

# Vulnerabilidade entre Crianças e Jovens:

Pobreza, Exclusão e Risco Social  
em Cinco Estados Brasileiros

Banco Mundial



**Tradução**

Maria Lúcia de Oliveira

**Revisão Editorial**

Waleska P. Magalhães

**Fotolito e Impressão:**

Estação Gráfica Ltda.

**Produção da Publicação:**

TDA Desenho & Arte Ltda.

Diretor responsável: Marcos Rebouças

Criação do projeto gráfico: Marcos Rebouças e Fábio Brumana

Diagramação: Fábio Brumana e Tatiana Rodrigues

[www.tdabrasil.com.br](http://www.tdabrasil.com.br)

**Banco Mundial**

SCN Quadra 2 Lote A

Ed. Corporate Financial Center, cj. 303/304

70712-Brasília – DF

Fone: 61 329 1000

[www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br)

Banco Mundial

Vulnerabilidade entre Crianças e Jovens: Pobreza, Exclusão e Risco Social em Cinco Estados Brasileiros – Primeira Edição – Brasília- 2004. 144p.

I – Editores: Pena, Maria Valéria Junho; Maria Madalena Rodrigues dos Santos

# **Vulnerabilidade entre Crianças e Jovens: Pobreza, Exclusão e Risco Social em Cinco Estados Brasileiros**

## **Edição, Introdução e Conclusões**

Maria- Valéria Junho Pena

Maria Madalena Rodrigues dos Santos

## **Autores**

Alinne Veiga

Bárbara Brakarz

José Edson Gomes da Silva

Maria-Valéria Junho Pena

Regis Bonelli

Tânia Salém

Vânia de Franco



**Banco Mundial**

**Região da América Latina e Caribe**

**Departamento de Desenvolvimento Ambiental e Social Sustentável**

**Abril 2004**

**Diretor do Departamento do Brasil:** Vinod Thomas

**Diretor do Departamento de Desenvolvimento Ambiental e Social Sustentável:** John Redwood III

**Economista Líder do Brasil:** Joachim von Amsberg

**Líder Setorial para Desenvolvimento Ambiental e Social Sustentável do Brasil:** Gabriel Azevedo

**Gerente Para o Desenvolvimento Social:** Shelton H. Davis

**Gerentes do Estudo:** Maria Valéria Junho Pena e Maria Madalena Rodrigues dos Santos

Maria Valéria Junho Pena é Cientista Social Principal do Departamento de Desenvolvimento Ambiental e Social Sustentável da Região da América Latina e Caribe onde Bárbara Brakarz é Profissional Júnior. Maria Madalena Rodrigues dos Santos é Líder Setorial para Desenvolvimento Humano do Departamento do Brasil. Waleska P. Magalhães é a Assistente no Departamento do Brasil. Alinne Veiga, Regis Bonelli, José Edson Gomes da Silva, Tânia Salem e Vânia de Franco foram consultores do Banco Mundial para este trabalho.

É permitida a reprodução total ou parcial do texto deste documento, desde que citada a fonte.

As opiniões, conclusões e interpretações aqui apresentadas são das autoras e dos autores e não devem ser atribuídas, de modo algum, ao Banco Mundial, às instituições a ele afiliadas, ao seu Conselho Diretor ou as partes por ele representadas. O Banco Mundial não garante a precisão das informações incluídas nesta publicação e não aceita responsabilidade por seu uso.

## Agradecimentos

---

Os artigos deste livro foram originalmente escritos para subsidiar a análise sobre raízes da exclusão educacional para o estudo do Banco Mundial, *Brazil: Next Steps for Education in Four Selected States* liderado por Maria Madalena Rodrigues dos Santos. Este estudo, contudo, pela amplitude dos aspectos próprios ao sistema educacional, se viu impossibilitado de utilizar toda a riqueza gerada pelo material que foi a base de sua análise sobre exclusão. A intenção deste livro é tornar público este material. Para tanto, muitas pessoas foram importantes. Em primeiro lugar, Ana-Maria Arriagada, que como Diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano da América Latina e Caribe, mas também como a estudiosa que é, apoiou com sua generosidade habitual a proposta de incluir exclusão social em um trabalho sobre política educacional. John Redwood, Ernesto May, Joachim von Amsberg e Shelton Davis garantiram recursos financeiros, técnicos e intelectuais que permitiram realizar o estudo em suas várias fases. A visão de Gabriel Azevedo e Josef Leitman sobre os fundamentos sociais do desenvolvimento sustentável permitiu a existência deste livro em suas duas edições, Português e Inglês. Nosso reconhecimento especial aos comentários sempre inovadores, inesperados e encorajadores de Indermit Gil. Alberto Rodrigues, Anna Sant'Anna, Andréa Guedes, Carla Avellan, Fabiana Rezende Imperatriz, Grissel Prieto, Jorge Uquillas, Kathryn Johns-Swartz, Lilian Santos, Ricardo Silveira, Waleska Pedrosa e Zeze Weiss auxiliaram com comentários, paciência e trabalho. Maria Lucia de Oliveira foi uma tradutora que também revisou o texto com seu profundo conhecimento de Ciência Política. Sem as Secretarias de Educação do Maranhão, Paraíba, Pernambuco e São Gonçalo (RJ) o trabalho de campo não poderia ter sido feito. A todos e todas com quem trabalhamos nestas secretarias, à sua compreensão, paciência e disposição em partilhar conhecimentos, nossa gratidão. Em particular Tereza Notaro discutiu todos os passos do trabalho com seu admirável conhecimento sobre crianças, jovens, educação e o Nordeste. Por fim, aprendemos muito com os jovens, pais e professores que responderam questionários, participaram de encontros e discutiram conosco suas vidas, suas vizinhanças, suas escolas, suas frustrações e seus sonhos. A eles e elas nosso respeito e admiração.

**Maria Valéria Junho Pena**  
**Maria Madalena Rodrigues dos Santos**  
Abril de 2004



## **Apresentação**

---

Publicando este livro, o Departamento do Brasil do Banco Mundial espera contribuir para o debate em duas áreas que estão no coração das políticas de combate à pobreza e exclusão e promoção do desenvolvimento social: educação e vulnerabilidade jovem. Os esforços de ampliação da cobertura e expansão da qualidade educacional no Brasil têm sido vigorosos e bem sucedidos. O Brasil conta hoje com um sistema educacional cuja qualidade é inegavelmente melhor do que no passado. Progressos em todos os indicadores importantes têm sido sistemáticos e visíveis.

Este livro mostra que, todavia, permanecem desafios importantes. Origem social, seja sob a forma de insuficiente renda familiar, seja sob a forma de baixa escolaridade dos pais, é ainda determinante de escolaridade inadequada dos filhos e filhas. Estudantes rurais, indígenas e quilombolas possuem um acesso precário à rede escolar, com estabelecimentos muitas vezes oferecendo apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os números da evasão escolar são grandes e os das sucessivas repetências, ainda maiores. As consequências da repetência e da evasão são conhecidas: um contingente grande de jovens se encontra com poucas chances de inserção estável no mercado de trabalho, a probabilidade de permanecerem pobres é alta, como também é alta a probabilidade de reproduzirem o mesmo ciclo na nova geração.

Este livro também analisa o que os jovens pensam sobre si, suas escolas, seu país, e suas vulnerabilidades, causadas por seu gênero, sua cor, ou mesmo pelo seu grau de destituição, como entre estudantes rurais em geral, e quilombolas e indígenas em específico. Mas ler sobre o que pensam os jovens é reconfortante pela preocupação pública que demonstram com a pobreza, a desigualdade e o desemprego que consideram como os grandes problemas nacionais, mas também pela esperança e pela generosidade com as quais esperam combatê-los, quando for a vez de sua geração. Ao final, todos os esforços devem ser feitos para que estes jovens, e aqueles que os sucederem nos bancos escolares, tenham melhores oportunidades educacionais, melhores oportunidades ocupacionais, e melhores chances de uma vida plena e com qualidade. O Banco Mundial, agindo conjuntamente com o Governo Brasileiro, espera contribuir para estes esforços.

**Vinod Thomas**

*Diretor do Banco Mundial para o Brasil*

Fevereiro de 2004





## **Apresentação**

---

A informação publicada neste livro cobre cinco estados brasileiros e indica que, neles, mais de meio milhão de crianças e jovens desertaram do sistema escolar, a maior parte antes que completassem o ciclo fundamental. A evasão escolar acelera-se significativamente após os adolescentes completarem 12 anos. Um terço daqueles estudantes que estão matriculados, estão defasados mais que dois anos das séries que deveriam estar cursando. No seu conjunto, estes jovens são candidatos a empregos precários e a uma vida de carências. Mais que isto, são candidatos a reproduzirem o mesmo ciclo de falta de escolaridade e pobreza em que se encontram. O Departamento de Desenvolvimento Ambiental e Social Sustentável da América Latina e Caribe está colaborando com os esforços do Departamento do Brasil do Banco Mundial no apoio ao Governo Brasileiro para que isto não aconteça.

Jovens pobres e de baixo nível de escolaridade necessitam atenção, cuidado, fontes de renda estáveis e esperança para que sobrevivam com dignidade e ofereçam a seus filhos e filhas melhores oportunidades. A informação que este livro traz confirma a necessidade da atenção que o Banco Mundial, e em particular sua área de Desenvolvimento Social, coloca na potencialidade da juventude brasileira, na criação de melhores oportunidades de trabalho e renda para a mesma e na prevenção de riscos que a pobreza e a desigualdade acarretam.

**John Redwood III**

*Diretor do Departamento de Desenvolvimento Ambiental e Social Sustentável da América  
Latina e Caribe*

Abril de 2004

## Siglas

---

CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MC	Ministério da Cultura
MEC	Ministério da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico

# Sumário

---

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
-------------------	-----------

---

## **CAPÍTULO I**

Determinantes de exclusão educacional em cinco estados do Brasil	25
--	----

---

## **CAPÍTULO II**

Aspectos qualitativos da exclusão educacional em escolas rurais	63
---	----

---

## **CAPÍTULO III**

Grupos especialmente vulneráveis: educação em comunidades indígenas e Quilombolas	81
---	----

---

## **CAPÍTULO IV**

Como os estudantes percebem exclusão, desigualdades e oportunidades	97
---	----

---

<b>CONCLUSÕES</b>	<b>133</b>
-------------------	------------

---

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>141</b>
---------------------	------------

---

## **CAIXAS**

1: O que são Quilombos?	23
2: Percentagem de estudantes que já não freqüentam escolas em 1999	33
3: Tamanho da população indígena jovem	87
4: Partilhando a responsabilidade pela educação dos povos indígenas	88
5: Características do tipo de escola desejada pelos povos indígenas	92
6: O que os estudantes pensam sobre discriminação racial	115
7: Etnia e pobreza segundo os estudantes	116
8: Povos indígenas e terra, segundo os estudantes	118
9: Percepções sobre os povos indígenas expressas por um estudante urbano com (admitida) ancestralidade indígena	119
10: O que os estudantes indígenas acham que pessoas não-indígenas pensam deles	121
11: Porque os pobres são pobres, segundo os estudantes	122
12: Como os pobres podem deixar de ser pobres?	125
13: Desigualdade - o maior problema do Brasil	125
14: O que tem que ser feito no Brasil	128

## TABELAS

---

1: Indicadores de educação para o Rio de Janeiro	29
2: Indicadores educacionais para Maranhão	30
3: Indicadores educacionais para Rio Grande do Norte	31
4: Indicadores educacionais para a Paraíba	31
5: Indicadores educacionais para Pernambuco	32
6: Crianças abaixo de 5 anos freqüentando a escola (creche)	32
7: Crianças e jovens fora da escola, mas que freqüentaram no passado	33
8: Evasão de crianças e jovens entre 7 e 17 anos	34
9: Distorção idade-série maior que dois anos	40
10: Variáveis e definições	47
11: Significância dos coeficientes estimados para crianças entre 10 e 14 anos	48
12: Significância dos coeficientes estimados para crianças entre 7 e 14 Anos	49
13: Significância dos coeficientes estimados para crianças entre 15 e 17 anos	50
14: Análise das estimações máximas de verossimilhança na faixa de 10 a 14 Anos	52
15: Análise de estimações máximas de verossimilhança na faixa de 15 a 17 anos	53
16: Análise de estimações máximas de verossimilhança na faixa de 14 a 17 Anos	54
17: Níveis de coeficientes estimados, regressões por Estados	54
18: Regressões agrupadas	56
19: Níveis de coeficientes estimados: regressões rodadas	57
21: Fatores explicativos e aspectos medidos	66
22: Qualificação dos professores no Maranhão	68
23: Qualificação dos professores na Paraíba	68
24: Organização do tempo no Maranhão	72
25: Organização do tempo na Paraíba	72
26: Práticas de ensino no Maranhão	75
27: Práticas de ensino na Paraíba	76
28: População brasileira por etnias, 1991-2000	85
29: Número e proporção de escolas que usam materiais culturalmente apropriados	90

## GRÁFICOS

---

<b>1:</b>	Porcentagem de alunos acima da idade no Rio de Janeiro, por faixa etária	35
<b>2:</b>	Porcentagem de alunos acima da idade no Maranhão, por faixa etária	36
<b>3:</b>	Porcentagem de alunos acima da idade na Paraíba, por faixa etária	37
<b>4:</b>	Porcentagem de alunos acima da idade em Pernambuco, por faixa etária	38
<b>5:</b>	Porcentagem de distorção idade-série no Rio Grande do Norte, por faixa etária	39
<b>6:</b>	Frequência à escola, distorção e evasão no Rio de Janeiro	42
<b>7:</b>	Frequência à escola no Rio de Janeiro	42
<b>8:</b>	Frequência à escola e Distorção no Rio de Janeiro	43
<b>9:</b>	Frequência à escola no Maranhão	44
<b>10:</b>	Frequência à escola na Paraíba	44
<b>11:</b>	Frequência à escola em Pernambuco	45
<b>12:</b>	Frequência à escola no Rio Grande do Norte	45
<b>13a:</b>	Qualificação dos professores em escolas-alfa e escolas-ômega de acordo com professores e estudantes - Maranhão	70
<b>13b:</b>	Qualificação dos professores em escolas-alfa e escolas-ômega de acordo com professores e estudantes - Paraíba	70
<b>14a:</b>	Organização do tempo segundo professores e estudantes no Maranhão	73
<b>14b:</b>	Organização do tempo segundo professores e estudantes na Paraíba	73
<b>15:</b>	Divergências entre interessados internos e externos em escolas alfa e ômega na Paraíba: organização do tempo dos professores	74
<b>16a:</b>	Práticas de ensino em escolas alfa e escolas ômega segundo professores e estudantes - Maranhão	77
<b>16b:</b>	Práticas de ensino em escolas alfa e escolas ômega segundo professores e estudantes - Paraíba	77
<b>17:</b>	Divergências entre interessados internos e externos em escolas alfa e ômega no Maranhão: práticas de ensino	78
<b>18:</b>	Estudantes indígenas por região	89



# INTRODUÇÃO

---

Maria Valéria Junho Pena

Maria Madalena Rodrigues dos Santos

O Brasil representa mais da metade do PIB e da população da América do Sul. Sua economia, uma das maiores do mundo, consiste em aproximadamente duas vezes as da Rússia e da Índia, sendo comparável à da China. É o segundo maior mercado mundial para jatos executivos, helicópteros, telefones celulares e máquinas de fax; o quarto para refrigeradores; o quinto para CDs, e o terceiro para refrigerantes. São Paulo possui um número dez vezes maior de aeroportos que Nova York. Em 2001, o Brasil tornou-se o quinto país do mundo com capacidade de compra equivalente a mais de um trilhão de dólares. A Constituição de 1988 reconhece todos os direitos liberais: democracia, liberdades civis, igualdade de oportunidades e proteção especial para os vulneráveis. Ainda assim, como é geralmente aceito, o processo de modernização pelo qual passou o país no último século nunca alcançou os segmentos mais pobres da população, transformou as relações sociais tradicionais que os geram ou expandiu oportunidades para grupos secularmente excluídos, como os trabalhadores informais, os camponeses sem terras, os descendentes de africanos e os povos indígenas. Mais ainda, relações de gênero permanecem extremamente desiguais. Uma proporção substancial da população brasileira vive em condições de destituição, em números muito mais altos do que poder-se-ia esperar quando levada em conta a renda *per capita* do país.

No Brasil, rendimentos baixos e desemprego estão associados com baixa escolaridade, com a incapacidade de se conseguir trabalhos bons e regulares e com a incapacidade de a economia gerar empregos suficientes para absorver os que entram no mercado de trabalho. O desemprego jovem no Brasil é alarmante – 17,5% em 2002 para menores de 25 anos enquanto que para os adultos era de 6,1 por cento. Neste mesmo ano, quase quatro milhões de jovens com idade superior a 19 anos, 1/4 do total de indivíduos nesta faixa etária, nem trabalhavam, nem estudavam; entre aqueles cuja faixa etária era 16-19 anos, 16% encontravam-se na mesma excludente situação, com cerca de 2,2 milhões nem estudando, nem trabalhando.

A falta de escolas adequadas tem importante papel na criação, reprodução e expansão da pobreza e das desigualdades sociais. Devido ao fato de tão poucos brasileiros terem acesso à escolaridade mais elevada ou a qualificações adequadas, o valor da educação recebida é muito alto, com impactos negativos sobre a desigualdades de renda. Neste contexto, um dos maiores desafios para os formuladores seja da políticas educacionais, seja de uma política que previna

situações de risco para a juventude, é alcançar aqueles e aquelas que não podem acessar plenamente o sistema educacional, por não freqüentarem a escola, ou seja porque, quando a freqüentam, repetem séries diversas vezes, abandonando os estudos definitivamente<sup>1</sup>.

Este livro foi desenvolvido para contribuir ao debate sobre a vulnerabilidade da juventude brasileira, suas dificuldades de inclusão social, e o consequente conjunto de comportamentos de risco que freqüentemente a aprisiona. Em um tema tão vasto, as questões aqui privilegiadas dizem respeito à educação, em outras palavras, à presunção que a ausência de uma escolaridade adequada consiste em um fator nodal de vulnerabilidade e riscos futuros – risco de desemprego, risco de falta de rendimentos adequados, risco de pobreza, risco de comportamentos sociais anômicos e desintegradores, risco de transmissão geracional de novos riscos, ainda maiores. Assim sendo, este livro fala de algumas das muitas questões cruciais no Brasil, mais especificamente, *quais os fatores internos e externos à escola que podem responder pela persistência da exclusão social de jovens, apesar de a cobertura educacional ter sido indubitavelmente ampliada nos últimos anos e de o país ter feito significativo progresso na direção da cobertura universal no grau fundamental*.

Conceitualmente, *exclusão* se refere a situações nas quais é negado o acesso a algum tipo de recursos materiais ou simbólicos que são essenciais para a vida de um ser humano. A ausência de rendimentos que permitam a sobrevivência digna é uma das razões mais comuns da exclusão, por causa da vulnerabilidade que ela acarreta. No entanto, há certos grupos entre os mais carentes que, em virtude de alguma privação específica devida à sua etnia, ao seu gênero, à má nutrição na infância, à violência que pode ser parte cotidiana de suas vidas, ou mesmo à negação secular de seus direitos materiais, sociais e simbólicos, são ainda menos capazes de usar oportunidades sociais, econômicas e educacionais, ou de poderem se beneficiar delas, quando elas existem. Os dados do Censo 2000 sobre educação

---

<sup>1</sup>A taxa de escolarização líquida no nível fundamental (parcela da população de 7 a 14 anos matriculada no fundamental) cresceu de 89 % para 96 % entre 1996-2001. Em um país de dimensões continentais e tão diversificado como o Brasil – com 42 milhões de estudantes – a implementação de políticas educacionais é uma tarefa complexa. O Governo tem dado prioridade aos seguintes elementos para melhorar a qualidade: implementar ensino à distância através de TVs e vídeos, especialmente em áreas remotas e com escolas pobres; melhorar a qualidade dos livros e de outros materiais didáticos; redefinir o currículo básico; promover a participação dos pais nos processos decisórios das escolas; melhorar o monitoramento e a avaliação; prover treinamento de professores e melhorar a infraestrutura, particularmente nas áreas mais pobres. Em termos gerais, o Governo espera tornar o sistema mais eficaz, em termos de custos, e capaz de mais pronta resposta às necessidades das famílias.



mostram que aproximadamente 15% da população de 5 anos ou mais de idade (24 milhões de brasileiros) não são alfabetizados. Na população total de indígenas (652 mil pessoas), 30,2 % não são alfabetizados. Dentre os 9.8 milhões de pretos, 23,2 % não são alfabetizados. Em relação aos pardos, com população de 58,7 milhões, o percentual de não alfabetizados é de 21,1%. Contudo, entre os 82,4 milhões de brancos, o analfabetismo decresce para 10,9% e entre os 720 mil descendentes de asiáticos, cai ainda mais, para 6,6%. Apesar da melhoria da situação educacional ao longo dos anos, principalmente na faixa etária de 10 a 14 anos, cujo percentual de crianças freqüentando escola é quase universal (94,6%), as informações sobre o acesso à mesma mostram que apenas 1/3 da população brasileira estuda. O Censo ainda mostra que quanto menor o rendimento mensal familiar, menores são as possibilidades de freqüência a um estabelecimento de ensino. O total de crianças e jovens em situação de risco provocada por exclusão educacional em apenas cinco estados brasileiros alcança o alarmante número de 2.6 milhões.

Os quatro dos estados focalizados são parte do Nordeste - Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte - e um outro estado, parte do Sudeste, o Rio de Janeiro. Apesar de o Banco Mundial apoiar políticas de educação em outros estados, estes foram escolhidos em virtude do nível de diálogo educacional existente entre o Banco e os mesmos.

Espera-se que as conclusões deste livro possam apoiar futuros projetos com o Banco nas áreas de *educação, pobreza, exclusão, emprego e desenvolvimento social da juventude*. É dada atenção especial a áreas rurais, porque, com relação à população total, estas áreas apresentam maior proporção de carências que as áreas urbanas, embora nas últimas seja maior o número absoluto daqueles que não têm rendimentos aceitáveis.

