-distrito e administração regional, no M.S.P. em 1976.** São Paulo (mimeo).
- SÃO PAULO, (Estado). Secretaria de Estado da Educação. 1977. **Plano Trienal 77/78/79.** São Paulo.
- WEAVER, P.V. 1972. Social studies for young children. In: MILLS, Belen Collantes. org. **Understanding the young child and his curriculum.** New York, MacMillan.

[recebido para publicação em abril de 1979]

ANEXO

TABELA I

TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO DE
1º GRAU

BRASIL - 5 REGIÕES - ZONAS URBANA E RURAL

População de 7 a 14 anos	Brasil	Urbana	Rural
Total	20.655.847	11.880.666	8.775.181
Matriculados no 1º grau	13.826.719	9.457.492	4.369.227
Taxa de esco- larização	66,93	79,60	49,79
Não freqüen- tam escola	6.779.150	2.379.122	4.400.028

Fonte: PNAD/1976

TABELA II
MATRICULADOS NO 1º GRAU — BRASIL - 5 REGIÕES - ZONA URBANA

		Região I R.J.	Região II S.P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
7 a 9	total	602.510	1.099.551	712.613	663.165	1.216.563	4.294.402
	no 1º grau	452.970	846.878	535.301	500.029	655.243	2.990.421
	%	75,18	77,02	75,11	75,40	53,86	69,63
10 a 14	total	1.088.041	2.005.801	1.291.278	1.204.120	1.997.024	7.586.264
	no 1º grau	972.036	1.773.493	1.118.422	1.031.788	1.571.332	6.467.071
	%	89,33	88,41	86,61	85,68	78,68	85,24
15 a 19	total	1.078.589	2.029.379	1.220.341	1.123.262	1.724.775	7.176.346
	no 1º grau	442.289	589.751	353.216	380.748	801.574	2.547.578
	%	39,15	29,06	28,94	33,89	46,47	35,49
20 a 24	total	1.012.679	1.989.041	1.071.157	922.550	1.378.531	6.373.958
	no 1º grau	74.433	91.422	53.239	70.286	173.228	462.608
	%	7,35	4,59	4,97	7,61	12,56	7,25

Fonte: PNAD/1976

TABELA III
MATRICULADOS NO 1º GRAU — BRASIL - 5 REGIÕES - ZONA RURAL

		Região I R.J.	Região II S.P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
7 a 9	total	89.643	276.826	870.911	508.957	1.657.344	3.403.681
	no 1º grau	55.934	183.207	541.472	284.195	353.672	1.418.480
	%	62,39	66,18	62,17	55,83	21,33	41,67
10 a 14	total	161.117	458.118	1.438.421	776.033	2.537.811	5.371.500
	no 1º grau	116.249	332.759	983.444	493.526	1.034.769	2.950.747
	%	72,15	70,45	68,36	63,59	40,77	54,93
15 a 19	total	124.618	350.391	1.196.312	645.431	1.961.944	4.278.696
	no 1º grau	25.875	50.639	155.099	87.378	406.989	725.980
	%	20,76	14,45	12,96	13,53	20,74	16,96
20 a 24	total	91.059	303.878	902.520	480.536	1.350.037	3.128.030
	no 1º grau	4.954	5.696	27.786	14.887	70.550	123.873
	%	5,44	1,87	3,07	3,09	5,22	3,96

Fonte: PNAD/1976

TABELA IV

TAXAS DE ANALFABETISMO NAS FAIXAS ETARIAS DE 10 A 19 ANOS
BRASIL - 5 REGIÕES - ZONAS URBANA E RURAL

População de 10 a 19 anos	Região I R. J.	Região II S. P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
ZONA URBANA						
Total	2.166.630	4.035.180	2.511.619	2.327.382	3.721.799	14.762.610
Não sabem ler	123.831	107.112	83.907	135.815	656.846	1.107.511
Taxa de analfabetismo	5,72	2,65	3,34	5,84	17,65	7,50
ZONA RURAL						
Total	285.735	808.509	2.634.733	1.421.464	4.499.755	9.650.196
Não sabem ler	46.360	60.986	241.839	272.201	2.340.415	2.961.801
Taxa de analfabetismo	16,22	7,54	9,18	19,15	52,01	30,69