O Capítulo I, **Determinantes da Exclusão Social**, escrito por Regis Bonelli e Alinne Veiga, busca compreender porque a exclusão educacional tem sido tão persistente, concentrando-se nos fatores que, da perspectiva da família dos estudantes, estão por trás da propensão à evasão da escola. Especificamente, o capítulo apresenta, para os estados do Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro: (a) a falta de cobertura tanto em números absolutos quando em proporção de crianças nas faixas etárias relevantes; (b) a “distorção idade-série”, definida como a distância entre a série na qual estão matriculados os estudantes e aquela na qual deveriam estar, de acordo com a idade; (c) o nível de distorção idade-série a partir do qual os estudantes ficam desmotivados e abandonam a escola; e (d) a razão para crianças e jovens entre os 7 e os 17 anos não estarem matriculados na escola. As principais variáveis incluem: (i) localização (urbana ou rural); (ii) estrutura familiar (família com um só responsável, ou com dois); (iii) renda familiar; (iv) educação dos pais; (v) número de irmãos; (vi) cor; (vii) gênero; (viii) trabalho infantil; e (ix) migração. Foi

realizada uma análise separada para cada estado. Fez-se também a comparação dos dados relativos a homens/mulheres e brancos/não-brancos, a fim de identificar fatores baseados no gênero e na cor que podem estar determinando a exclusão educacional. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 1999 foi usada como fonte de dados.

O Capítulo II, **Aspectos Qualitativos da Exclusão Educacional em Escolas Rurais**, escrito por José Edson Gomes da Silva e Bárbara Brakarz, trata da questão da qualidade da educação nas áreas rurais dos estados do Maranhão e da Paraíba. São examinados, *da perspectiva dos atores escolares*, os fatores que fazem com que os estudantes fracassem em algumas escolas rurais e se saiam bem em outras. Ao concentrar a atenção na escola, o capítulo complementa o foco do anterior, que examinou as variáveis relacionadas à família, e enfatiza alguns dos elementos que permitem que os estudantes alcancem resultados satisfatórios mesmo quando suas condições socioeconômicas são precárias. Uma vez identificados esses fatores de sucesso, espera-se que, se replicados, eles possam melhorar a qualidade do ensino, reduzir a repetência e diminuir a evasão, mesmo nas escolas rurais pobres. A análise desse capítulo é baseada em trabalho de campo realizado em 40 escolas rurais: em 20 delas (escolas alfa) os estudantes tiveram as melhores classificações nos testes de desempenho em português e matemática aplicados pelo Ministério da Educação (Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB), e em outras 20 (escolas ômega) os estudantes tiveram as piores classificações. As Secretarias de Educação estaduais forneceram informações adicionais sobre a qualidade das escolas rurais em seus respectivos estados. Os questionários foram completados por 40 diretores, 123 professores, 294 pais e 553 estudantes. O questionário continha mais de 50 questões, cobrindo, em detalhe: (i) quão claro é o currículo, quão bem organizado, quanto dele é seguido pelos professores e como os resultados são medidos; (ii) as práticas dos professores, o quanto prestam contas de seu trabalho e em que medida respondem às necessidades dos estudantes; e (iii) o uso do tempo dos professores em sala de aula, a disciplina que são capazes de adotar, suas respostas e atitude em relação aos esforços dos estudantes, e a ênfase dada especialmente à avaliação dos trabalhos feitos em casa. Devido ao pequeno tamanho da amostra de respondentes, os resultados não são estatisticamente significativos (ou seja, não podem ser generalizados para o universo das escolas fundamentais rurais nos estados). No entanto, são qualitativamente indicativos do que professores entusiastas são capazes de alcançar em escolas muito pobres, e em circunstâncias extremamente desfavoráveis.

O capítulo que se segue examina, especificamente, a educação que está sendo oferecida aos alunos quilombolas e indígenas. Os dados do Capítulo III, **Educação e Escola em Comunidades Indígenas e Quilombolas** (ver Caixa 1), escrito por Maria Valéria Junho Pena, Bárbara Brakarz e Vânia de Franco, foram obtidos do Censo de Escolas Indígenas

de 1999, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), e através de trabalho de campo qualitativo no Maranhão, em Pernambuco e na Paraíba. A análise leva em consideração a política educacional definida pelo MEC para essas populações e busca determinar o quanto dela está sendo cumprido – especialmente no que se refere à adoção de uma abordagem culturalmente diferenciada nessas escolas. A fonte de dados também inclui uma Avaliação Participativa Rápida conduzida com professores, alunos e pais em comunidades indígenas e quilombolas nos três estados e, ainda, uma avaliação da educação dos índios em Pernambuco, feita pela Secretaria de Educação do estado.

É uma verdade auto-evidente que os jovens de hoje serão os cidadãos de amanhã e que os processos através dos quais suas percepções são consolidadas constituem o cerne de suas atitudes no futuro. O Capítulo IV, **Como os Estudantes Percebem Exclusão Social, Desigualdades e Oportunidades**, de autoria de Tânia Salém, analisa as percepções dos estudantes a respeito de exclusão, estratificação e desigualdade. Em grande medida, este capítulo visualiza as percepções, atitudes e valores transmitidos aos jovens por um conjunto de diferentes fontes: família, escola, mídia, e colegas. A análise funda-se em respostas a um questionário aberto completado por 95 estudantes (40 meninos e rapazes e 55 meninas e moças) entre as idades de 12 a 24 anos, todos eles na oitava série do ensino fundamental<sup>2</sup> nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. O principal objetivo do questionário era o de compreender como os jovens entendem a exclusão baseada no gênero (papéis e relações), na etnia (relações entre brancos, negros e índios), nas desigualdades sociais e na pobreza. Embora a pesquisa não pretenda ser estatisticamente representativa, ela abrange estudantes com diferentes condições sociais e com variedade de experiências de vida. O questionário foi aplicado a estudantes matriculados em escolas privadas e públicas - uma distinção que, no Brasil, corresponde a situações opostas, tanto em termos da qualidade da educação quanto do status socioeconômico dos estudantes, para não mencionar as condições físicas das escolas. As escolas privadas onde foi feito o trabalho de campo estão localizadas em Recife, capital de Pernambuco, e na cidade do Rio de Janeiro. A escola pública no Rio está localizada na periferia norte, onde a pobreza é claramente mais aguda do que na zona sul da cidade, onde estão localizadas as escolas privadas estudadas. No caso de Pernambuco, os questionários também foram aplicados a estudantes de escolas públicas que vivem em um quilombo localizado na área rural, a 100 quilômetros de Recife, e em uma comunidade indígena localizada na pequena cidade de Águas Belas, a 150 quilômetros da capital.

---

<sup>2</sup>Uma informação que já indica o grau de repetência e de distorção idade-série no sistema.

O Capítulo V, escrito por Maria Valéria Junho Pena e Maria Madalena Rodrigues dos Santos, resume as **Conclusões** dos resultados dos vários capítulos anteriores e apresenta sugestões de políticas a serem adotadas na busca de solucionar os problemas em pauta.

## Conclusões

- A exclusão educacional e social indica números alarmantes. Há três fatores que definem a exclusão educacional, todos eles estatisticamente relevantes: um jovem ou criança nunca ter frequentado uma escola, ou possuir uma distorção idade-série de pelo menos três anos, ou ainda já ter abandonado a escola embora em idade escolar. Esses fatores atingem e caracterizam uma grande parte da população entre 7 e 17 anos de idade que se pode classificar como em situação de extremo risco social nos cinco estados: *46% das crianças e jovens nessa idade no Maranhão, 39 % na Paraíba, 40 % em Pernambuco, 36% no Rio Grande do Norte e 22 % no Rio de Janeiro nunca estiveram na escola, estiveram e saíram, ou têm a probabilidade de vir a sair devido ao número de repetências.*
- Em termos estatísticos, os principais determinantes da exclusão educacional são de natureza socioeconômica. Embora existam determinantes específicos para diferentes faixas etárias em diferentes estados, três deles aparecem consistentemente nos cinco estados e em todos grupos de idade: *renda familiar, educação dos pais e entrada prematura no mercado de trabalho determinam a exclusão educacional e a possibilidade do risco social.* Em suma, as razões da pobreza são estruturais e elas levam, ao mesmo tempo, à pobreza e à exclusão educacional. A vulnerabilidade diante da possível exclusão aumenta para meninas e mulheres jovens nas áreas rurais, e entre estudantes não-brancos no Rio de Janeiro. Em alguns grupos mais jovens, a migração – seja intermunicipal ou interestadual – também é um fator alterante que contribui para a evasão e a exclusão.
- O sistema educacional pode paradoxalmente, contribuir para a desigualdade social: na medida em que um número crescente de jovens não logra se inserir no mundo do trabalho, os mais privilegiados postergam sua entrada por um engajamento crescente no sistema escolar. *Como o empregador, em qualquer nível de oferta de trabalho, tem preferência pelo trabalhador mais qualificado, aqueles com mais escolaridade terminam por ocupar as posições que se abrem, mesmo as menos qualificadas, expulsando delas aqueles que possuem pouca escolaridade.*
- O trabalho de campo qualitativo<sup>3</sup> indica a existência de uma forte segmentação entre escolas privadas e públicas, em termos de qualidade. As escolas privadas tendem a ser

---

<sup>3</sup>A PNAD não possibilita discriminar entre estudantes em escolas privadas e públicas.

mais homogêneas em termos das condições socioeconômicas dos alunos – que têm pais com nível universitário e, no caso do Rio de Janeiro, são predominantemente brancos. Nessas escolas, a repetência é menos freqüente, o ambiente é limpo, existem bons equipamentos, as demandas quanto ao desempenho dos professores são altas, o repertório de temas no currículo é amplo, e os pais têm interesse na educação de seus filhos e demonstram isso. As escolas públicas, por outro lado, são heterogêneas, freqüentadas por alunos com diferentes origens étnicas e com diferentes status socioeconômicos. *Nas áreas rurais, particularmente nas comunidades quilombolas e indígenas, as diferenças de idade em uma mesma sala de aula são notáveis. As salas são superlotadas, as construções das escolas são precárias e, muito freqüentemente, faltam água tratada, sanitários e eletricidade. A merenda escolar é imprevisível e insuficiente. Aqueles professores bem treinados freqüentemente trabalham também em escolas privadas, onde se requer deles um alto desempenho, enquanto mantêm seus empregos nas escolas públicas, que as vezes pagam mais e oferecem mais benefícios. Embora os pais critiquem essas escolas, eles sofrem de limitações em termos de renda, escolarização, poder e tempo, o que torna difícil sua atuação como um grupo de pressão ativo capaz de demandar uma melhor educação para seus filhos.*

- Os principais elementos que explicam o bom desempenho dos estudantes em escolas pobres estão relacionados com a disciplina exigida e com a qualidade da administração. *Escolas, mesmo pobres, onde estudantes têm melhor desempenho, são aquelas onde não é aceitável que alunos e professores cheguem atrasados, onde as aulas começam na hora, onde os alunos recebem tarefas de casa e testes, onde os professores dão retorno a respeito das tarefas e dos testes, e acompanham o desempenho de cada aluno.*
- Os pais e os estudantes usam um sistema de lógica dual para classificar suas prioridades sociais. A primeira é baseada nas condições do país, e a segunda é baseada em suas condições pessoais. *O que é visto como pertencendo à esfera pública e, portanto, demandando intervenções públicas, é considerado como um problema e como requerendo atenção prioritária da parte do governo. Assim, corrupção, violência urbana e violência no campo são consideradas prioridades para ação. Enquanto isso, pobreza, relações desiguais entre os gêneros, violência doméstica e escolas ruins são vistas como uma triste realidade, mas não como prioridades para a ação, pois não haveria o que fazer sobre isso – são o destino de uma situação pessoal, do infortúnio de se nascer pobre. Isso não deve levar à compreensão equivocada de que não são importantes; o são, mas encontram-se em um contexto que corresponde à exata definição do que seja uma tragédia: uma situação altamente indesejada que se gostaria de evitar, mas a respeito da qual se acredita que nada possa ser feito.*

## Recomendações

- O grupo de idade 15-24 representa cerca de uma quinta parte da população brasileira. Muitos não estão na escola e muitos outros, que estão, não adquirem as qualificações demandadas pelo mercado de trabalho e não têm oportunidade de expandir seu conhecimento como requerido pela nova dinâmica da globalização e desenvolvimento tecnológico. No entanto, juventude apenas recentemente transformou-se em uma área de preocupações na definição e implementação de políticas. Todavia tais políticas e ações ainda são extremamente tímidas para resolver satisfatoriamente a exclusão neste segmento da população. Educação adequada deveria envolver qualidade de ensino mas também, principalmente no curto prazo, programas de treinamento para aperfeiçoamento de habilidades técnicas adequadas ao mercado de trabalho. Programas especiais de treinamento são necessários para aqueles e aquelas que evadiram o sistema educacional e cujas chances de retorno são pequenas. Treinamento deve então ser inspirado pelas características e demandas do mercado de trabalho.
- O sistema educacional necessita definir responsabilidades e funções claras para todos aqueles que estão envolvidos com suas políticas e com seu mandato. Respostas financeiras e gerencias necessitam ser estabelecidas de maneira a promover a qualidade das escolas e sua própria capacidade de responder aos pais, estudantes e contribuintes que, afinal, as financiam. Treinamento inovador e contínuo é necessário para todos aqueles que são partes do sistema. Neste contexto convém verificar os resultados obtidos por escolas que exercitaram experiências de maior autonomia escolar. Em estudo paralelo a esse trabalho, foi verificado que nesses casos de autonomia escolar, os alunos obtém resultados mais positivos, apesar de todas as condições mencionadas neste trabalho estarem presentes.
- Embora exista ainda a necessidade de expandir a cobertura nas regiões rurais, tanto nelas quanto nas regiões urbanas, a qualidade da educação, dos professores, bem como a relevância do currículo constituem fontes de preocupação que demandam prioridade. Em escolas rurais, a política educacional deveria levar em conta principalmente seu isolamento e as condições da escola , onde em geral os professores não são devidamente qualificados, os métodos de trabalho são obsoletos, há escassez de professores e os alunos repetem constantemente. Essas escolas necessitam ter um sistema de suporte técnico-administrativo específico a fim de produzirem os resultados esperados para alunos e comunidades. Adicionalmente, em ambas escolas - rurais e urbanas- a política educacional deveria também dar prioridade à integração das famílias à escola, promover autonomia escolar, criar um ambiente interativo, e abrir os olhos estudantis aos problemas contemporâneos do mercado de trabalho, violência, drogas e tecnologia .
- Um conjunto específico de políticas de demanda e oferta é importante para que se enfrente a exclusão dos indígenas e daqueles que freqüentam escolas em áreas

quilombolas. Localização, acesso a graus superiores às quatro séries iniciais e respeito a identidades culturais são fontes de preocupações, cujas repostas os estados estão mais aptos a produzir, com apoio do Ministério da Educação e envolvimento comunitário. Uma política de primeiro emprego para jovens deveria considerar as qualificações requeridas pelo mercado de trabalho mas, ao mesmo tempo, ser flexível e abrangente, incluindo incentivos especiais a grupos indígenas e quilombolas, aproveitando a vantagem específica desses grupos em produzirem bens culturalmente diversos.

### Caixa 1: O que são Quilombos?

Quilombos são grupos de descendentes de africanos e africanas que trazidos por força ao Brasil, aqui foram transformados em escravos, tendo então fugido desta condição e, durante séculos, vivido juntos na mesma localidade, ligados por laços comunitários. O mais famoso deles, o Quilombo de Palmares, data de 1604, consistindo em diversos quilombos menores espalhados por um território que hoje faz parte dos estados de Alagoas e Pernambuco. Por quase 100 anos, Palmares conseguiu resistir aos colonizadores portugueses e holandeses, e Zumbi, o rei do quilombo, tornou-se um venerado herói nacional e um símbolo da resistência contra a opressão no Brasil. Em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz criminalizou o tráfico de escravos para o Brasil, embora ele tenha continuado clandestinamente; e em 1871, a Lei do Ventre Livre declarou que todas as crianças nascidas de escravos seriam livres. No entanto, apenas em 1888 a escravidão foi legalmente proibida. Na época, havia aproximadamente 700.000 escravos, e muitos quilombos continuavam existindo. A Constituição de 1988, no Artigo 68 das Disposições Transitórias, confirmou vários direitos dos quilombos. A Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, associada a outros Ministérios, foi considerada responsável pelas principais políticas relacionadas com os quilombos, incluindo a identificação, o reconhecimento e a garantia de direitos. Em 1995, foi criado um grupo de trabalho interministerial para promover o avanço da população negra brasileira e, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial passou a assumir a responsabilidade pelas principais questões relacionadas às populações quilombolas. Juntas, essas instituições receberam a atribuição de formular políticas públicas para promover os direitos dos descendentes de africanos e apresentar propostas para fazer cumprir as disposições legais existentes, incluindo a revisão de estereótipos étnicos e raciais contidos nos currículos educacionais. Dos aproximadamente mil grupos identificados, a grande maioria vive em áreas rurais, dispersa pelos estados do Amazonas, Maranhão, Sergipe, Alagoas, Bahia, Pernambuco, Mato Grosso, São Paulo, Goiás e Minas Gerais. Poucos já foram oficialmente reconhecidos e seus direitos consagrados.







## CAPÍTULO I

# DETERMINANTES DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL EM CINCO ESTADOS DO BRASIL

**Regis Bonelli**  
**Alinne Veiga**







## Objetivos e metodologia

---

O principal objetivo deste capítulo é medir a taxa de evasão e explicar o processo que leva os jovens a abandonarem o sistema educacional formal antes que completem o ciclo obrigatório de educação, ou seja, as oito séries do ensino fundamental. Como complemento, também são examinados outros aspectos da exclusão educacional e as falhas do sistema, tais como repetência e nunca ter freqüentado uma escola. Especificamente, o capítulo busca determinar: (a) a escala do problema da evasão, em termos absolutos e como uma percentagem de cada grupo etário; (b) o tamanho da distorção idade-série; (c) as coortes nas quais o problema é mais agudo; e (d) as razões pelas quais a evasão ocorre. A fonte de dados utilizada é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 1999, baseada em domicílios nos quais todos os membros foram incluídos na pesquisa.

Os estados brasileiros analisados são Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, na região Nordeste, e Rio de Janeiro, no Sudeste. Determinou-se, para cada estado: (i) a cobertura escolar e as evasões, tanto em números absolutos quanto como proporção dos estudantes em cada um dos grupo etários considerados; (ii) quantos anos de atraso tem uma dada criança, levando-se em conta a série normal para seu grupo etário; (iii) os grupos etários nos quais a taxa de evasão é mais alta; e (iv) as razões pelas quais crianças nas faixas etárias relevantes abandonam a escola. O grupo etário de 7 a 17 anos foi usado como o principal grupo de referência em todo o estudo.

Casos de evasão são definidos como casos de crianças e pessoas jovens (de 7 a 17 anos) que freqüentaram a escola em algum momento, mas que já a haviam abandonado quando a pesquisa foi realizada. Portanto, são casos de crianças ou jovens do grupo etário de 7 a 17 anos que, em 1999, não tinham completado a escola fundamental e que não tinham probabilidade de vir a completar sua educação. Para propósito de medida, é usado também um conceito ligeiramente mais amplo: inclui crianças e jovens (com menos de 18 anos) que saíram da escola depois de completar o ensino fundamental e que, em 1999, não pareciam ter a probabilidade de vir a completar o nível médio.

É usualmente aceito que o processo que leva alguém a abandonar a escola é complexo, podendo incluir fatores como a baixa qualidade das escolas, a perda de motivação que resulta de repetir a mesma série (inicialmente refletida em distorções idade-série), e a necessidade de a criança ter que produzir uma renda para complementar o orçamento familiar<sup>1</sup> ou ter que fazer trabalho não remunerado em casa. No entanto, esses fatores não serão considerados, pois não são observáveis nos dados da PNAD. Para analisar os fatores

---

<sup>1</sup> Ver Corseuil et al (2001).



que explicam a probabilidade de crianças abandonarem a escola, foi usada uma equação de regressão com uma variável dependente binária, em um modelo Logit, Probit ou Probit Ordenado que assume o valor 1 se a criança ou jovem abandonou a escola, e 0 no caso contrário.<sup>2</sup> As variáveis explicativas incluídas no modelo são: (i) localização do domicílio (em uma área rural ou urbana); (ii) estrutura familiar; (iii) renda per capita domiciliar; (iv) educação dos pais da criança; (v) número de irmãos da criança; (vi) cor; (vii) gênero; (viii) se o menor trabalha; e (ix) migração familiar, seja entre estados ou municípios.

## Diferenças entre os Estados quanto a cobertura, evasão e alunos acima da idade

---

Indicadores de educação são diferentes em cada um dos cinco estados, com o Rio de Janeiro tendo maior cobertura, menores taxas de evasão e menor número de estudantes com idade acima da considerada normal para sua série. Os dados da PNAD também revelam tendências importantes comuns a todos os cinco estados e, provavelmente, a todo o país. São elas: (i) a crescente expansão da cobertura, fazendo com que quase todos entre 7 a 17 anos estejam matriculados, tanto na área rural quanto na urbana; (ii) a persistência de considerável distorção idade-série, uma indicação de altas taxas de repetência e da baixa qualidade do ensino; e (iii) a inabilidade da escola para alterar a transmissão, de uma geração a outra, do padrão vigente de desigualdades socioeconômicas, pois ficou claro que os filhos de pais com baixos níveis educacionais têm a probabilidade de também fracassar ou de abandonar a escola.

## Cobertura educacional

O total de crianças, jovens e adultos que nunca freqüentaram a escola é mostrado por faixas etárias nas Tabelas 1 a 5. A Tabela 1 apresenta resultados para o Rio de Janeiro, indicando que, dos aproximadamente 13.8 milhões de habitantes, perto de 11.41 % (incluindo crianças com menos de 5 anos de idade)<sup>3</sup> nunca tinham tido nenhum tipo de educação formal quando foi feita a pesquisa de domicílios, um número surpreendente quando se considera o PIB

---

<sup>2</sup> Esse procedimento ad hoc é justificado pela falta de um modelo estrutural que descreva as relações teoricamente relevantes. Assim, é totalmente baseado na intuição econômica do pesquisador e condicionado à disponibilidade de dados. Note-se que, para um estudante não ser considerado um caso de evasão (valor 0), é preciso que ainda esteja na escola ou tenha deixado a escola após completar um certo número de anos.

<sup>3</sup> Por certo, a proporção de crianças na faixa etária de 0 a 4 anos que nunca freqüentaram a escola não é necessariamente 100 %. Há 841.000 crianças nesse grupo no Rio de Janeiro. (Ver Tabela 6)



per capita<sup>4</sup> do estado. No entanto, os resultados também revelam importantes mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, como sugerido pela quase universal cobertura para crianças mais jovens no Rio e em outros locais. Outros resultados mostram que:

- Apenas 2.9 % das pessoas jovens entre 5 e 25 anos nunca freqüentaram a escola.
- A proporção de pessoas acima de 26 anos que nunca freqüentaram a escola é 7.1 %, um número pequeno quando comparado com os de outros estados.
- Apenas 0.9 % daqueles no grupo etário de 7 a 17 anos nunca freqüentaram a escola.<sup>5</sup>

A Tabela 1 também mostra que a proporção de crianças que nunca tinham freqüentado a escola é mais alta nas faixas iniciais e nas últimas da distribuição de idade do que nas do meio. Isso significa que a educação pré-primária (creche, jardim de infância) ainda não cobre todas as crianças de 5 a 6 anos, e aparece muito claramente nos números mostrados abaixo. O desvio padrão dessas estimativas é tipicamente menor que 5 % (o nível de confiança padrão adotado neste estudo), o que permite validar as percentagens das faixas etárias individuais.

Tabela 1: Indicadores de educação para o Rio de Janeiro					
	N. de pessoas		Nunca freqüentaram escola		
	Abs. (1.000)	% no estado	Abs. (1.000)	% na faixa etária	% no estado
Estado					
Total	13,837	100	1,579	11.4	-
Faixa etária					
5 – 25	4,878	35.3	143.3	2.9	9.1
5 – 17	3,003	21.7	116.3	3.9	7.4
7 – 17	2,568	18.6	23.9	0.9	1.5
26 ou >	8,319	60.2	592.5	7.1	37.5

Fonte: PNAD, 1999; Desvio padrão varia de .01 a .02

Os indicadores de educação para o estado do Maranhão são mostrados na Tabela 2 abaixo. Os resultados indicam que, entre os aproximadamente 5.43 milhões de habitantes do Maranhão em 1999, perto de 23.4 % (ou 1.27 milhão de pessoas) nunca tinham tido nenhum tipo de educação formal. Quando os dados foram desagregados por faixa etária, descobriu-se que:

<sup>4</sup> Em 1998, o PIB per capita era R\$ 7.354,00 no Rio de Janeiro, R\$ 1.348,00 no Maranhão, R\$ 2.607,00 no Rio Grande do Norte, R\$ 2.164,00 na Paraíba e R\$ 3.296,00 em Pernambuco. Note-se que a renda per capita é inversamente associada à proporção de população rural na população total. Conforme o Censo de 2000, os números correspondentes eram: 4.0 % no Rio de Janeiro, 40.5 % no Maranhão, 26.7 % no Rio Grande do Norte, 28.9 % na Paraíba e 23.5 % em Pernambuco.

<sup>5</sup> Para efeito de comparação, o número para o Rio Grande do Sul, um dos estados brasileiros mais avançados em termos do Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, é praticamente o mesmo: 0.85 %.



- Aproximadamente 6 % das crianças e jovens entre 5 e 25 anos nunca estiveram na escola.
- A proporção daqueles acima de 26 anos que nunca freqüentaram a escola é 28.2 %, substancialmente mais alta que os 6 % das faixas mais jovens.
- Aproximadamente 2 % daqueles na faixa de 7 a 17 anos nunca freqüentaram a escola. Isso representa mais que duas vezes a percentagem para o mesmo grupo etário no Rio de Janeiro, e pode estar ligado ao fato de que o Maranhão tem a maior percentagem de domicílios rurais entre os estados investigados (41 % , contra 4 % no Rio de Janeiro, por exemplo).

**Tabela 2: Indicadores educacionais para Maranhão**

	N. de pessoas		Nunca freqüentaram escola		
	Abs. (1.000)	% no estado	Abs. (1.000)	% na faixa etária	% no estado
Estado					
Total	5,433	100	1,269	23.4	-
Faixa etária					
5 – 25	2,631	48.4	149.1	5.7	11.7
5 – 17	1,872	34.5	86.5	4.6	6.8
7 – 17	1,620	29.8	37.9	2.3	3
26ou >	2,197	40.4	619.5	28.2	48.8

Fonte: PNAD, 1999; Desvio padrão varia de .01 a .02

As proporções de crianças e jovens que nunca freqüentaram a escola são substancialmente mais altas no Maranhão do que no Rio de Janeiro, em todas as faixas individuais de idade. No entanto, o desvio padrão dessas estimativas é consistentemente mais alto que o intervalo de confiança de 5% (na realidade, alcança 9 a 10 % para os grupos mais velhos, o que leva à rejeição das estimativas de percentagens para coortes individuais.

Os dados para o Rio Grande do Norte, apresentados na Tabela 3, revelam um melhor desempenho educacional que o do Maranhão, considerando-se que 17.2 % da população do estado nunca freqüentou a escola, comparados com 23.4 % no Maranhão. Na coorte de 7 a 17 anos, a percentagem é 1 %, na mesma ordem de magnitude que no Rio de Janeiro (0.9 %).



Os níveis de confiança nas percentagens de coortes individuais são semelhantes àqueles do Maranhão, devido ao fato de que são muito poucas as observações (zero, em alguns casos).

**Tabela 3: Indicadores educacionais para Rio Grande do Norte**

	N. de pessoas		Nunca freqüentaram escola		
	Abs. (1.000)	% no estado	Abs. (1.000)	% na faixa etária	% no estado
Estado					
Total	2.662	100	458,6	17.2	-
Faixa etária					
5 – 25	1.179	44.3	38,9	3.3	8.5
5 – 17	763	28.7	24,1	3.26	5.3
7 – 17	640	24.0	7,4	1,26	1,6
26ou >	1.257	47.2	217,7	17,3	47.5

Fonte: PNAD, 1999; Desvio padrão varia de .01 a .03

Os resultados para a Paraíba e Pernambuco, mostrados nas Tabelas 4 e 5, são semelhantes aos do Rio Grande do Norte. Isso leva à conclusão de que o Maranhão é o estado do Nordeste com os piores resultados em termos do número relativo de pessoas que nunca freqüentaram a escola. Isso pode ser devido à baixa renda per capita do estado e à alta razão população rural/urbana, como sugerido nas equações apresentadas mais adiante neste capítulo.

**Tabela 4: Indicadores educacionais para a Paraíba**

	N. de pessoas		Nunca freqüentaram escola		
	Abs. (1.000)	% no estado	Abs. (1.000)	% na faixa etária	% no estado
Estado					
Total	3.381	100	458,6	17.2	-
Faixa etária					
5 – 25	1.449	42.9	52,9	3.7	8.5
5 – 17	955	28.2	35,8	3.8	5.8
7 – 17	821	24.3	14,6	1.8	2.4
26ou >	1.601	47.4	299,4	18.7	48.1

Fonte: PNAD, 1999; Desvio padrão varia de .01 a .02



Tabela 5: Indicadores educacionais para Pernambuco

	N. de pessoas		Nunca freqüentaram escola		
	Abs. (1.000)	% no estado	Abs. (1.000)	% na faixa etária	% no estado
Estado					
Total	7.594	100	1,498	19.7	-
Faixa etária					
5 – 25	3.312	43.6	178,7	5.4	11.94
5 – 17	2.183	28.7	125,8	5.8	8.4
7 – 17	1.867	24.6	55,7	3.00	3.7
26ou >	3.497	46.1	678,1	19.4	45.3

Fonte: PNAD, 1999; Desvio padrão é .01

No entanto, as percentagens de pessoas jovens entre 7 e 17 anos que nunca freqüentaram a escola são mais altas na Paraíba (1.78 %) e em Pernambuco (2.98 %) do que no Rio Grande do Norte (1.3 %) e no Maranhão (2.34 %). Assim, o atual desempenho do sistema educacional do Rio Grande do Norte tem sido ligeiramente melhor que o de outros estados do Nordeste.

Para complementar as conclusões anteriores, a Tabela 6 apresenta, para cada estado, os números de crianças até 5 anos de idade que nunca freqüentaram a escola, que estão presentemente na escola, ou que a abandonaram. Aproximadamente 80 % das crianças com menos de 5 anos de idade nunca estiveram na escola, enquanto a maior parte das outras está atualmente na escola. Embora, em termos absolutos, a amostra seja pequena, ainda assim é intrigante que cerca de 13.800 crianças, no conjunto desses estados, já tenham abandonado a escola nessa pouca idade.

Tabela 6: Crianças abaixo de 5 anos freqüentando a escola (creche)

Estado	Número de crianças			Nunca estiveram na escola					Na escola*					Evasão	
	Abs. (1.000)	% na faixa etária	% no estado	Abs. (1.000)	(n)	% na faixa etária	Desvio padrão	% no estado	Abs. (1.000)	(n)	% na faixa etária	Desvio padrão	% no estado	Abs. (1.000)	(n)
RJ	1.064	100	7.7	841	1649	79	0.00	53.3	219	424	21	0.00	5.8	2.7	5
MA	605	100	11.1	501	608	83	0.00	39.5	103	125	17	0.00	5.0	0.8	1
RG	270	100	10.2	205	416	76	0.00	44.7	63	128	23	0.00	6.9	2.5	5
PB	331	100	9.8	270	536	82	0.00	43.4	57	113	17	0.00	5.0	3.5	7
PE	784	100	10.3	641	1938	82	0.00	42.8	139	499	18	0.00	5.6	4.3	22

Nota: \* Incluindo creches





## Evasão

O problema da evasão é muito maior que o de pessoas que nunca freqüentaram a escola: no grupo etário de 5-25 anos, mais de um terço da população está fora da escola e, desse total, a evasão representa quase dois terços. A Tabela 7 apresenta os números de pessoas jovens de 5 a 25 anos, de 5 a 17, e de 7 a 17, nos cinco estados, que deixaram a escola em algum ponto de sua educação.<sup>6</sup>

**Tabela 7: Crianças e jovens fora da escola, mas que freqüentaram no passado**

Totais dos Estados	Absoluto (1.000)	Amostra (n)	% na faixa etária	Desvio padrão	% no estado
Rio de Janeiro	8.486	16.423	61.35	0.00	-
5 a 25	1.414	2780	29.01	0.01	16.67
5 a 17	163	329	5.43	0.01	1.92
7 a 17	158	320	6.16	0.01	1.86
Maranhão	2.122	2.576	39.06	0.01	-
5 a 25	626	757	23.70	0.02	29.39
5 a 17	133	162	7.13	0.02	6.29
7 a 17	133	162	8.24	0.02	6.29
Rio Grande do Norte	1.283	2.605	48.21	0.01	-
5 a 25	330	670	28.00	0.02	25.72
5 a 17	61	123	7.94	0.02	4.72
7 a 17	58	118	9.08	0.03	4.53
Paraíba	1.618	3.202	47.73	0.01	-
5 a 25	366	727	25.28	0.02	22.70
5 a 17	65	129	6.81	0.02	4.03
7 a 17	63	126	7.73	0.02	3.94
Pernambuco	3.632	12.675	47.86	0.00	-
5 a 25	927	3061	28.00	0.01	25.51
5 a 17	200	603	9.19	0.01	5.52
7 a 17	190	560	10.20	0.01	5.24

### Caixa 2: Percentagem de estudantes que já não freqüentam escolas em 1999

Pernambuco	10.2 (190.000)
Rio G. do Norte	9.08 (58.000)
Maranhão	8.24 (133.000)
Paraíba	7.73 (64.000)
Rio de Janeiro	6.12 (158.000)
<b>Total</b>	<b>603.000</b>

<sup>6</sup> Os totais na primeira linha para cada Estado têm pouco significado; incluem, por exemplo, pessoas que se formaram em qualquer ano antes de 1999.



Como ilustrado na Caixa 2, 603.000 crianças e jovens em idade escolar, ou seja, entre as idades de 7 a 17 anos, não estão mais na escola, mas a freqüentaram no passado. No estado do Rio de Janeiro, há 158.000 jovens nessa situação, o equivalente a 6.12 % dessa faixa etária. Nos estados do Nordeste, as proporções são ainda maiores. As mais altas taxas de evasão são encontradas em Pernambuco, tanto em percentagem quando em termos absolutos: 190.000 jovens em idade escolar, ou 10.2 % do grupo etário, abandonaram a escola.

A Tabela 8 apresenta duas medidas de evasão: (i) crianças e pessoas jovens de 7 a 17 anos que abandonaram a escola antes de completar oito anos de educação formal, e (ii) aqueles que saíram após completar o ciclo fundamental. Existe uma diferença crucial entre o estado do Sudeste e os do Nordeste em termos dessas duas categorias. Nos estados do Nordeste, quase todas as crianças e jovens que deixaram a escola fizeram-no antes de completar o nível fundamental, enquanto que, no Rio de Janeiro, apenas cerca de 10 % saíram antes disso.<sup>7</sup>

**Tabela 8: Evasão de crianças e jovens entre 7 e 17 anos**

Estado	Não Completaram o Ensino Fundamental (1.000)	Completaram o Ensino Fundamental (1.000)	% não completaram/ Total
Rio de Janeiro	143.7	14.4	90.9
Maranhão	131.0	2.5	98.2
Rio G. do Norte	56.7	1.5	97.5
Paraíba	63.0	0.5	99.2
Pernambuco	185.6	4.7	97.5

## Alunos acima da idade

Uma das possíveis razões para os estudantes deixarem a escola permanentemente é a crescente distorção idade-série, definida como a diferença entre a série na qual o estudante está matriculado e aquela apropriada para sua idade. Quando ocorre uma grande distorção idade-série, muitas vezes o estudante fica desencorajado e perde a motivação para aprender. Para os propósitos desta análise, distorção é definida como qualquer distorção idade-série maior que dois anos.

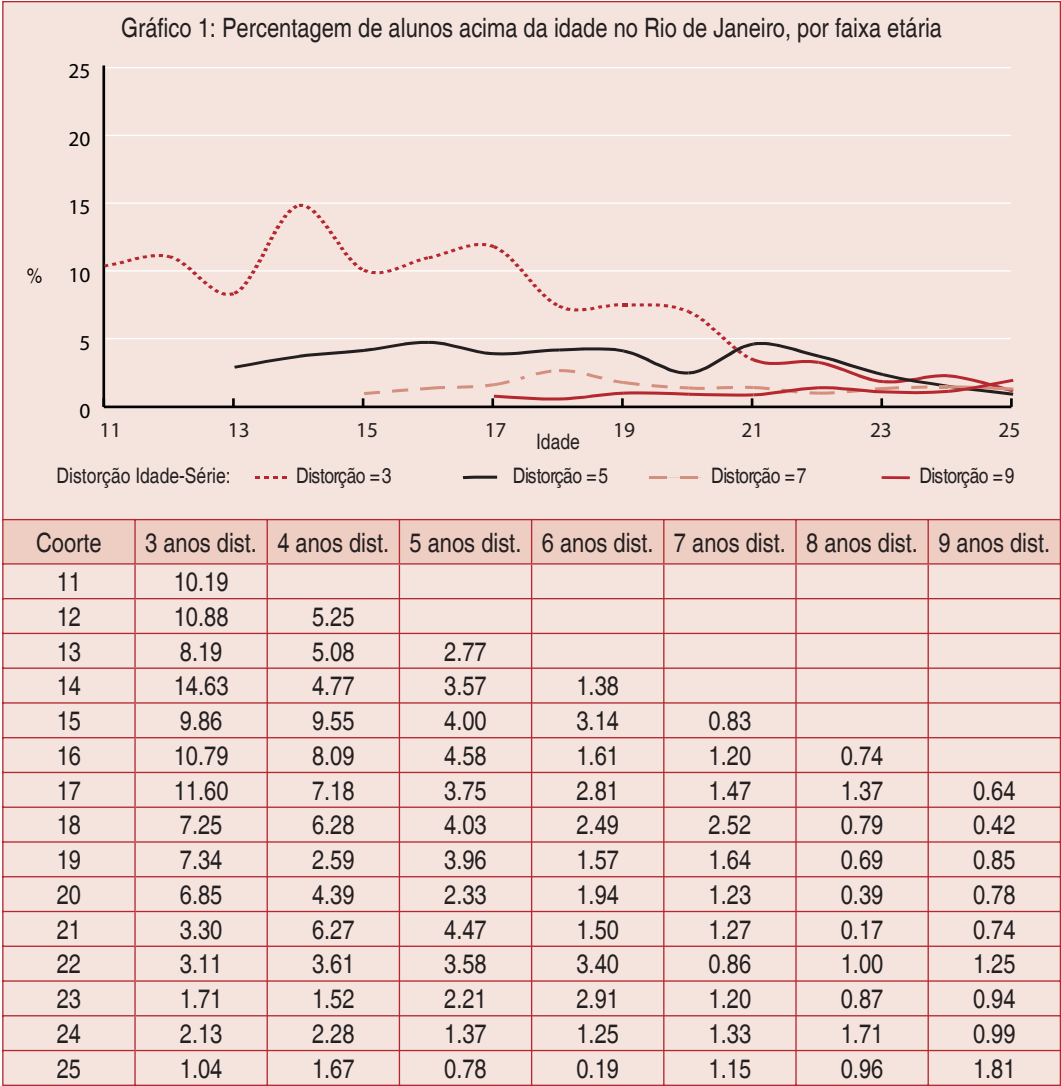
O problema da distorção idade-série é muito grave em todos os cinco estados. No conjunto, 2.8 milhões de estudantes são afetados. Para a população em idade escolar (de 7 a 17 anos), entre 25 e 30 % da matrícula total nos estados do Nordeste, e 15 % no Rio de Janeiro, correspondem a estudantes com mais de dois anos de distorção idade-série. Embora seja amplamente aceito que

<sup>7</sup> Ao examinar essas tabelas e as seguintes, especialmente de 9 a 13, o leitor deve estar atento para a possibilidade de erros de amostragem e, especialmente, de informação.



repetências da mesma série freqüentemente levam um estudante a abandonar a escola, não é claro o ponto de ruptura, ou seja, o número de repetências que leva ao abandono.

O conjunto de tabelas e gráficos abaixo apresenta, para cada estado, as percentagens de estudantes com distorção idade-série por grupo etário e por número de anos de diferença entre a série atual e a série apropriada para a idade. Foram identificados os seguintes principais resultados:



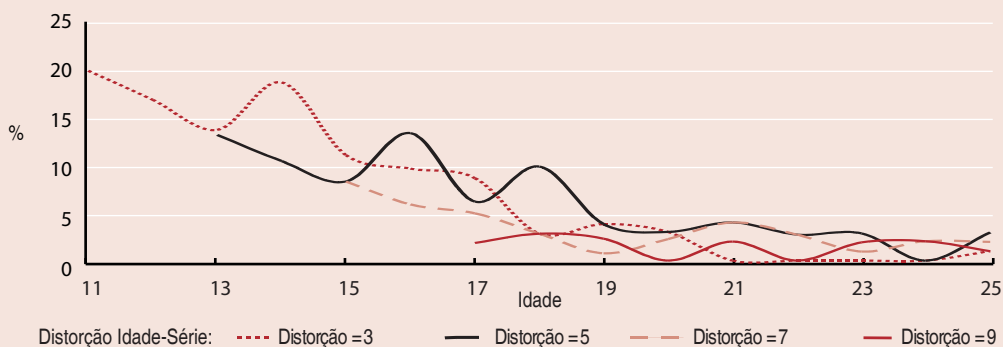
- O Gráfico 1 mostra que, no estado do Rio de Janeiro, 10,2 % dos estudantes com 11 anos de idade têm três anos mais do que seria apropriado para a série que freqüentam. Isso significa que um estudante que deveria estar na quarta série, ainda está na primeira. A distorção idade-série de três anos para estudantes entre 11 e 17 anos é de cerca de 10 % das faixas etárias



correspondentes - com exceção do grupo de 14 anos, onde é um pouco mais alta. No entanto, a percentagem cai na medida em que aumenta a idade dos estudantes.<sup>8</sup> Como esperado, as percentagens mais altas são daqueles com uma distorção idade-série de três anos, com proporções decrescentes nas distorções maiores. Isso ocorre apesar de a distorção ser muito alta para pessoas jovens entre 12 e 18 anos. Mesmo assim, é intrigante descobrir que, em um estado como o Rio de Janeiro, em melhor situação que os outros estudados, de 1 a 2 % do grupo de 22 a 25 anos ainda estão na escola, com uma distorção idade-série de nove anos.<sup>9</sup>

- No Maranhão, quase 18 % do grupo de 12 anos de idade estão quatro anos aquém da série esperada para sua idade (como representado pela linha escura sólida do gráfico), e aproximadamente 20 % dos de 11 anos repetiram uma série pelo menos uma vez.