Fonte: PNAD/1976

TABELA V

MATRICULADOS NO 2º GRAU — BRASIL - 5 REGIÕES

	Região I R. J.	Região II S. P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
10 a 14						
População Total	1.249.158	2.463.919	2.729.699	1.980.153	4.534.835	12.957.764
2º Grau	5.902	12.377	10.849	6.702	6.572	42.402
%	0,47	0,50	0,39	0,32	0,14	0,32
15 a 19						
População Total	1.203.207	2.379.770	2.416.653	1.768.693	3.686.719	11.455.042
2º Grau	200.842	449.741	302.702	206.048	215.638	1.374.971
%	16,69	18,89	12,52	11,70	5,84	12,00
20 a 24						
População Total	1.103.738	2.292.919	1.973.677	1.403.086	2.728.568	9.501.988
2º Grau	99.348	149.258	102.761	98.232	167.282	616.881
%	9,00	6,50	5,20	7,00	6,13	6,49

Fonte: PNAD/1976

TABELA VI
PESSOAS OCUPADAS DE 15 A 19 ANOS DE IDADE E HORAS SEMANAIS DE TRABALHO NA
OCUPAÇÃO PRINCIPAL — BRASIL - 5 REGIÕES

Horas semanais trabalhadas	Região I R.J.	Região II S.P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
até 14	1.137	3.021	727	3.227	9.278	17.390
%	0,28	0,22	0,04	0,37	0,51	0,29
de 15 a 29	14.255	33.770	39.347	25.334	114.227	226.933
%	3,56	2,48	2,63	2,96	6,39	3,84
de 30 a 39	12.692	48.444	69.926	39.194	214.073	384.329
%	3,17	3,56	4,67	4,58	11,97	6,51
de 40 a 48	261.848	961.203	742.423	517.789	1.174.350	3.657.613
%	65,42	70,68	49,64	60,50	65,69	62,00
de 49 e mais	110.303	313.486	641.638	268.137	274.632	1.608.196
%	27,55	23,05	42,90	31,33	15,36	27,26
sem declaração	—	—	1.423	2.072	961	4.456
%			0,09	0,24	0,05	0,07
Total	400.235	1.359.924	1.495.484	855.753	1.787.521	5.898.917
%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: PNAD/1976

TABELA VII
POPULAÇÃO DE 15 A 19 ANOS - FREQUÊNCIA NOS VÁRIOS CURSOS — BRASIL - 5 REGIÕES

Cursos que frequenta	Região I R.J.	Região II S.P.	Região III Sul	Região IV MG/ES	Região V NE	Total 5 Regiões
Alfabetização	212	5.769	4.235	919	7.683	18.818
1º Grau	448.164	640.390	508.315	468.126	1.208.563	3.273.558
2º Grau	200.842	449.741	302.702	206.048	215.638	1.374.971
Vestibular	2.269	5.745	4.316	3.454	4.798	20.582
Superior	18.819	44.227	19.146	10.134	11.519	103.845
Total de atendimento em algum tipo de curso	670.306	1.145.872	838.714	688.681	1.448.201	4.791.774
%	55,71	48,15	34,71	38,94	39,28	41,84
Não frequentam nenhum tipo de escola	532.901	1.233.898	1.577.939	1.080.012	2.238.518	6.663.268
%	44,29	51,85	65,29	61,06	60,72	58,16
Total da população 100 %	1.203.207	2.379.770	2.416.653	1.768.693	3.686.719	11.455.042

Fonte: PNAD/1976