Gráfico 2: Percentagem de alunos acima da idade no Maranhão, por faixa etária



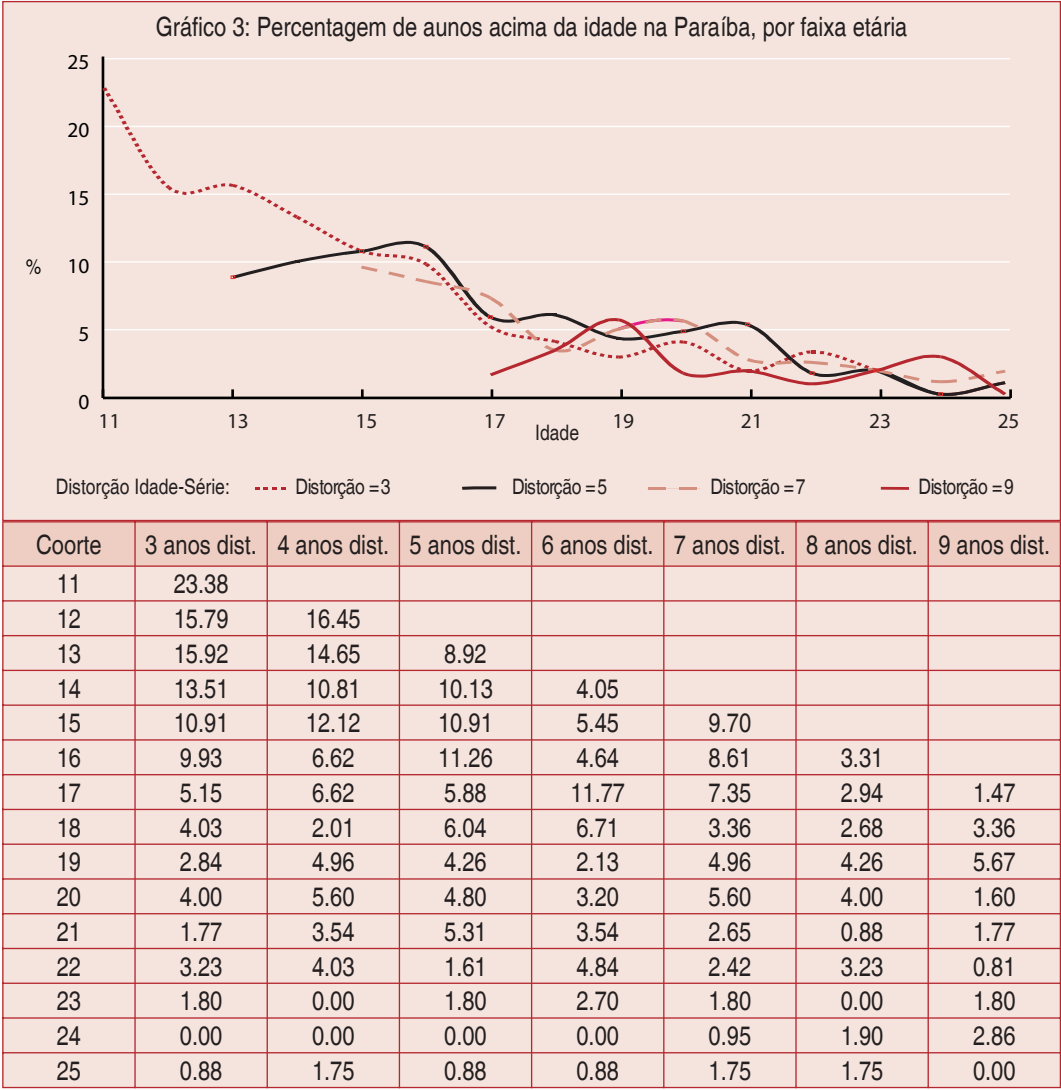
Coorte	3 anos dist.	4 anos dist.	5 anos dist.	6 anos dist.	7 anos dist.	8 anos dist.	9 anos dist.
11	19.89						
12	16.84	17.90					
13	13.69	13.68	13.15				
14	18.68	15.94	10.44	6.59			
15	11.05	14.92	8.29	13.26	8.29		
16	9.63	8.56	13.37	9.09	5.88	2.14	
17	8.64	4.94	6.17	6.79	4.94	6.17	1.85
18	2.82	8.45	9.86	2.82	2.82	4.22	2.82
19	3.82	2.29	3.82	1.53	0.76	3.82	2.29
20	3.01	3.01	3.01	3.76	2.25	2.26	0.00
21	0.00	3.00	4.00	1.00	4.00	2.00	2.00
22	0.00	0.91	2.73	2.73	2.73	0.91	0.00
23	0.00	1.90	2.86	3.81	0.95	0.00	1.91
24	0.00	1.02	0.00	0.00	2.04	1.02	2.04
25	0.98	0.98	2.94	0.00	1.96	0.98	0.98

<sup>8</sup> A distorção total idade-série para uma dada coorte é simplesmente a soma de todos os casos de distorção idade-série para aquela idade. Esses totais são mostrados na Tabela 14.

<sup>9</sup> Isso pode ser devido à educação de adultos.

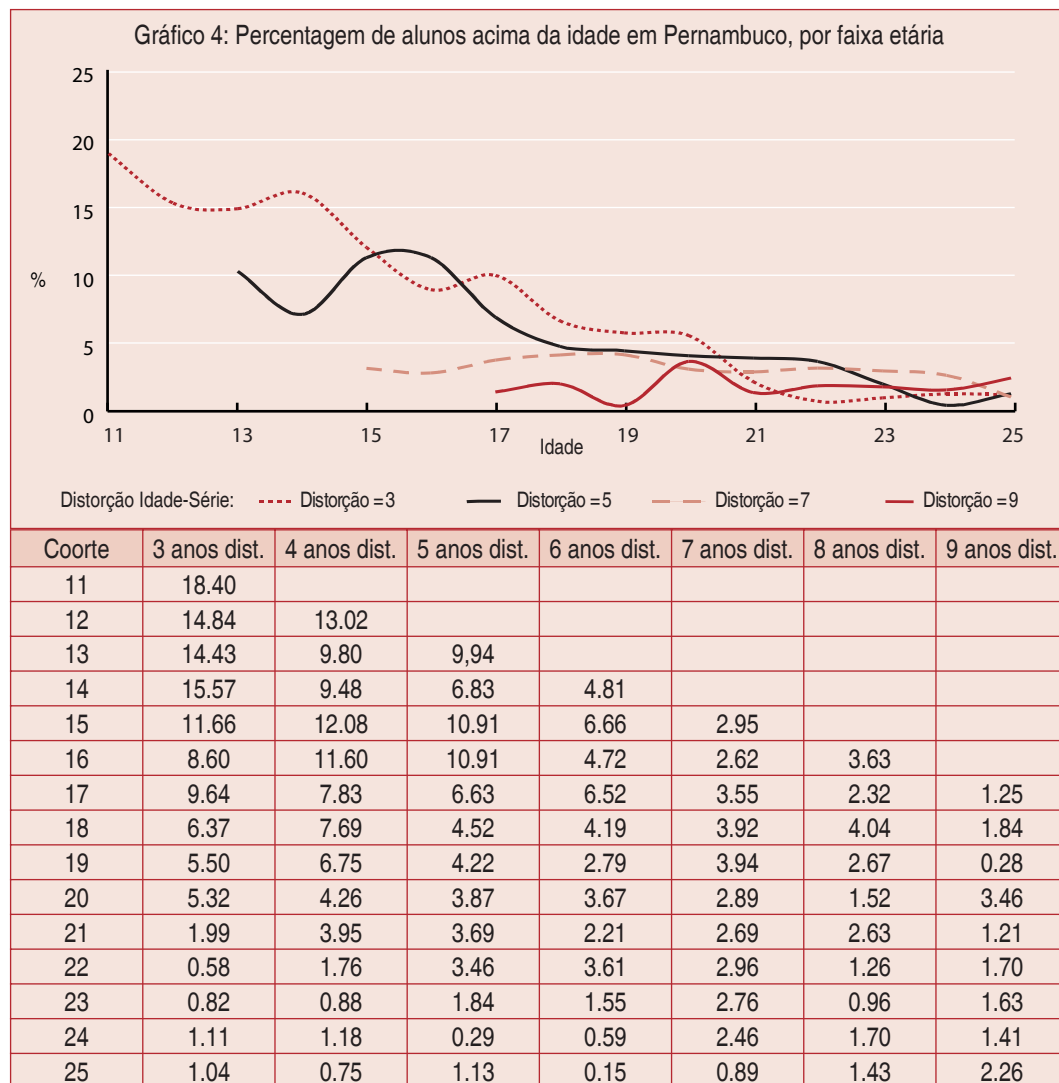


- Na Paraíba, como mostra a linha pontilhada no Gráfico abaixo, 23.4 % dos estudantes de 11 anos de idade estão três anos atrás do nível esperado, a maior percentagem nos cinco estados. E uma alta percentagem dos de 12 anos, cerca de 17 %, apresenta uma distorção idade-série de 4 anos.





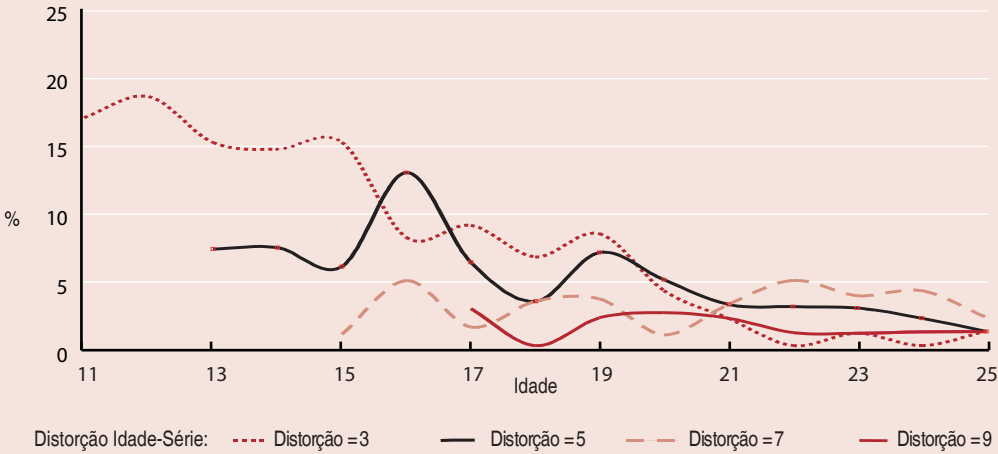
- Em Pernambuco, uma alta percentagem do grupo com 11 anos de idade (18.4%) tem uma distorção idade-série de três anos. Além disso, 2.26 % dos com 25 anos estão nove anos aquém da série esperada para sua idade, a maior proporção entre todos os estados.



- No Rio Grande do Norte, quase 20% dos com 12 anos de idade estão três anos aquém do nível esperado para sua idade, e quase 3% dos com 17 anos têm nove anos de atraso.



Gráfico 5: Percentagem de distorção idade-série no Rio Grande do Norte, por faixa etária



Coorte	3 anos dist.	4 anos dist.	5 anos dist.	6 anos dist.	7 anos dist.	8 anos dist.	9 anos dist.
11	17.86						
12	19.51	8.13					
13	15.91	16.67	7.57				
14	15.39	15.38	7.69	5.98			
15	15.93	7.08	6.19	9.73	0.89		
16	8.48	6.78	13.56	4.24	5.08	0.85	
17	9.42	9.42	6.52	7.97	1.45	2.17	2.90
18	6.96	5.22	3.48	6.09	3.48	0.87	0.00
19	8.76	5.84	7.30	2.19	3.65	1.46	2.19
20	4.31	5.17	5.18	3.45	0.86	1.72	2.59
21	2.15	0.00	3.23	1.08	3.22	1.08	2.15
22	0.00	1.02	3.06	4.08	5.11	3.06	1.02
23	0.98	0.98	2.94	3.92	3.92	2.94	0.98
24	0.00	1.08	2.15	1.07	4.30	1.07	1.08
25	1.11	1.11	1.11	1.11	2.22	3.33	1.11

A Tabela 9 abaixo apresenta um resumo das distorções idade-série em cada estado, com totais de casos com distorções entre três e nove anos. Todas as informações são significativas a 1 ou 2 por cento. Conforme esperado, a proporção de estudantes nos estados do Nordeste que estão matriculados numa série mais atrasada que a apropriada para sua idade é muito mais alta que no Rio de Janeiro. A grande abrangência da distorção tem forte impacto negativo sobre a auto-estima dessas crianças e desses jovens, levando-os, com frequência, a abandonar a escola com pouca educação. Também tem um efeito negativo sobre os custos do sistema público, pois o estudante que repete uma série representa uma duplicidade de gastos com o esforço educacional.



No Rio de Janeiro, aproximadamente 949.000 estudantes, ou 25.2 % de todos os matriculados na escola, estavam pelo menos três anos abaixo da série apropriada. No Maranhão, 811.000 pessoas jovens, perto de 40 % de todos os estudantes na escola, estavam acima da idade em 1999. No Rio Grande do Norte, a proporção era de 33 %, ou cerca de 303.000 estudantes, sendo 36% em Pernambuco (quase 874.000) e 37% na Paraíba (quase 428.000) O que é mais preocupante é que as percentagens de estudantes acima da idade no grupo de 7 a 17 anos são também muito altas nos estados do Nordeste: 39 % no Maranhão (570.000), 33 % na Paraíba (246.000), 30 % em Pernambuco (491.000) e 28 % no Rio Grande do Norte (162.000), enquanto que de 16.5 % (394.000) no Rio de Janeiro.

Tabela 9: Distorção idade-série maior que dois anos

Matriculados	Números absolutos	Amostra(n)	% matriculados	Desvio padrão	% no total	Desvio padrão	% no estado
Rio de Janeiro	948,522	1,855	25.18	0.01	6.86	0.01	-
De 5 a 25	718,071	1,411	21.64	0.01	14.72	0.01	75.70
De 5 a 17	394,320	785	14.49	0.01	13.13	0.01	41.57
De 7 a 17	394,320	785	16.54	0.01	15.36	0.01	41.57
Maranhão	811,401	985	39.75	0.02	14.94	0.01	
De 5 a 25	731,501	888	39.36	0.02	27.80	0.02	90.15
De 5 a 17	570,042	692	34.50	0.02	30.44	0.02	70.25
De 7 a 17	570,042	692	39.34	0.02	35.18	0.02	70.25
Rio G. do Norte	303,436	616	32.99	0.02	11.40	0.01	-
De 5 a 25	256,645	521	31.69	0.02	21.77	0.02	84.58
De 5 a 17	161,577	328	23.82	0.02	21.18	0.02	53.25
De 7 a 17	161,577	328	28.13	0.02	25.25	0.02	53.25
Paraíba	427,890	849	37.39	0.02	12.66	0.01	-
De 5 a 25	370,436	735	35.96	0.02	25.56	0.02	86.57
De 5 a 17	246,452	489	28.87	0.02	25.82	0.02	57.60
De 7 a 17	246,452	489	33.18	0.02	30.02	0.02	57.60
Pernambuco	873,612	2,775	35.53	0.01	11.50	0.01	-
De 5 a 25	757,446	2,362	34.37	0.01	22.87	0.01	86.70
De 5 a 17	491,359	1,449	26.49	0.01	22.51	0.01	56.24
De 7 a 17	491,359	1,449	30.33	0.01	26.32	0.01	56.24

É geralmente aceito que, se um estudante repete uma série mais de uma vez, ele ou ela tem a probabilidade de abandonar a escola em algum momento futuro. No entanto, não é claro o número exato de repetência que levaria um estudante a deixar a escola permanentemente. Apesar de as Tabelas 8 a 14 não darem uma resposta a essa questão, pois mostram a distorção idade-série como um continuum, elas ajudam a determinar a proporção de jovens na faixa





de 7 a 17 anos que estão matriculados na série “correta”,<sup>10</sup> definidos como os que estão, no máximo, até dois anos aquém da série apropriada para sua idade. Isso é obtido subtraindo da percentagem total os percentuais correspondentes a casos com distorções idade-série, casos dos que nunca freqüentaram a escola, e casos de evasões. Os resultados são: 76.4 % no Rio de Janeiro ( $100 - 16.54 - 0.93 - 6.16$ ), 50.1 % no Maranhão, 61.6 % no Rio Grande do Norte, 57.3 % na Paraíba e 56.5 % em Pernambuco.

## O Processo de evasão

Esta seção apresenta uma análise gráfica do processo de evasão em cada um dos estados analisados. É muito útil para conhecer as dinâmicas do ciclo de freqüência à escola, pois expõe as interações e os efeitos dos três aspectos da exclusão educacional - distorção idade-série, taxas de evasão e freqüência à escola.

Conforme representado no Gráfico 6, nas escola no Rio de Janeiro, a freqüência ao ensino fundamental é quase universal nas faixas de 7 a 11 anos, mas começa a cair rapidamente a partir das faixas de 12 anos. Por exemplo, enquanto 65 % dos que têm 18 anos estão na escola, a percentagem é apenas 44 % entre os com 19 anos, o que significa que, dada a pequena diferença de idade, aproximadamente 21 % dos estudantes terminam o ciclo fundamental ou deixam a escola entre os 18 e os 19 anos. O Gráfico 6 também mostra a curva para a distorção idade-série de mais de dois anos (linha interrompida). O aumento é tão acentuado a partir dos 9 anos de idade que, quando se chega ao grupo de 15 anos, 28 % deles estão mais de dois anos aquém do nível esperado para sua idade.

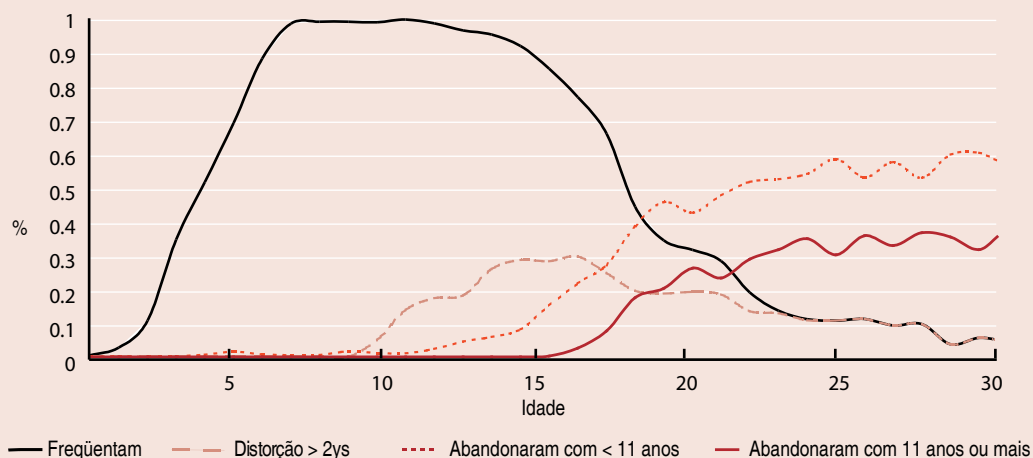
A linha pontilhada mostra o padrão de evasão para as pessoas jovens que deixaram a escola sem completar o ensino fundamental. As percentagens são muito pequenas, praticamente negligenciáveis, até os com 11-12 anos de idade, como já indicado. Daí em diante, a curva sobe acentuadamente, seguindo, com uma distorção de dois ou três anos, a curva de distorção idade-série. A proporção dos com 17 anos que deixaram a escola antes de completar o fundamental é 16.1 % - aproximadamente um em cada seis.

---

<sup>10</sup> Uma estimativa da proporção de alunos repetindo uma série antes da idade de 16 anos na França é ilustrativa, embora os conceitos não sejam os mesmos do Brasil: “... apenas 42.8 % deles não repetiram uma série antes dos 16 anos, e 53.7 % repetiram uma série uma ou duas vezes”. Magnac e Thesmar, 1998 (p. 18). A razão média dos que não repetiram uma série e daqueles que repetiram é quase 0.8, e aumenta a partir do sexto ano do fundamental em diante. Isso sugere que as taxas de repetência aceleram na medida em que os estudantes ficam mais velhos.

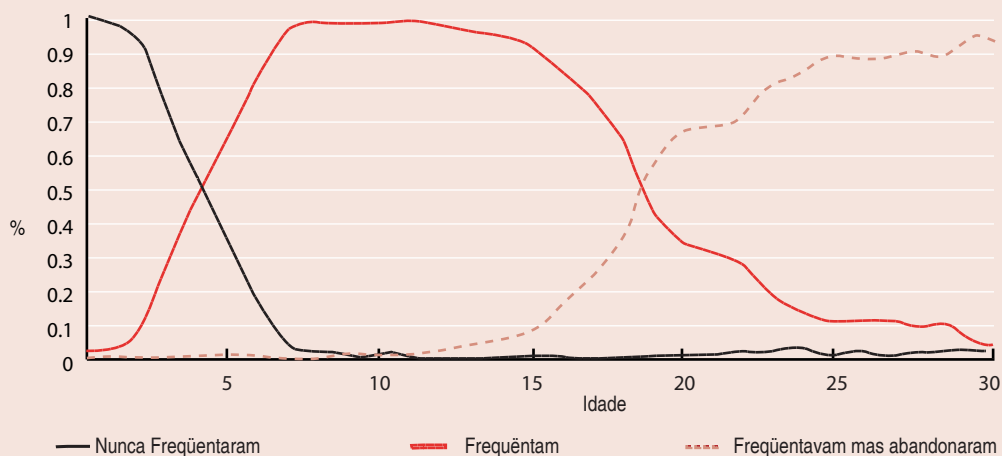


Gráfico 6: Frequência à escola, distorção e evasão no Rio de Janeiro



O Gráfico 7 mostra as porcentagens de todos os estudantes atualmente freqüentando a escola, dos que nunca freqüentaram, e de pessoas jovens que freqüentaram a escola em algum momento passado sem nenhuma limitação adicional. Essas curvas chegam a 100 % em todos os pontos. No Rio de Janeiro, a cobertura escolar é quase universal para crianças em idade escolar, como mostrado pela linha pontilhada. No entanto, começando aos 15 anos, a proporção de estudantes que abandonaram a escola aumenta dramaticamente até os 22 anos (de 8 para 69 %) e, a partir daí, continua aumentando em ritmo menos acentuado.

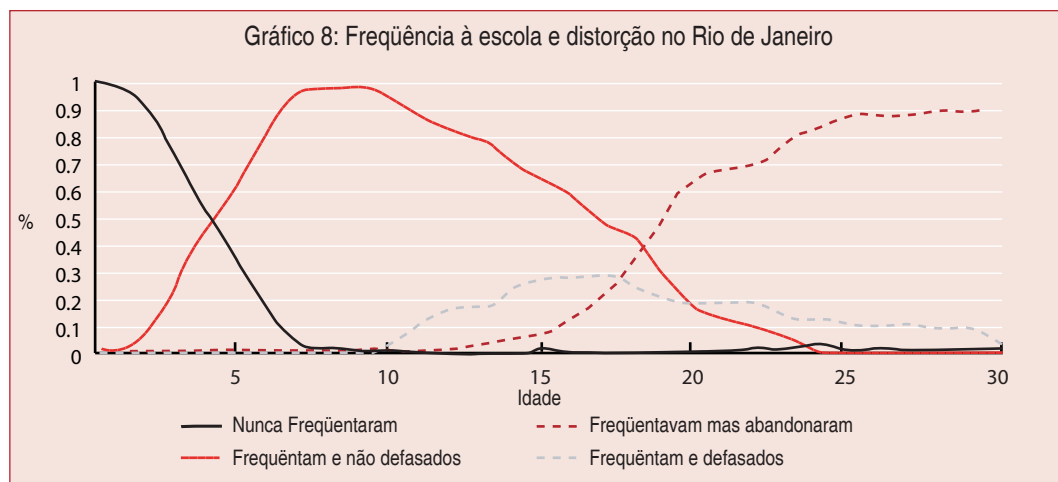
Gráfico 7: Frequência à escola no Rio de Janeiro



O Gráfico 8 mostra as porcentagens de pessoas jovens que estão atualmente freqüentando a escola, com e sem distorções idade-série. Note-se aqui que, além da faixa etária de 19 a 20



anos, as percentagens do primeiro grupo são maiores que as do último. Note-se também que as quatro curvas somam 100 % para todas as coortes. (a) Ele pode ter freqüentado a escola no passado, mas já não freqüenta (a medida mais ampla); (b) Ela pode ter deixado a escola com menos de oito anos de educação; (c) Ele pode ter deixado a escola com menos de onze anos de educação; (d) Ela pode ter deixado a escola depois de completar pelo menos oito anos de estudos (tendo completado o fundamental); e (e) Ele pode ter deixado a escola após completar pelo menos onze anos de estudos (tendo concluído o ensino médio).

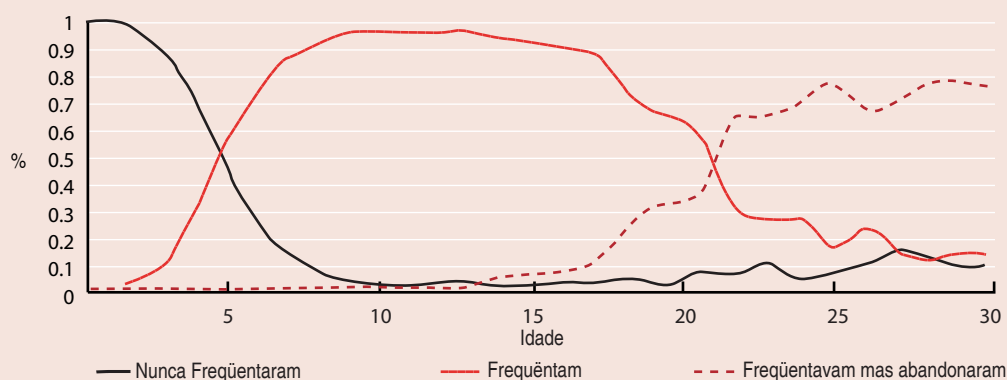


O processo de exclusão educacional, com ênfase nas correlações entre evasão e padrões de freqüência à escola, é demonstrado para os quatro estados do Nordeste nos gráficos abaixo.

O processo educacional no Maranhão está representado no Gráfico 9, que dá a percentagem de crianças e jovens, segundo a idade, que freqüentam a escola (linha pontilhada), que nunca freqüentaram a escola (linha sólida), e aqueles que freqüentaram em algum momento, mas abandonaram (linha interrompida). Novamente, as três curvas somam 100% para todos os grupos etários. No Maranhão, as taxas de freqüência são mais altas entre as idades de 7 e 15, correspondendo, em certa medida, ao nível fundamental. Na realidade, o padrão presente em todos os cinco estados para crianças nessa faixa etária é a quase universal cobertura educacional, acompanhada por baixa não-freqüência e baixas taxas de evasão. A proporção de estudantes que abandonam a escola no Maranhão cresce abruptamente entre as idades de 15 a 27 (de 10 para 66 %), e continua a crescer, embora a um ritmo mais lento. Aos 24 anos, 14 % dos que estão nesse grupo etário nunca freqüentaram a escola, como indicado pela linha sólida.

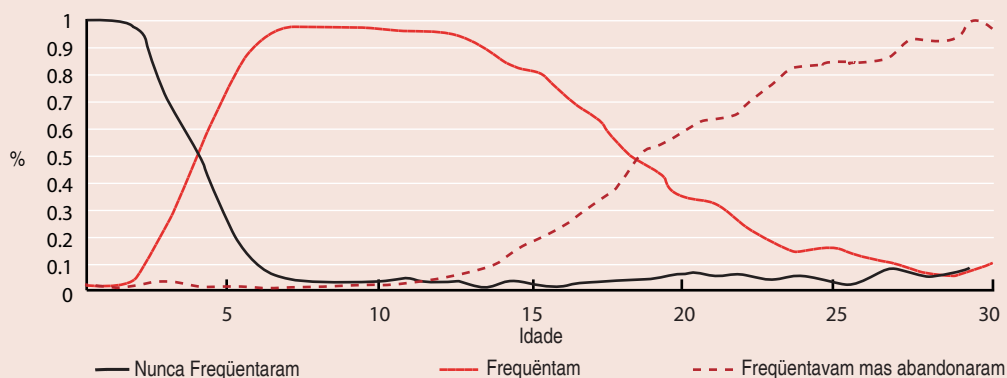


Gráfico 9: Frequência à escola no Maranhão

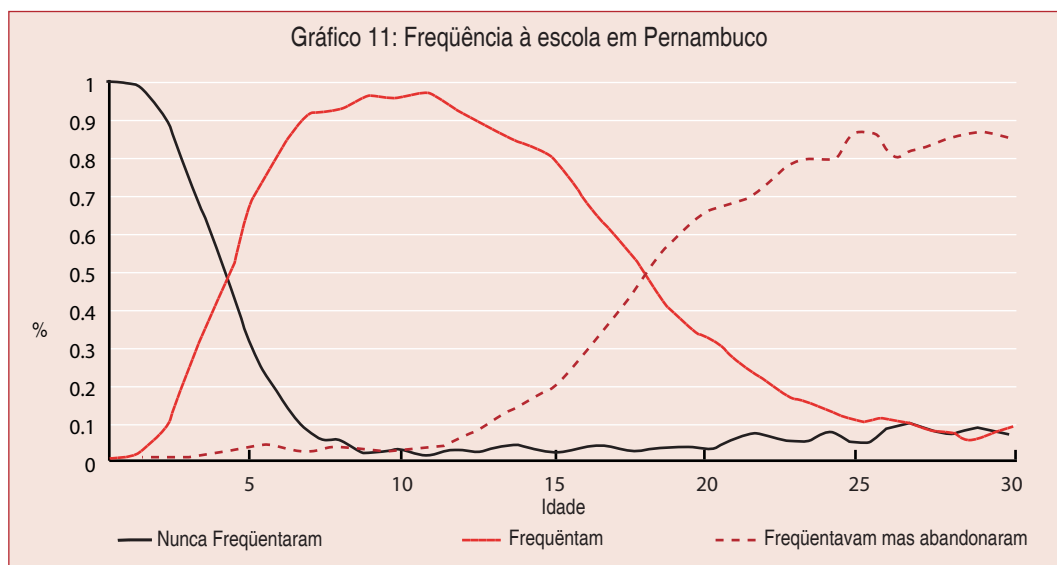


Como demonstrado pela linha interrompida no Gráfico 10, as taxas de evasão na Paraíba são muito baixas até os 13 anos de idade (até 3 %) e, a partir desse ponto, começam a crescer contínua e acentuadamente até a idade de 30 anos. A frequência à escola é mais alta entre as idades de 6 a 13 .

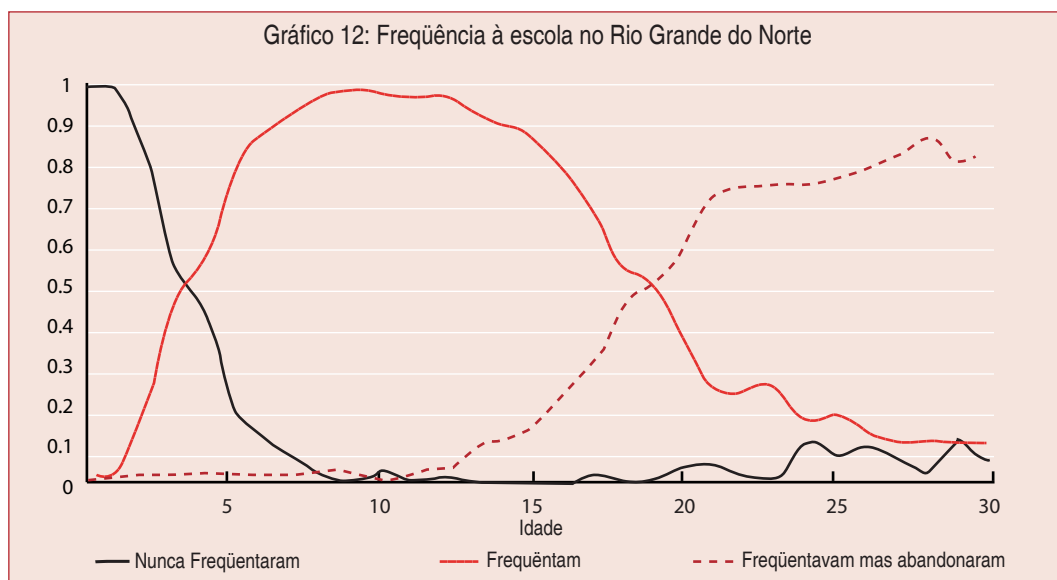
Gráfico 10: Frequência à escola na Paraíba



Diferentemente do que ocorre nos outros estados analisados, as taxas de evasão de Pernambuco são altas mesmo nos primeiros anos, indicando que, por várias razões, as crianças estão abandonando a escola durante o ciclo da educação fundamental. Esse padrão é evidente a partir da faixa dos 4 anos de idade, na qual a taxa de evasão é 3%. A partir dos 12 anos, há um crescimento constante na incidência de casos de abandono. Vale a pena notar também que, em termos de cobertura educacional, Pernambuco apresenta o pior desempenho dentre os estados analisados.



Como demonstrado no Gráfico 12, o padrão de evasão no Rio Grande do Norte é similar aos do Rio de Janeiro e do Maranhão: há uma incidência muito baixa de casos de evasão nos primeiros anos (até os 13 anos de idade, não vão além de 2%), um acentuado crescimento entre os 13 e 22 anos, e um crescimento mais moderado a partir daí. Para os estudantes entre as idades de 23 e 25, os percentuais de evasão permanecem quase constantes, cerca de 72 %.





Uma importante conclusão a que se pode chegar a partir dessa análise gráfica refere-se à idade na qual a evasão cresce notadamente. Exceto em Pernambuco, onde as taxas de evasão são aparentemente altas mesmo nos primeiros anos, as percentagens começam a crescer a partir dos 12 anos. Tipicamente, taxas de evasão crescem de 1% ou menos para 2% ou mais entre as idades de 11 e 12 anos. Não é de surpreender que, na maior parte dos estados brasileiros, essa seja a faixa etária na qual é maior a proporção de estudantes acima da idade.

## Explicando a evasão

Quando crianças abandonam a escola, isso pode ser devido a fatores relativos às suas famílias e a outros relativos ao sistema escolar. Nossa análise descritiva indica, até agora, que a probabilidade de deixar a escola relaciona-se à idade (quanto mais velha, maior a taxa de evasão) e do estado onde vive (as menores taxas são as do Rio de Janeiro, o único estado do Sudeste analisado aqui). Abaixo, são acrescentadas ao modelo outras variáveis relacionadas com a família, para fornecer uma visão mais abrangente das limitações à educação que uma criança ou jovem pode enfrentar e que não estão estritamente relacionadas à qualidade do sistema educacional.

Primeiro, a fim de saber quais os fatores importantes para determinar as taxas de evasão em cada estado, obteve-se uma regressão separada para cada estado, para três diferentes coortes: (i) 7 a 9 anos de idade; (ii) 10 a 14; e (iii) 15 a 17. Segundo, a fim de entender o que cada um dos estados pode acrescentar à probabilidade de evasão, todos os estados foram agrupados em uma regressão, com cada estado sendo representado por uma variável dummy.<sup>11</sup> Terceiro, regressões separadas agregaram dados para os dois sexos, para descobrir se fatores diferentes afetavam suas respectivas taxas de evasão. E, quarto, o mesmo exercício foi feito para brancos e não-brancos, com a mesma finalidade. A variável dependente adotada nos modelos Logit e Probit é “evasão”, que representa o caso daquelas crianças entre 7 e 17 anos que deixaram a escola com menos de oito anos de educação formal (ou seja, sem completar o ensino fundamental). Foram usados modelos Logit, Probit e Probit Ordenado, com os parâmetros ajustados usando o Método da Máxima Verossimilhança. As unidades de análise foram crianças e jovens nas faixas etárias relevantes. Algumas variáveis explicativas expressavam as características de suas famílias. As seguintes variáveis foram usadas na estimação<sup>12</sup>, e os sinais esperados dos coeficientes aparecem entre parênteses depois dos respectivos símbolos:

---

<sup>11</sup> Após deduzir valores ausentes para as variáveis explicativas, os tamanhos das amostras para cada estado são: 4.826 no Rio de Janeiro; 1.914 no Maranhão, 1.273 no Rio Grande do Norte, 1.593 na Paraíba e 5.429 em Pernambuco.

<sup>12</sup> Ver documentação e descrição completa no Apêndice deste relatório.



**Tabela 10: Variáveis e definições**

Nome	Sinal esperado do coeficiente	Definição
RURAL	+	Localização do domicílio, rural assumindo o valor 1
UMRESPON	+	Estrutura da família, indicando se apenas um responsável (valor = 1) ou se ambos os pais vivem na casa
RENDA	-	Renda familiar per capita em logs
EDUPAIS	-	Educação dos pais, o maior número de anos de educação completados pelo pai ou pela mãe.
RAZDEPEND <sup>13</sup>	+	Razão de dependentes na família: número de dependentes por adulto que trabalha na família.
IRMÃOS	+	Número de irmãos
NÃO-BRANCO	+	Indicador de raça, não-branco assumindo o valor 1 (o valor 0 para esta variável inclui povos indígenas)
GÊNERO	?	Gênero da criança: feminino com valor 1
TRAB 7-9	+	Trabalho infantil: criança de 7 a 9 anos trabalhando recebe valor 1
TRAB 10-17	+	Adolescente de 10 a 17 anos trabalhando recebe o valor 1
MIGEST	+	Migrante nascido em outro estado assume o valor 1
MIGMUN	+	Migrante nascido em outro município do mesmo estado assume o valor 1

Foram obtidas regressões separadas para cada modelo diferente, estado e idade, com dados ponderados e não ponderados. Infelizmente, como os resultados gerados para a faixa etária de 7 a 9 não foram robustos, porque o tamanho reduzido da amostra produziu coeficientes de regressão instáveis, essa faixa foi agrupada com a coorte de 10 a 14 anos em estimações separadas. Nesse caso, no entanto, a variável trabalho (TRAB) não teve como ser usada (ver nota 19).

Os coeficientes de regressão que produziram resultados estatisticamente significativos (significativamente diferentes de zero) são mostrados nas próximas três tabelas, uma para cada coorte. Um X indica qualquer coeficiente que é significativo no nível de confiança de 5 % ou mais. Quando o nível de significância é apenas um pouco maior do que 5%, está indicado pelo número do nível de confiança estimado.

## Determinantes de evasão para crianças de 10 a 14 anos

Três conclusões claramente se destacam da Tabela 11. Primeira, os modelos com variáveis ponderadas e não ponderadas produziram, essencialmente, os mesmos resultados em termos

<sup>13</sup> Esta variável não foi usada na estimação final porque toda a informação relevante já está contida nas variáveis Um Dirige e Irmãos.



da significância dos coeficientes. Segunda, os modelos Logit e Probit também produziram os mesmos resultados com respeito à significância dos coeficientes de regressão. Terceira, os coeficientes de regressão sobre as variáveis localização (rural/urbana) e gênero não foram significativos em nenhuma das equações de regressão.

**Tabela 11: Significância dos coeficientes estimados para crianças entre 10 e 14 anos**

Significância dos coeficientes estimados																	
Estados		Um respon		Renda		Edupais		Irmãos		Não branco		Trab 10		Migmun		Migest	
		L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P
RJ	Não pond.			X	6			X	X			X	X				
	Ponderado			X	X			X	X	X	X	X	X				
MA	Não pond.											X	X	X	X	X	X
	Ponderado											X	X	X	X	X	X
RN	Não pond.			?	?	X						X	X				
	Ponderado			?	?	X						X	X				
PB	Não pond.			X	X	X								X	8		
	Ponderado			X	X	X								X	9		
PE	Não pond.	X	X	6	X	X		6				X	X	6	7		
	Ponderado	X	X	6	X	X		X	X			X	X	7	6		

Notas: (1) Os coeficientes nas variáveis rural e gênero não eram significativos em muitas equações; (2) L = logit; P = probit  
(3) Indica significativo, mas com sinal oposto; (4) Números indicam nível de significância se maior que 5% (mas menor que 10%).

Em quatro equações (todas relativas ao estado do Rio Grande do Norte), os coeficientes estimados para a variável renda familiar produziram resultados significativos — mas com sinais opostos aos esperados! Os coeficientes estimados positivos sugerem que, no Rio Grande do Norte, a taxa de evasão para a coorte de 10 a14 anos aumenta na medida em que cresce a renda. Uma possível explicação para isso pode ser o tamanho da família: em famílias pequenas, com poucos adultos, a criança é freqüentemente requisitada para ajudar no trabalho doméstico.

Outros resultados incluem:

- Famílias com um só responsável têm efeito significativo sobre o aumento da evasão em Pernambuco.





- A cor é significativa no Rio de Janeiro, indicando que ser um jovem não-branco aumenta a probabilidade de a criança abandonar a escola.
- No Maranhão, ser um migrante entre municípios do estado aumenta a probabilidade de a criança deixar a escola.

## Determinantes de evasão para crianças entre 7 e 14 Anos

A Tabela 12 apresenta os resultados correspondentes à coorte de 7 a 14 anos. Os resultados são muito semelhantes aos da coorte de 10 a 14, incluindo o inesperado sinal para a variável renda familiar no Rio Grande do Norte. No entanto, nesse caso, a variável localização (rural = 1) é significativamente diferente de zero no estado do Rio de Janeiro. Gênero continua a ser não significativo em todos os estados e modelos.

Novamente, o Rio de Janeiro é o único estado no qual ser não-branco aumenta a chance de abandono da escola. Isso pode ser sociologicamente explicado pelo fato de que o Rio tem uma menor proporção de não-brancos (38%) relativamente à população total do que, por exemplo, o Maranhão (75 %), tornando mais provável que alguma discriminação racial possa existir. Pernambuco é o único estado no qual pertencer a uma família com um só responsável aumenta a probabilidade de que a criança abandone a escola, conforme esperado.

**Tabela 12: Significância dos coeficientes estimados para crianças entre 7 e 14 Anos**

Significância dos coeficientes estimados

Estados		Rural		Um Respon		Renda		Edupais		Irmãos		Não branco		Migmun		Migest	
		L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P	L	P
RJ	Não pond.	X	X			9				X	X	X	X				
	Ponderada	X	X			X				X	X	X	X				
MA	Não pond.							X	X					X	X	X	X
	Ponderada							X	X					X	X	X	X
RG	Não pond.					?	?	X	X								
	Ponderada					?	?	X	X								
PB	Não pond.					X	X	X	X	?				6	9		
	Ponderada					X	X	X	X	X	X			6	9		
PE	Não pond.			X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		
	Ponderada			X	X	13	12	X	X	X	X			X	X		

Notas: (1) Os coeficientes na variável gênero não foram significativos em nenhuma equação; (2) L = logit; P = probit; (3) ? Indica significativa, mas com sinal oposto; (4) Números indicam nível de significância se maior que 5, mas menor que 10%



## Determinantes de evasão para crianças e jovens entre 15 e 17 Anos

A Tabela apresenta resultados para a coorte de 15 a 17 anos. Há algumas diferenças entre essas e as equações anteriores. Primeira, todas as variáveis foram significativas em pelo menos uma equação ou estado. No entanto, como antes, todos os modelos produziram aproximadamente as mesmas informações.

- Ter uma família com um só responsável é significativo apenas no Maranhão e, mesmo assim, muito pouco.
- A renda familiar é significativa no Rio de Janeiro, Paraíba e Pernambuco, e não parece negativamente significativa no Rio Grande do Norte.
- As variáveis educação dos pais e trabalho infantil/juvenil são significativas em todos os modelos, para todos os estados (embora a um menor nível de confiança na Paraíba e no Rio Grande do Norte.) Junto com renda familiar, continuam sendo os mais importantes determinantes da evasão.
- A variável irmãos, um indicador tradicional de capital social no nível da família, é pouquíssimo significativa no Rio de Janeiro e, de modo geral, não significativa.
- Ser não-branco é significativo, apenas no Rio de Janeiro (embora a um nível de confiança menor do que entre o grupo de 10 a 14). Gênero é significativo no Maranhão e na Paraíba, mas especialmente no primeiro, indicando que ser do sexo feminino aumenta a probabilidade de evasão nesses estados.
- A localização do domicílio é relevante em todos os modelos (agora incluindo o Probit Ordenado (Johnston e Dinardo, 1997, p. 434) para os estados do Rio de Janeiro e da Paraíba – e quase significativo em Pernambuco.

Tabela 13: Significância dos coeficientes estimados para crianças entre 15 e 17 anos

Significância dos coeficientes estimados																												
Estados	Rural		Um Respon			Renda			Edupais			Irmãos			Não branco			Gênero			Trab 10			Migmun			Migest	
	L	P	OP	L	P	L	P	OP	L	P	OP	L	P	OP	L	P	OP	L	P	OP	L	P	OP	L	P	OP	L	P
RJ	X	X	8			X	X	X	X	X	X			5	5	X					X	X	X				8	8
	X	X	8			X	X	X	X	X	X	7	8	X	9	8					X	X	X					
MA				6	6	6	6	9	X	X	X	?	?	?				X	X	X	X	X	X	X	X	X		
						X	X	9	X	X	X	?	?	?				X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RG									X	X	X							X	X	X	X	X	X	X	X	X		
								8	X	X	X												9					
PB	X	X	X						X	X	X				?	?	?	7	7	X				X	X	X		
	X	X	X						X	X	X				?	?	?	7	7	X		9	10	X	X	X		8
PE	8	7				X	X	X	X	X	X										9	7	X					
						X	X	X	X	X	X											X						

Notas: (1) L = Logit; P = Probit; OP = Probit Ordenado; (2) ? Indica signifiante, mas com sinal oposto; (3) Números indicam nível de significância se maior que 5 %, mas menor que 10%; (4) Para cada Estado, a primeira linha é não ponderada, e a segunda é ponderada



## Estimações Logit para dados ponderados

Modelos Logit estimados com dados ponderados foram usados para analisar em maior detalhe os coeficientes estimados que aparecem nas Tabelas 14, 15, e 16, nas quais são mostrados apenas os resultados significativos. Quando são agrupados os dados para coortes de 7 a 9 e de 10 a 14 anos, obtêm-se resultados mais robustos. Em alguns casos (coortes), o pequeno número de observações produziu resultados instáveis e/ou não-robustos. Isso aconteceu para as coortes de 7 a 9 anos no Rio de Janeiro (onde apenas a variável irmãos teve resultado significativo), no Maranhão (onde não se encontrou nenhuma variável significativa), no Rio Grande do Norte (onde apenas a variável educação dos pais foi significativa), na Paraíba (onde nenhuma variável significativa foi encontrada) e em Pernambuco (também sem nenhuma variável significativa).

A Tabela 17 resume e organiza a informação dos coeficientes de regressão. Algumas variáveis são significativas em apenas alguns estados. Assim:

- Surpreendentemente, a localização em áreas rurais é significativa no Rio de Janeiro para a coorte de 15 a 17 anos, e também um tanto significativa na Paraíba.
- Famílias com um só responsável têm um peso sobre o aumento da evasão apenas na Paraíba.
- Ser um não-branco no Rio de Janeiro aumenta a probabilidade de abandonar a escola.
- O número de irmãos aumenta taxas de evasão apenas no Rio de Janeiro e em Pernambuco.
- O gênero é importante apenas no Maranhão, e apenas para a coorte de 15 a 17 anos.
- Migração entre estados é relevante apenas no Maranhão (para as coortes mais jovens) e na Paraíba (para a coorte de 15 a 17).
- Trabalho infantil, educação dos pais, migração e nível de renda da família são variáveis com maior efeito sobre as taxas de evasão do que as demais. No que se refere ao trabalho infantil, no entanto, é impossível afirmar que essa variável cause a evasão ou que seja causada por ela. O que se sabe é que, de alguma forma, os dois processos estão associados. Pessoas jovens podem abandonar a escola porque têm que trabalhar para a família, ou podem entrar no mercado de trabalho porque fracassaram nos estudos (provavelmente após repetir a mesma série várias vezes).



Tabela 14: Análise das estimações máximas de verossimilhança na faixa de 10 a 14 anos

Estado			Parâmetro	Desvio	Wald Qui	Pr > Qui	Estimativa	Razão de
	Variável	DF	Estimado	Padrão	quadrado	quadrado	Padronizada	Vantagem
Rio de Janeiro								
	RENDA	1	-0.207	0.093	4.934	0.026	-0.129	0.813
	IRMÃOS	1	0.379	0.082	21.361	0.000	0.265	1.461
	NÃOBranco	1	0.644	0.294	4.794	0.029	0.176	1.905
	TRAB_10	1	2.264	0.382	35.210	0.000	0.204	9.620
Maranhão								
	TRAB_10	1	1.432	0.391	13.413	0.000	0.377	4.188
	MIGMUN	1	1.545	0.398	15.056	0.000	0.290	4.687
	MIGEST	1	1.723	0.612	7.927	0.005	0.191	5.599
Rio Grande do Norte								
	RENDA	1	0.5304 (??)	0.261	4.135	0.042	0.311	1.700
	EDUPAIS	1	-0.319	0.089	12.920	0.000	-0.734	0.727
	TRAB_10	1	1.284	0.494	6.747	0.009	0.220	3.609
Paraíba								
	RENDA	1	-0.437	0.148	8.777	0.003	-0.278	0.646
	EDUPAIS	1	-0.120	0.061	3.913	0.048	-0.329	0.887
	MIGMUN	1	1.008	0.516	3.815	0.051	0.187	2.739
Pernambuco								
	UMRESPON	1	0.890	0.195	20.910	0.000	0.205	2.435
	EDUPAIS	1	-0.105	0.029	12.871	0.000	-0.243	0.900
	IRMÃOS	1	0.095	0.041	5.468	0.019	0.105	1.100
	TRAB_10	1	0.886	0.210	17.794	0.000	0.193	2.425



Tabela 15: Análise de estimações máximas de verossimilhança na faixa de 15 a 17 anos

Estado	Variável	DF	Parâmetro	Desvio	Wald Qui	Pr > Qui	Estimativas	Razão de
			Estimado	Padrão	quadrado	quadrado	Padronizadas	Vantagens
RJ								
	RURAL	1	0.647	0.277	5.448	0.020	0.084	1.910
	RENDÁ	1	-0.296	0.075	15.628	0.000	-0.174	0.744
	EDUPAIS	1	-0.153	0.027	32.210	0.000	-0.357	0.858
	TRAB_10	1	0.801	0.207	15.050	0.000	0.163	2.228
MA								
	EDUPAIS	1	-0.137	0.038	13.353	0.000	-0.316	0.872
	IRMÃOS	1	-0.2751 (??)	0.069	16.135	0.000	-0.315	0.759
	GÊNERO	1	0.662	0.260	6.474	0.011	0.183	1.938
	TRAB_10	1	1.192	0.288	17.088	0.000	0.329	3.294
	MIGMUN	1	1.001	0.296	11.421	0.001	0.222	2.722
RG								
	EDUPAIS	1	-0.116	0.044	7.004	0.008	-0.287	0.891
PB								
	RURAL	1	0.951	0.292	10.591	0.001	0.255	2.588
	EDUPAIS	1	-0.118	0.037	10.203	0.001	-0.323	0.889
	MIGMUN	1	0.720	0.351	4.209	0.040	0.150	2.054
PE								
	RENDÁ	1	-0.255	0.060	17.763	0.000	-0.155	0.775
	EDUPAIS	1	-0.122	0.020	36.024	0.000	-0.281	0.885



**Tabela 16: Análise de estimações máximas de verossimilhança na faixa de 14 a 17 anos**

Estado	Variável	DF	Parâmetro	Desvio	Wald Qui	Pr > Qui	Estimativas	Razão de
			Estimado	Padrão	quadrado	quadrado	Padronizadas	Vantagens
MA								
	EDUPAIS	1	-0.150	0.059	6.555	0.011	-0.330	0.861
	MIGMUN	1	1.637	0.355	21.247	0.000	0.285	5.139
	MIGEST	1	1.534	0.525	8.548	0.004	0.181	4.639
RG								
	RENDA	1	0.502 (??)	0.232	4.674	0.031	0.308	1.652
	EDUPAIS	1	-0.343	0.079	19.019	0.000	-0.793	0.710
PB								
	RENDA	1	-0.417	0.139	8.972	0.003	-0.258	0.659
	EDUPAIS	1	-0.117	0.059	3.956	0.047	-0.317	0.890
	IRMÃOS	1	-0.2818 (??)	0.128	4.819	0.028	-0.302	0.754
	MIGMUN	1	0.951	0.498	3.649	0.056	0.171	2.589
PE								
	UMRESPON	1	0.798	0.171	21.883	0.000	0.178	2.220
	EDUPAIS	1	-0.113	0.026	19.587	0.000	-0.264	0.893
	IRMÃOS	1	0.116	0.037	9.963	0.002	0.124	1.123
	MIGMUN	1	0.533	0.206	6.663	0.010	0.098	1.704

**Tabela 17: Níveis de coeficientes estimados, regressões por estados**

Variáveis	Idades 10 – 14	Idades 15 – 17	Idades 7 – 14
Rural		0.65 RJ 0.95 PB	0.32 RJ
Umrespon	0.89 PB		0.80 PB
Renda	-0.21RJ -0.44 PB	-0.30 RJ -0.25 PE	-0.42 PB
Edupais	-0.32 RN -0.12 PB -0.11 PE	-0.15 RJ -0.14 MA -0.12 RN -0.12 PB -0.12 PE	-0.15 MA -0.34 RN -0.12 PB -0.11 PE
Irmãos	0.38 RJ 0.10 PE		0.15 RJ 0.12PE
Nãobranco	0.64 RJ		0.30 RJ
Gênero		0.66 MA	
Trab 10	2.26 RJ 1.42 MA 1.28 RN 0.89 PE	0.80 RJ 1.19 MA	
Migmun	1.54 MA 1.01 PB	1.00 MA 0.72 PB	1.63 MA 0.95 PB 0.53 PE
Migest	1.72 MA	0.72 PB	1.53 MA

RJ= Rio de Janeiro; MA = Maranhão; RN = Rio Grande do Norte; PB = Paraíba; PE = Pernambuco



## Padrões de vida como determinantes de evasão

O fato de que a maior parte dos coeficientes para a mesma coorte tem uma ordem de magnitude semelhante em diferentes estados levou à tentativa de rodar regressões para cada coorte. Isso tem a vantagem de aumentar a solidez dos resultados, e torna estatisticamente significativos os coeficientes para a coorte de 7 a 9 anos. Do mesmo modo, tem-se uma regressão para cada coorte após agrupar todos os estados. Isso foi feito somando uma nova variável (dummy) para cada estado do Nordeste, a fim de criar uma diferenciação entre eles. O Rio de Janeiro representa a categoria de referência (baseline); está incluído no intercepto de cada equação. Como antes, os resultados abaixo incluem apenas os coeficientes significativos no nível de confiança de 5 % ou mais (ver Tabela 18).

Começando com a coorte de 7 a 9 anos, nenhuma das variáveis dummy que caracterizavam cada estado foram significativamente diferentes de zero. Isso indica que, nessa coorte, as probabilidades de evasão não diferem entre os estados. Essa conclusão será reforçada abaixo. Renda familiar, educação dos pais e migração intermunicipal foram as únicas variáveis significativas para esta coorte. Na realidade, essas são as únicas variáveis significativas nos três grupos etários.

Na coorte de 10 a 14 anos, a maior parte das variáveis é significativa. Famílias com um só responsável, baixa renda familiar, baixo nível educacional dos pais, um grande número de irmãos, trabalho infantil e migração (tanto entre estados quanto entre municípios), todas afetam a probabilidade de a criança abandonar a escola. Maranhão e Paraíba têm padrões de evasão diferentes do padrão do Rio de Janeiro, no sentido de que, quando são incluídas as outras variáveis, a probabilidade de evasão é significativamente menor nesses estados do que no Rio de Janeiro.

Para a coorte de 15 a 17 anos, a lista de coeficientes significativos é semelhante à da coorte de 10 a 14 (renda familiar, educação dos pais, trabalho infantil e migração municipal), mas agrega também a localização do domicílio. O Maranhão tem um padrão diferente dos outros estados e, em particular, do padrão do Rio de Janeiro: quando são incluídas as outras variáveis, a probabilidade de abandonar a escola no Maranhão é significativamente menor que no Rio de Janeiro.

No conjunto, quando todos os estados são agrupados, renda familiar, educação dos pais e migração são as principais variáveis que explicam a probabilidade de evasão. Trabalho infantil é significativo apenas para a coorte de crianças com 10 anos ou mais.



Tabela 18: Regressões Agrupadas

Estado	Variável	DF	Parâmetro Estimado	Desvio Padrão	Wald Qui quadrado	Pr > Qui quadrado	Estimativas Padronizadas	Razão de Vantagens
Crianças de 7 a 9 - Todos os estados								
	INTERCPTO	1	-2.964	0.739	16.087	0.000	.	.
	RENDIA	1	-0.212	0.103	4.219	0.040	-0.136	0.809
	EDUPAIS	1	-0.103	0.044	5.407	0.020	-0.252	0.903
	MIGMUN	1	0.990	0.367	7.278	0.007	0.152	2.690
Crianças de 10 a 14 - Todos os estados								
	INTERCPTO	1	-2.346	0.387	6.788	0.000	.	.
	UMRESP	1	0.405	0.144	7.956	0.005	0.091	1.500
	RENDIA	1	-0.153	0.055	7.785	0.005	-0.097	0.858
	EDUPAIS	1	-0.112	0.021	29.745	0.000	-0.277	0.894
	IRMÃOS	1	0.066	0.032	4.342	0.037	0.067	1.068
	TRAB_10	1	1.083	0.152	50.495	0.000	0.224	2.954
	MIGMUN	1	0.693	0.164	17.808	0.000	0.122	2.000
	MIGEST	1	0.670	0.231	8.436	0.004	0.082	1.954
	MA	1	-0.668	0.205	10.612	0.001	-0.155	0.513
	PB	1	-0.584	0.246	5.615	0.018	-0.103	0.558
Jovens de 15 a 17 - Todos os estados								
	RURAL	1	0.335	0.102	10.773	0.001	0.082	1.398
	RENDIA	1	-0.248	0.038	43.549	0.000	-0.161	0.780
	EDUPAIS	1	-0.130	0.013	100.221	0.000	-0.325	0.878
	TRAB_10	1	0.562	0.096	34.157	0.000	0.144	1.753
	MIGMUN	1	0.476	0.115	17.247	0.000	0.093	1.609
	MA	1	-0.377	0.138	7.426	0.006	-0.085	0.686

## Determinantes da evasão segundo o gênero

Regressões rodadas separadamente para gêneros e raças dos estudantes que abandonaram a escola aparecem na Tabela 19. São apresentados apenas os coeficientes significativamente diferentes de zero no nível de confiança de 5 %.





Tabela 19: Níveis de coeficientes estimados

Variáveis	Idades 7 – 9	Idades 10 – 14	Idades 15 - 17
Feminino			Rural 0.78
	Renda – 0.35	Renda - 0.28	Renda - 0.27
	Edupais - 0.14	Edupais - 0.06	Edupais - 0.11
		Trab_10 1.10	Trab_10 0.27
		Migmun 0.89	Migmun 0.52
		Migest 1.00	
		Maranhão - 0.59	
Masculino		Um dirige 0.62	Renda - 0.20
		Edupais - 0.17	Edupais - 0.17
		Trab_10 1.05	Trab_10 0.90
	Migmun 1.53	Migmun 0.47	Migmun 0.32
			Migest 0.45
		Maranhão - 0.68	Maranhão - 0.82
			Paraíba - 0.48
Não-branca			Rural 0.32
		Umrespon 0.53	Renda - 0.25
	Edupais - 0.16	Edupais - 0.10	Edupais - 0.10
		Trab_10 1.06	Trab_10 0.44
	Migmun 1.33	Migmun 0.77	Migmun 0.52
		Migest 0.71	Migest 0.48
		Maranhão -0.70	Maranhão - 0.36
		Paraíba - 0.79	Paraíba - 0.39
			Rural 0.43
Branca	Renda – 0.40	Renda - 0.27	Renda - 0.21
		Edupais - 0.12	Edupais - 0.17
		Trab_10 1.16	Trab_10 0.87
		Irmãos 0.13	Maranhão - 0.72

Esses resultados são mais robustos que os anteriores, pois fazem com que diferenças entre categorias sejam mais claramente destacadas. Assim, para aqueles nos grupos muito jovens (entre 7 e 9 anos), resulta que:



- Há diferenças entre homens e mulheres. Para as mulheres, a única variável significativa é migração municipal, enquanto que, para os homens, as variáveis explicativas são renda familiar e educação dos pais. Em outras palavras, quando crianças são pequenas (entre 7 e 9 anos), o status socioeconômico dos pais parece fazer com que os meninos, mais que as meninas, abandonem a escola, enquanto que a migração municipal faz com que isso ocorra mais entre as meninas.
- Há diferenças entre crianças brancas e não-brancas. Entre crianças brancas, apenas a renda familiar é significativa (como no caso dos homens). Para crianças não-brancas, apenas a educação dos pais e a migração municipal (como no caso das mulheres) foram significativas. Em outras palavras, entre crianças brancas (entre 7 e 9 anos), a baixa renda familiar aumenta significativamente a probabilidade de abandono da escola, enquanto que as chances de crianças não-brancas saírem da escola são mais afetadas pela educação de seus pais e pela migração dentro do mesmo estado.

Os resultados para a coorte de 10 a 14 anos são mais diversificados, no sentido de que houve mais variáveis significativas nessa faixa do que na coorte de 7 a 9 anos.

- As variáveis educação dos pais e trabalho infantil são significativas tanto para meninos e meninas, para brancos e não-brancos.
- Renda familiar e migração interestadual são significativas para mulheres, mas não para homens.
- Por outro lado, ser de uma família com um só responsável é significativo para homens, mas não para mulheres. Em outras palavras, a ausência do pai (estatisticamente, a grande maioria das famílias com um só responsável é encabeçada por mulheres) parece afetar os meninos mais que as meninas, em termos de levar ao abandono da escola.
- Tanto para meninos quanto para meninas dessa idade, morar no Maranhão diminui a probabilidade de abandonar a escola.
- Na faixa de 10 a 14 anos, há mais diferenças entre crianças brancas e não-brancas, em termos de sua probabilidade de abandonar a escola, do que entre as mais jovens; apenas educação dos pais e trabalho infantil são variáveis significativas nas duas coortes.

Finalmente, passando para a coorte de jovens de 15 a 17 anos:

- Renda familiar, educação dos pais, trabalho infantil e migração municipal são determinantes significativos da evasão para ambos os gêneros.
- Localização do domicílio é significativo para mulheres, mas não para homens, o que significa que as meninas têm maior probabilidade do que os meninos de serem levadas a abandonar a escola quando vivem em uma área rural.
- No Maranhão e na Paraíba, migração interestadual é significativa para homens, mas não para mulheres.



- Há diversas variáveis significativas que influenciam as crianças tanto brancas quanto não-brancas a deixar a escola - localização na área rural, renda familiar, educação dos pais, trabalho infantil e viver no Maranhão.
- Mais uma vez, migração, tanto entre estados quanto entre municípios, parece ser significativa para não-brancos

## Conclusões

---

### Cobertura

A cobertura educacional nos cinco estados analisados - Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte - é bastante alta. Apesar disso, a exclusão educacional persiste, mesmo em vista do significativo progresso da parte do governo na direção de alcançar a cobertura universal. Um número grande e perturbador de crianças e jovens em idade escolar não se beneficia do pleno acesso ao sistema educacional, seja porque não freqüentam uma escola ou porque, quando freqüentam, repetem as séries várias vezes e acabam desistindo definitivamente.

Da mesma forma, a exclusão educacional, como mostrada pelo número de pessoas que nunca freqüentaram uma escola, é mais comum nos estados do Nordeste do que no Rio de Janeiro. Isso é verdadeiro para todas as coortes, mas mais notável nas de 26 anos ou mais, indicando que, no passado, a cobertura educacional não apenas era muito pior que atualmente, mas também mais desigual entre as regiões, o que, por sua vez, pode refletir diferenças regionais em renda per capita e nível de urbanização.

A cobertura da educação pré-escolar para crianças de 5 e 6 anos de idade ainda é muito modesta, e aproximadamente 80 % das crianças com menos de cinco anos nunca estiveram na escola. Isso é especialmente evidente nos estados do Nordeste, onde uns poucos milhares de crianças nessa idade já não estão mais na escola. Não obstante, esse quadro representa uma substancial melhoria ao longo do tempo, como mostrado pelos níveis mais altos de freqüência à escola na coorte de 7 a 17 anos de idade, quando comparada com as mais velhas.

### Distorção idade-série

Repetências múltiplas levam a crescentes distorções idade-série, o que aumenta significativamente o risco de evasão. Distorções idade-série de dois anos ou mais são muito comuns em todos os estados considerados. Para a população em idade escolar, esses



problemas afetam cerca de um terço dos estudantes ou mais, e são particularmente sérios no Maranhão (39 %) e na Paraíba (33 %). A proporção de evasões aumenta acentuadamente para crianças de 12 anos ou mais.

## Taxas de evasão

A decisão de abandonar a escola é o mais importante determinante da exclusão educacional. Para crianças e jovens em idade escolar (de 7 a 17 anos) a taxa de evasão é 8.2 % no Maranhão, 7.7 % na Paraíba, 10.2 % em Pernambuco, 6.2 % no Rio de Janeiro e 9.1 % no Rio Grande do Norte. Em outras palavras, as evasões respondem pela exclusão educacional de mais de 600.000 jovens nesses cinco estados. Como esperado para o Rio de Janeiro, aqueles que abandonam a escola saem antes de completar a educação fundamental, e essa propensão aumenta significativamente se o estudante já tem 12 anos de idade ou mais.

A análise econométrica das razões pelas quais estudantes abandonam a escola enfocou as variáveis socioeconômicas. Foram omitidos os fatores relacionados com a escola, devido às limitações da base de dados utilizada. Os resultados mais salientes desta análise mostram que, na medida em que aumentam a educação dos pais e a renda familiar, diminuem as probabilidades de evasão, enquanto trabalho juvenil e migração são fatores que contribuem fortemente para ela.

## Determinantes da evasão

Em todos os estados, quando crianças no grupo de 7 a 14 anos abandonam a escola, isso ocorre porque a renda familiar e a educação dos pais são baixas, e porque, tendo migrado, foram forçados a abandonar a escola em seus lugares de origem e enfrentar dificuldades para entrar em outra escola na nova localidade. Para o grupo etário de 10 a 14 anos, inúmeros fatores adicionais aumentam a probabilidade de evasão, tais como viver em uma família com um só responsável, ter mais irmãos, e ter que trabalhar. Adolescentes entre as idades de 15 e 17 anos partilham a maior parte das razões para abandonar a escola com a coorte de 10 a 14, exceto pelo fato de que, entre os primeiros, a localização rural torna-se um fator significativo, especialmente para mulheres jovens.

## Gênero como um determinante da exclusão educacional

Diferenças de gênero na decisão de abandonar a escola são encontradas especialmente entre as coortes mais jovens: as meninas de 7 a 9 anos são mais inclinadas a abandonar a



escola quando sua família é pobre e seus pais têm baixos níveis de educação. Os meninos nessa idade são apenas significativamente afetados pela migração. Nos grupos etários de 10 a 14, os meninos diferem das meninas: para eles, a renda familiar não é um determinante significativo, tal como é para elas, mas viver em uma família com um só responsável tem mais peso sobre a evasão de meninos do que de meninas. Para o grupo mais velho, de 15 a 17 anos, destaca-se a importância assumida pelo gênero no caso das meninas, refletindo, possivelmente, um padrão de casamentos precoces para meninas nas áreas rurais.

## Etnia como um determinante da exclusão educacional

Diferenças raciais também foram identificadas, especialmente entre os grupos mais jovens: a migração e a educação dos pais afetam significativamente o comportamento de não-brancos, mas não dos brancos, cuja tendência a abandonar a escola deriva, principalmente, da renda familiar mais baixa. Para as crianças mais velhas, os dois grupos têm mais razões para deixar a escola, embora sejam razões parecidas. Especialmente no Rio de Janeiro, e de forma consistente em todos os grupos etários, a probabilidade de evasão entre não-brancos é mais alta que entre os brancos.

## Tamanho da exclusão

A combinação dos três fatores que definem a exclusão educacional – nunca ter freqüentado uma escola, ter uma distorção idade-série maior que dois anos, e já ter abandonado a escola – leva a concluir que, nos cinco estados, uma grande parte da geração entre 7 e 17 anos corre o risco de exclusão educacional. Esses jovens em situação de risco representam cerca de 46 % no Maranhão, 40 % em Pernambuco, 39 % na Paraíba, 36 % no Rio Grande do Norte e 22 % no Rio de Janeiro. Em termos absolutos, o total de jovens em situação de risco nos cinco estados chega a 2.6 milhões, um número chocante.





## CAPÍTULO II

# ASPECTOS QUALITATIVOS DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL EM ESCOLAS RURAIS

**José Edson Gomes da Silva**  
**Bárbara Brakarz**









Conforme indicado no capítulo anterior, educação dos pais, renda familiar, trabalho infanto-juvenil e migração são os fatores mais importantes na determinação das taxas de evasão escolar – e conseqüente exclusão social futura – nos cinco estados até agora estudados. Esses fatores são ainda mais comuns em áreas rurais, onde crianças e jovens têm menor acesso a oportunidades educacionais do que nas áreas urbanas. No entanto, o desempenho escolar varia entre escolas rurais; na realidade, em algumas delas o desempenho dos alunos está acima da média do estado. A partir da perspectiva das escolas, este capítulo explora os fatores que levam os estudantes de algumas escolas rurais a alcançar níveis de excelência.

## Desenho do estudo

---

A análise que se segue está baseada em uma investigação de campo que ordena as escolas fundamentais rurais no Maranhão e na Paraíba de acordo com a classificação dos seus estudantes nos testes de desempenho em matemática e português realizados em 1998 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Os resultados do SAEB são extremamente desalentadores, pois: (a) o desempenho acadêmico é inferior ao esperado, tanto nas escolas privadas quanto nas estaduais e municipais. Nas escolas públicas, apenas na quarta série do ciclo fundamental os estudantes se aproximam do desempenho esperado; (b) embora escolas privadas estejam solidamente à frente das escolas públicas, o desempenho de seus estudantes também está abaixo das expectativas; (c) mais de 50 % dos estudantes nas escolas públicas têm um desempenho abaixo da média, que já é mais baixa que a esperada; e (d) o conteúdo dos currículos da quarta série do ciclo fundamental só vem a ser dominado na oitava série; estudantes na quarta série mal compreendem o significado das palavras que lêem, e os na quarta e oitava séries são incapazes de ler e compreender um simples artigo de jornal. Conseqüentemente, a grande maioria não está preparada para cursar o nível médio (Araújo e Oliveira; Schwartzman, 2002.) Apesar de tudo isso, há diferenças entre os níveis de desempenhos entre escolas. Quarenta escolas rurais entre aquelas com os níveis mais altos e mais baixos nos resultados dos testes aplicados pelo SAEB foram selecionadas para uma análise detalhada<sup>1</sup>. Ao longo deste estudo, as primeiras colocadas serão designadas como “escolas-alfa”, e as últimas como “escolas-ômega”.

Enquanto o capítulo anterior se centrou nos determinantes da exclusão educacional relacionados à família, ou seja, aos fatores externos à escola, a análise neste capítulo está

---

<sup>1</sup> Em seguida, foram escolhidas 20 escolas em cada estado, 10 com os melhores resultados e 10 com os piores resultados nos testes de desempenho. No caso da Paraíba, autoridades educacionais refinaram a seleção, levando em conta os critérios de desempenho educacional do estado.



centrada em três possíveis fatores explicativos do desempenho escolar: qualificação dos professores, organização e uso do tempo, e práticas de ensino. Foi definido um conjunto de variáveis para medir diferentes dimensões de cada um desses três fatores, que depois foram organizadas como um questionário. As perguntas foram respondidas por 40 diretores, 123 professores, 294 pais e 553 estudantes. Embora não sejam estatisticamente significativos, dado o pequeno tamanho da amostra, os resultados indicam alguns dos fatores que podem explicar a existência de escolas com experiências bem sucedidas mesmo quando a maioria dos estudantes vive em pobreza. O pressuposto básico que informa a análise é que, uma vez identificados os fatores que explicam esses casos de sucesso, eles podem ser replicados em outras escolas, como parte, por exemplo, de programas de desenvolvimento de pessoal, treinamento de professores e envolvimento da comunidade.

As variáveis desenhadas para medir diferentes dimensões de cada fator de desempenho escolar estão listadas na Tabela 21. Pediu-se aos respondentes que ordenassem cada variável de acordo com seu grau de concordância ou discordância com uma afirmação, em uma escala de 1 (discorda fortemente) a 5 (concorda fortemente). Os respondentes foram classificados em quatro grupos: atores internos, atores externos, em escolas-alfa e em escolas-ômega. Todas as escolas visitadas estavam localizadas em áreas rurais pobres de dois dos mais pobres estados brasileiros.

**Tabela 21. Fatores explicativos e aspectos medidos**

**Qualificações dos professores**

- A escola conhece o currículo oficial
- Os professores conhecem o conteúdo do currículo que ensinam
- Os professores organizam bem os conteúdos
- Os professores conhecem o que foi ensinado nas séries anteriores sobre suas matérias.
- Os professores definem claramente os resultados esperados da aprendizagem
- Os resultados da aprendizagem são mensuráveis

**Organização do tempo**

- O processo didático não é perturbado
- O tempo alocado para cada matéria, aula e série está bem definido
- Na maior parte das vezes os professores estão presentes durante o horário escolar
- Os professores usam um plano de aula pré-definido
- Os elementos teóricos e práticos do currículo estão bem integrados
- Há normas definindo horários de chegada e saída de professores e estudantes

**Tabela 21. Fatores Explicativos e Aspectos Medidos (continuação)****Práticas de ensino**

A maior parte do tempo dos estudantes é usada para aprender  
O ritmo do ensino é adequado para a turma  
Dá-se ênfase a matemática e português  
Os professores são claros  
Há relação entre uma aula e a próxima  
A curiosidade dos estudantes é estimulada  
A compreensão dos estudantes é verificada  
Estudantes recebem feedback sobre os trabalhos de casa e os testes  
As críticas são construtivas e a auto-estima dos estudantes é estimulada  
Trabalhos de casa são dados regularmente  
Trabalhos de casa são completados regularmente  
O conteúdo dos trabalhos de casa é apropriado para a idade dos estudantes

## Qualificações dos Professores

Com respeito à qualificação dos professores, as percepções variam, em algumas dimensões significativamente, entre as escolas-alfa e as escolas-ômega. Diferenças significativas existem em alguns casos de acordo com quem são os atores que respondem ao questionário: os internos, isto é, professores e diretores, têm uma percepção mais positiva que os externos, ou seja, estudantes e pais.<sup>2</sup> As Tabelas 22 e 23 mostram resultados que indicam as qualificações dos professores nas escolas-alfa e nas escolas-ômega no Maranhão e na Paraíba.

<sup>2</sup> Em Escola Vista Por Dentro, Oliveira e Araújo e Schwartzman já haviam mostrado mais detalhadamente, e em um contexto muito mais amplo, quão pouco críticos são os professores a respeito de seu próprio desempenho. De acordo com os autores, “os professores consideram como normais ações, comportamentos, práticas e resultados que estão fortemente associados com o fracasso escolar” (2002: 47)



**Tabela 22: Qualificação dos professores no Maranhão**

Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escolas-Alfa	Escolas-ômega	Escolas-Alfa	Escolas-Ômega	Escolas-Alfa	Escolas-ômega	Escolas-alfa	Escolas-ômega
Escola conhece currículo oficial	4.0	4.0	4.2	3.8	1.5	1.3	1.6	1.3
Professores conhecem o que ensinam	4.4	4.2	4.5	3.9	1.7	1.8	2.9	2.1
Conteúdos estão organizados em sequência	4.6	4.0	4.4	4.2	1.6	1.4	2.2	2.0
Professores conhecem o que foi ensinado no ano anterior	3.5	3.7	4.0	3.9	1.6	1.8	2.7	2.1
Resultados esperados são claramente definidos	4.0	3.7	4.1	4.1	1.4	1.5	2.8	2.0
Resultados da aprendizagem são mensuráveis	4.3	4.3	4.0	3.0	1.3	1.2	3.5	2.0

Escala: 1 - Discorda fortemente a 5 – Concorde fortemente

**Tabela 23: Qualificação dos professores na Paraíba**

Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escolas-Alfa	Escolas-ômega	Escolas-Alfa	Escolas-Ômega	Escolas-Alfa	Escolas-ômega	Escolas-alfa	Escolas-ômega
Escola conhece currículo oficial	1.8	1.8	3.2	3.1	1.5	1.5	1.6	1.5
Professores conhecem o que ensinam	1.8	1.9	3.6	3.6	1.7	1.7	2.4	1.9
Conteúdos estão organizados em sequência	2.0	1.9	3.5	3.5	1.6	1.6	2.0	2.1
Professores conhecem o que foi ensinado no ano anterior	1.8	1.8	2.0	2.0	1.6	1.6	2.7	2.0



**Tabela 23: Qualificação dos professores na Paraíba (continuação)**

Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escolas- Alfa	Escolas- ômega	Escolas- Alfa	Escolas- Ômega	Escolas- Alfa	Escolas- ômega	Escolas- alfa	Escolas- ômega
Resultados esperados são claramente definidos	1.9	1.9	3.1	3.2	1.4	1.4	2.2	2.0
Resultados da aprendizagem são mensuráveis	1.8	1.8	4.0	3.0	1.3	1.3	2.7	2.6

Escala: 1 - Discorda fortemente a 5 – Concorda fortemente

Esses números indicam que de maneira geral, no Maranhão, existe uma visão mais otimista que na Paraíba a respeito do desempenho dos seus professores – mesmo nas escolas nas quais os estudantes tiveram as classificações mais baixas. Com poucas exceções, todas as respostas dos professores e diretores no Maranhão alcançaram a média de 4.00 ou mais, mostrando um alto grau de satisfação com seu próprio desempenho e com a organização do currículo. Por outro lado, as respostas dos pais e dos estudantes nunca alcançaram uma média maior que 3.0, exceto no caso da opinião dos pais sobre se os resultados do processo de aprendizagem são ou não mensuráveis. A visão dos pais é particularmente negativa.

A distinção entre as escolas-alfa e as escolas-ômega demonstra-se mais claramente na percepção dos estudantes. Estudantes nas escolas-alfa tendem a concordar com mais intensidade que nas escolas-ômega que seus professores conhecem o currículo, são familiarizados com o que foi ensinado nas séries anteriores, e estabelecem claros indicadores de aprendizagem.

Os Gráficos 13a e 13b mostram as pontuações atribuídas pelos professores e estudantes nas escolas-alfa e nas escolas-ômega ao fator “Qualificação dos professores” no Maranhão e na Paraíba, respectivamente. Neste Gráfico, a categoria “Professores” representa os atores internos, e “Estudantes” representa os externos. Os padrões indicam que, em ambos os estados, há uma significativa divergência entre os dois tipos de escolas.



Gráfico 13a: Qualificação dos professores em escolas-alfa e escolas-ômega de acordo com professores e estudantes - Maranhão

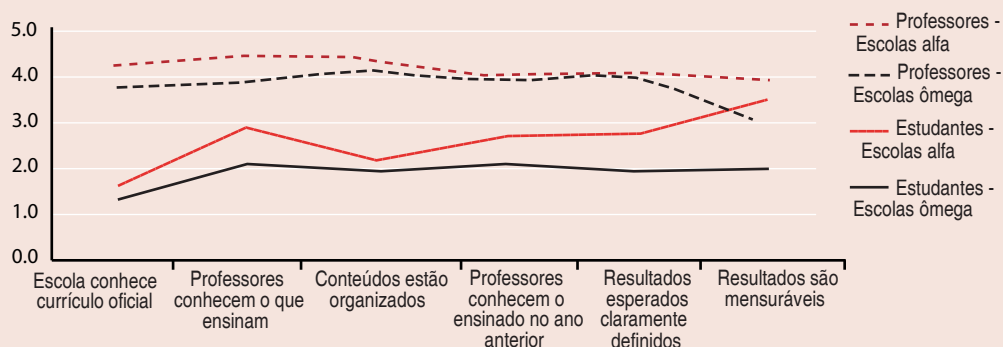


Gráfico 13b: Qualificação dos professores em escolas-alfa e escolas-ômega de acordo com professores e estudantes - Paraíba



Na Paraíba, professores em escolas-alfa percebem suas qualificações de maneira apenas ligeiramente mais positiva que os professores em escolas-ômega. Isso se aplica a todas as dimensões, exceto à afirmação de que “os resultados são mensuráveis”. Professores nos dois tipos de escolas conferem-se classificações mais baixas quanto a saberem o que foi ensinado no ano anterior, e essa avaliação é tão baixa quanto a dos estudantes nos dois tipos de escolas.

Quando comparados com os estudantes, também na Paraíba, professores deram uma classificação mais positiva para todas as dimensões, exceto quando perguntados se sabem o que foi ensinado no ano anterior, quando suas classificações caem para um nível mais baixo



do que aquele dado pelos estudantes em escolas-alfa e tão baixo quanto as classificações dos estudantes em escolas-ômega. Conforme esperado, estudantes em escolas-alfa têm uma percepção mais positiva a respeito da qualificação de seus professores do que estudantes em escolas-ômega, exceto para a dimensão “conteúdos são organizados”, sobre a qual ambos têm a mesma baixa opinião.

Um resumo dos resultados significativos incluem:

- *Qualificação dos professores a respeito do conteúdo daquilo que ensinam.* No Maranhão, todos os atores, exceto os pais, concordam que, no que se refere ao conteúdo de suas aulas, os professores são mais bem qualificados nas escolas-alfa do que nas escolas-ômega. De acordo com os estudantes, essa mesma clara distinção ocorre na Paraíba.
- *Qualificação dos professores para organizar logicamente as práticas de ensino.* Todos os atores no Maranhão indicam que os professores são mais aptos para organizar o ensinamento em seqüências lógicas nas escolas-alfa do que nas escolas-ômega. No entanto, na Paraíba as diferenças entre os dois tipos de escolas a esse respeito não são tão evidentes quanto no Maranhão.
- *Clara definição dos passos e dos resultados.* Estudantes no Maranhão concordam que a clareza na forma de ensinar e nas metas de aprendizagem está mais presente nas escolas-alfa do que nas escolas-ômega. Surpreendentemente, na Paraíba a diferença entre os dois tipos de escolas é insignificante.
- *Resultados mensuráveis.* Professores nos dois estados, mas apenas estudantes no Maranhão, apontam que resultados mensuráveis da aprendizagem distinguem as escolas-alfa das escolas-ômega.

## Organização do tempo

---

As percepções sobre a organização do tempo como um fator da qualidade da escola indicam a existência de diferenças significativas a esse respeito entre escolas-alfa e escolas-ômega rurais. As Tabelas 24 e 25 mostram as percepções da “Organização do tempo” em cada tipo de escola, de acordo com atores escolares, no Maranhão e na Paraíba, respectivamente.



**Tabela 24: Organização do tempo no Maranhão**

Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escola Alfa	Escola Ômega	Escola Alfa	Escola Ômega	Escola Alfa	Escola Ômega	Escola Alfa	Escola Ômega
Não há perturbações durante o período letivo	4.0	4.2	4.1	3.6	1.6	1.8	2.8	1.8
Tempo dedicado a cada assunto é claramente definido	3.8	3.7	3.9	4.1	1.6	1.7	1.4	1.7
Professores estão presentes na maior parte das vezes	4.0	4.3	3.2	3.2	1.6	1.4	3.2	1.4
O ensino está de acordo com um plano bem definido	4.3	4.3	4.8	4.6	1.9	1.9	2.9	1.9
Tempo para ensino prático e teórico está bem equilibrado	4.2	4.1	4.6	4.5	1.5	1.5	2.7	1.4
Normas de presença e atraso para estudantes e professores	4.0	4.4	3.8	3.7	2.0	1.5	2.0	1.3

Escala: 1 - Discorda fortemente a 5 – Concorda fortemente

**Tabela 25: Organização do tempo na Paraíba**

Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escola Alfa	Escola Ômega	Escola Alfa	Escola Ômega	Escola Alfa	Escola Ômega	Escola Alfa	Escola Ômega
Não há perturbação durante o período letivo	3.6	2.0	3.8	3.5	1.7	1.7	2.0	2.0
Tempo dedicado a cada assunto é claramente definido	3.2	2.2	4.5	3.1	1.7	1.7	1.6	1.6
Professores estão na escola na maior parte das vezes	4.1	2.1	4.5	3.2	1.7	1.7	1.8	1.3
O ensino está de acordo com um plano bem definido	4.2	2.3	4.0	2.2	1.9	1.9	1.6	1.4
Tempo para ensino prático e teórico está bem equilibrado	4.2	2.1	4.1	3.6	1.5	1.4	1.7	1.5
Normas de presença e atraso para estudantes e professores	4.1	1.9	4.0	2.8	1.3	1.4	1.9	1.5

Escala: 1 - Discorda fortemente a 5 – Concorda fortemente





As percepções indicam que em ambos estados, naquelas escolas onde estudantes tiveram classificação mais alta nos testes de desempenho, o tempo dedicado ao ensino tende a ser menos perturbado, o calendário escolar é mais bem estruturado e os professores parecem seguir o plano de aulas. Estudantes indicam que, de maneira geral, nas escolas onde têm baixo desempenho, mais frequentemente do que naquelas onde se saem bem, as aulas são perturbadas, a presença dos professores é menos confiável, as aulas não são planejadas adequadamente e não há equilíbrio entre ensino prático e teórico.

Os Gráficos 14a e 14b traçam as pontuações conferidas por professores e estudantes em escolas-alfa e escolas-ômega ao fator “Organização do tempo” no Maranhão e na Paraíba, respectivamente. Nos dois estados, são muito semelhantes os padrões gerais da percepção sobre a organização do tempo, tanto da parte dos atores internos e externos quanto das escolas-alfa e escolas-ômega. Em ambos os estados, como mostram os gráficos abaixo, e ilustra o Gráfico 15, há uma pequena mas clara e consistente divergência tanto entre professores e estudantes quanto entre escolas-alfa e escolas-ômega, no que se refere à organização do tempo escolar.

Gráfico 14a: Organização do tempo segundo professores e estudantes no Maranhão

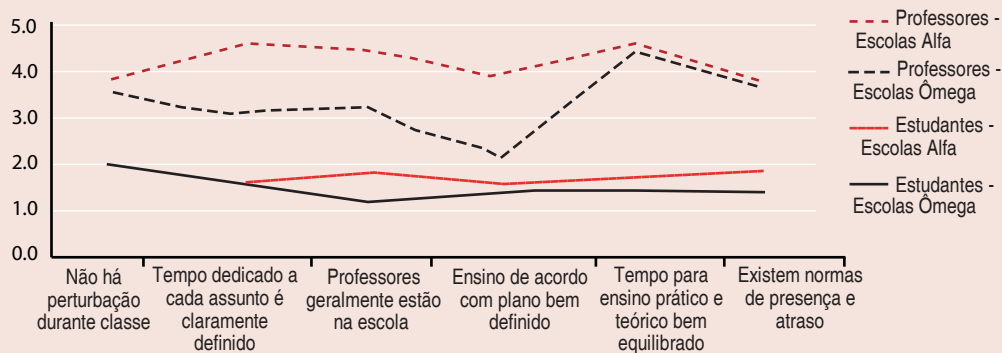
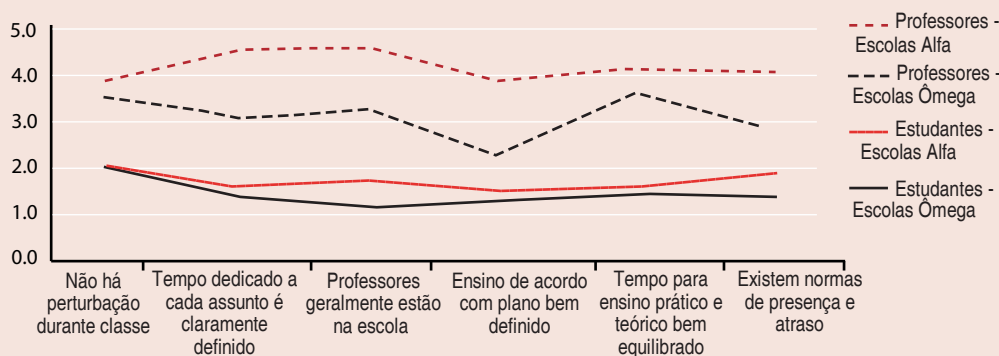
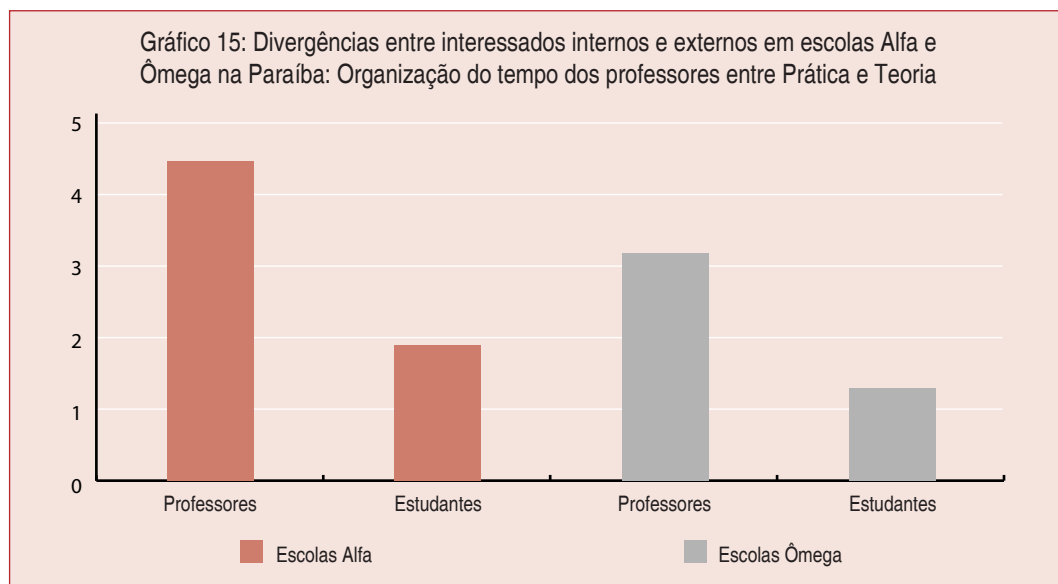


Gráfico 14b: Organização do tempo segundo professores e estudantes na Paraíba





O Gráfico 15 indica que quanto à avaliação de um outro aspecto da qualidade da educação - “professores estão presentes na escola na maior parte das vezes” o mesmo padrão volta a ser consistente para cada tipo de escola: escolas-alfa têm uma percepção mais positiva do que escolas-ômega. Dentro de cada tipo de escola, outro resultado também já verificado é mantido: atores internos têm uma percepção mais positiva do que os externos. Em escolas-alfa, os professores fizeram de si mesmos uma avaliação muito elevada, com uma pontuação de 4.5, enquanto que estudantes nas mesmas escolas-alfa deram aos professores uma classificação muito mais baixa, de 1.8. Professores em escolas-ômega deram ao item uma pontuação de 3.2, enquanto que estudantes em escolas-ômega deram 1.3 para a mesma questão. Está claro que as pontuações nas escolas-ômega são consistentemente mais baixas do que nas escolas-alfa, tanto dos atores internos quanto dos externos. A presença de professores nas escolas tende a ser menos confiável nas escolas-ômega do que nas escolas-alfa. Professores na Paraíba confirmam que a falta de confiabilidade na presença do professor pode ser um fator que leve ao fracasso educacional e exclusão.



Outros resultados que vale a pena destacar incluem:

- *Perturbação do período letivo.* Estudantes e professores no Maranhão permitem que se sugira que a perturbação do período letivo é uma razão importante para explicar por que os estudantes fracassam em algumas escolas.
- *Planejamento do processo de aprendizagem.* Professores na Paraíba e estudantes nos dois estados concordam que é mais comum que professores planejem suas aulas nas escolas onde os estudantes são bem sucedidos do que naquelas onde eles se saem mal nos testes de desempenho acadêmico.



- *Organização do material teórico e prático.* Estudantes nos dois estados e professores na Paraíba concordam que as escolas onde o desempenho dos estudantes é mais alto são aquelas que melhor equilibram os conteúdos práticos e teóricos do currículo.

## Práticas de ensino

Atores escolares externos e internos no Maranhão e na Paraíba indicam percepções diferenciadas quanto a práticas de ensino entre escolas-alfa e escolas-ômega, como demonstrado nas Tabelas 26 e 27. Esse padrão é particularmente aparente entre os estudantes na Paraíba. O segundo padrão que aqui se encontra recorrente é mantido, com atores internos tendo avaliações mais positivas das escolas do que os externos.

Tabela 26: Práticas de ensino no Maranhão								
Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escolas Alfa	Escolas Ômega	Escolas Alfa	Escolas Ômega	Escolas Alfa	Escolas Ômega	Escolas Alfa	Escolas Ômega
Tempo dos estudantes usado principalmente para aprender	4.5	4.5	4.0	3.9	1.5	1.8	2.0	1.6
Ensino ajustado à série	3.9	3.8	4.3	4.1	1.4	1.4	1.6	1.6
Matemática e Português recebem prioridade	4.1	4.1	4.4	4.3	1.7	1.8	2.1	1.8
Professores são claros	4.2	3.9	4.4	4.5	1.7	1.8	2.0	2.2
Relação entre aulas	4.2	3.6	4.4	4.2	1.7	1.6	2.0	1.4
Curiosidade é estimulada	4.2	3.8	4.7	4.1	1.4	1.8	1.8	1.9
Compreensão é verificada	Err?	4.2	4.1	3.6	1.3	1.5	2.2	2.1
Estudantes recebem feedback	4.0	4.0	4.8	4.2	1.3	1.9	2.6	1.9
Crítica positiva e auto-estima estimulada	4.2	4.2	4.8	4.2	1.9	1.7	2.2	2.1
Trabalho de casa dado regularmente	4.1	4.1	4.6	4.6	3.1	3.0	3.0	2.1
Trabalho de casa completado regularmente	3.7	3.7	3.8	3.8	3.1	3.0	2.9	2.1
Trabalho de casa adequado à idade	3.4	3.4	4.4	4.4	2.4	2.4	2.6	2.6

Escala: 1 - Discorda fortemente a 5 – Concorda fortemente



**Tabela 27: Práticas de ensino na Paraíba**

Dimensões	Atores internos				Atores externos			
	Diretores		Professores		Pais		Estudantes	
	Escolas Alfa	Escolas Ômega	Escolas Alfa	Escolas Ômega	Escolas Alfa	Escolas Ômega	Escolas Alfa	Escolas Ômega
Tempo dos estudantes usado principalmente para aprender	3.3	3.1	4.0	3.1	1.5	1.5	2.0	1.9
Ensino ajustado à série	3.9	2.3	4.3	2.3	1.5	1.4	2.0	1.8
Matemática e Português recebem prioridade	4.1	3.6	4.4	3.7	1.8	1.7	2.2	1.8
Professores são claros	3.9	2.8	4.4	2.4	1.8	1.6	1.6	1.4
Relação entre aulas	3.6	2.6	4.4	3.1	1.7	1.6	1.8	1.2
Curiosidade é estimulada	3.8	2.6	4.7	2.5	1.4	1.4	1.5	1.3
Compreensão é verificada	4.1	2.6	4.1	2.5	1.3	1.3	1.7	1.4
Estudantes recebem feedback	4.0	2.7	4.7	3.7	1.9	1.2	1.4	1.1
Crítica positiva e auto-estima estimulada	4.2	1.1	4.7	3.7	1.3	1.3	1.9	1.3
Trabalho de casa dado regularmente	3.3	3.1	4.0	3.1	1.5	1.5	2.0	1.9
Trabalho de casa completado regularmente	3.9	2.3	4.3	2.3	1.5	1.4	2.0	1.8
Trabalho de casa adequado à idade	4.1	3.6	4.4	3.7	1.8	1.7	2.2	1.8

Escala: 1 - Discorda fortemente a 5 – Concorde fortemente

Os Gráficos 16a e 16b desenharam as classificações dadas por professores e estudantes em escolas-alfa e escolas-ômega a todas as dimensões de “práticas de ensino”, para os dois estados. Na Paraíba, professores em escolas-alfa têm uma percepção consideravelmente mais positiva das práticas de ensino do que professores em escolas-ômega, em todas as dimensões. No Maranhão esta tendência não é tão clara. As pontuações dadas por atores internos e externos e por escolas-alfa e escolas-ômega são muito dispersas: os atores internos deram uma pontuação média de 4.4 em escolas-alfa, e nas escolas-ômega os atores externos deram 1.4.



Gráfico 16a: Práticas de ensino em escolas Alfa e escolas Ômega segundo professores e estudantes - Maranhão

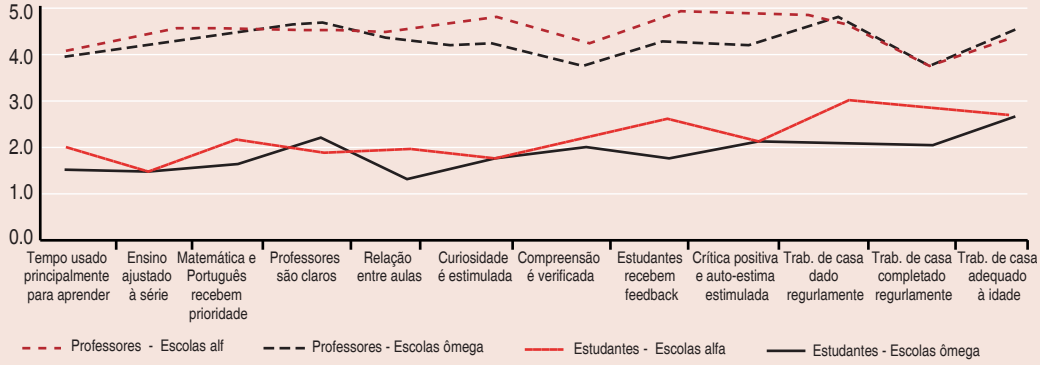
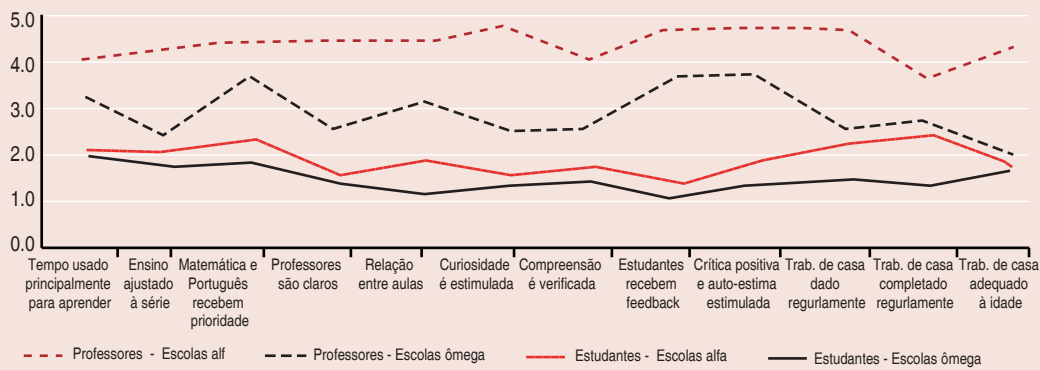


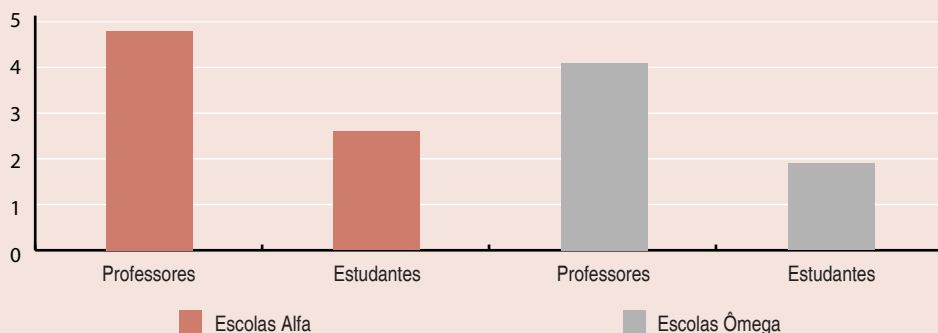
Gráfico 16b: Práticas de ensino em escolas Alfa e escolas Ômega segundo professores e estudantes - Paraíba



O Gráfico 17 compara divergências entre estudantes e professores no Maranhão nos dois tipos de escola. De novo, professores representam atores internos, e estudantes representam os externos. Práticas de ensino no Maranhão são o mais claro caso de divergência de percepções entre atores internos e externos, nos dois tipos de escola. Isto é, os professores têm uma percepção significativamente mais positiva do que estudantes em todas as dimensões. Na Paraíba, professores em escolas-alfa têm uma percepção consideravelmente mais positiva das práticas de ensino do que professores em escolas-ômega, em todas as dimensões.



Gráfico 17: Divergências entre interessados internos e externos em escolas Alfa e Ômega no Maranhão: Práticas de ensino



Outros resultados relevantes incluem:

- *Prioridade dada à Aprendizagem.* Professores da Paraíba, principalmente, e também estudantes no Maranhão, são os que mais concordam com a afirmação de que os alunos têm melhor desempenho em escolas onde se dá prioridade às atividades de aprendizagem.
- *Ajustamento do ritmo de ensino às necessidades dos estudantes.* Professores e diretores na Paraíba indicam que o ajustamento do ritmo do ensino às necessidades dos estudantes ocorre mais freqüentemente nas escolas-alfa do que naquelas onde estudantes têm um desempenho fraco. No entanto, no Maranhão, esse ajustamento não é considerado um aspecto importante nas escolas-alfa.
- *Clareza no ensino.* Para estudantes na Paraíba (e ligeiramente no Maranhão), clareza no ensino tende a ser mais freqüentemente reconhecido como uma característica das escolas-alfa do que das escolas-ômega. Isso ajuda a explicar o desempenho inadequado dos estudantes e sua exclusão educacional.
- *Relação entre aulas.* De acordo com todos os atores nos dois estados, não há conexão entre as aulas nas escolas-ômega, mas as aulas são vistas como bem relacionadas nas escolas onde os estudantes têm melhor desempenho.
- *Estímulo à Curiosidade.* Na Paraíba, essa dimensão parece diferenciar os dois tipos de escolas, embora os pais não a considerem um elemento diferenciador importante. No Maranhão, apenas diretores e professores concordam que, quando a curiosidade dos estudantes é estimulada, eles tendem a se sair bem.
- *Trabalhos de casa regulares.* De acordo com os estudantes, nas escolas onde os trabalhos de casa não são exigidos regularmente os estudantes tendem a fracassar.



## Conclusões

---

Diversas conclusões deste estudo confirmam as características excludentes de escolas rurais em dois dos mais pobres estados brasileiros. De modo geral, foi observada uma significativa divergência das percepções de atores internos e externos dentro das escolas, no que se refere aos três fatores de qualidade da educação aqui considerados. Assim, o principal aspecto detectado pelo estudo é a predominância de professores e diretores a- críticos. O segundo são pais insatisfeitos, mas sem voz. Em geral, as visões dos professores e diretores contrastam marcadamente com as dos pais e estudantes, que tendem a ter uma visão desfavorável das escolas. Além disso, os educadores parecem não distinguir as escolas onde estudantes têm melhor desempenho e aquelas onde fracassam. Este fator poder estar relacionado com a baixa qualificação e treinamento dos mesmos.

Na Paraíba, embora os educadores vejam suas escolas de uma perspectiva mais positiva do que as dos pais e estudantes, eles tendem a ser muito mais críticos do que seus colegas no Maranhão. Mais importante ainda, os educadores nas áreas rurais da Paraíba tendem a ter suas percepções mais claramente distintas nos dois tipos de escola, particularmente no que se refere às práticas de ensino e à organização do tempo.

Espelhando sua pobreza, os pais das áreas rurais cujos filhos freqüentam escolas públicas geralmente vêem as condições dessas escolas como muito deficientes, tanto no Maranhão quanto na Paraíba. Independentemente de se o desempenho da escola a coloca entre as escolas-alfa ou as escolas-ômega, a resposta média dos pais a respeito de todos os aspectos analisados não excede o nível 3, em uma escala de 1 a 5. Em outras palavras, a insatisfação dos pais é alarmante, até porque, destituídos social e economicamente como são, sua mobilização como agentes de mudança é improvável.

Os estudantes são ligeiramente mais positivos do que seus pais, e certamente têm maior capacidade de perceber pequenas, mas consistentes, diferenças entre as práticas escolares das escolas-alfa e das escolas-ômega. Esse feedback pode fornecer indicações úteis sobre as características das escolas nas quais os estudantes fracassam e são, portanto, mais passíveis de repetir séries e abandonar a escola. Finalmente, respostas dos estudantes permitem induzir que tarefas de casa regulares, verificação do trabalho de casa, planejamento, e disciplina podem fazer grandes diferens mesmo quando o ambiente é carente e os estudantes pobres.







### CAPÍTULO III

## GRUPOS ESPECIALMENTE VULNERÁVEIS: EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

**Maria-Valéria Junho Pena**  
**Bárbara Brakarz**  
**Vânia Medrado de Franco**







## Quão colorido é o Brasil?

---

O Brasil é uma das mais diversas sociedades da América Latina, com descendentes de numerosos grupos étnicos miscigenados: populações indígenas nativas, colonizadores portugueses e holandeses, invasores franceses, imigrantes europeus e asiáticos, e africanos trazidos como escravos desde o início do período colonial. Contrariamente à crença popular, nem sempre foi harmônica a miscigenação. Ela produziu resultados injustos e desiguais em termos do acesso a recursos e oportunidades, e também do controle da propriedade. Certos tipos de discriminação permeiam toda a estrutura social e estão refletidos no sistema educacional. Este texto trata de alguns traços da persistência da exclusão educacional entre dois dos mais vulneráveis grupos do país e da região Nordeste: povos indígenas e habitantes de quilombos.

Quase todos os grandes pensadores brasileiros - como Darcy Ribeiro, Caio Padro Jr, Celso Furtado, Sérgio Buarque de Hollanda e Gilberto Freyre - enfatizaram a tríplice raiz da população brasileira: índios, europeus e africanos, conformando um padrão de colonização marcadamente diferente do que ocorreu no caso da colonização britânica na América do Norte. Enquanto na última se replicava o formato social de seu império original através de famílias de colonos que se reconheciam com autonomia individual e local, os portugueses tentaram submeter os habitantes locais a uma Coroa centralizada, trazendo aventureiros e, às vezes, criminosos (degredados) para povoar o novo território.

No formato brasileiro, a integração da população indígena ao império português foi buscada deliberadamente, através de um conjunto de instrumentos que incluíam doações de terras, missões religiosas e catequese, aprendizagem forçada da língua portuguesa e a imposição das leis da metrópole. Esse era um modelo que, sendo radicalmente explorador, buscava também incorporar a colônia ao padrão dominante português. Com os portugueses viajando para o Brasil sem esposas e sem mulheres, a miscigenação era inevitável.<sup>1</sup> Como Pena (2002) demonstrou através do estudo do genoma humano brasileiro, 60 % dos brasileiros que se consideram brancos têm, na verdade, pelo menos uma ancestral indígena ou africana.

---

<sup>1</sup> Em 1552, em carta endereçada ao rei D.João, o padre Manuel da Nóbrega pediu à Coroa que enviasse ao Brasil mulheres brancas para que os homens pudessem se casar com elas e viver “longe dos pecados em que agora vivem”. A Coroa, no entanto, após 1755, determinou formalmente, através de um Alvará de Lei do Marquês de Pombal, a criação de incentivos para casamentos entre mulheres indígenas e homens portugueses. Claramente, a idéia era promover a ocupação espacial da colônia. Os negros foram excluídos dos incentivos. (Souza Ramos 2002)



Assim, devido à miscigenação, o padrão de colonização foi, em grande medida, binário: de um lado, era discriminatório, exclusivo e hierárquico; de outro, era integrativo, cordial e móvel. Apesar disso, a estrutura de poder, economicamente baseada em grandes doações de terras, feitorias, seguiu o mandato discriminatório do *Estatuto [Português] de Pureza do Sangue*, com o acesso a posições dentro do estado e da igreja monopolizado pelos que tinham “sangue limpo”.<sup>2</sup>

Essa duplicidade de cordialidade e exclusão marca, de diversas formas, as relações raciais no Brasil. Primeiramente, os brasileiros se consideram resultado de uma tríplice ancestralidade. Quase a metade dos brasileiros não se considera nem negra nem branca, confirmando a intensa identificação com o processo de mestiçagem. Dúzias de identidades de pele foram construídas através dos séculos, as mais conspícuas sendo *mamelucos*, o resultado da miscigenação de portugueses e índios; *cafuzos*, o resultado da miscigenação de africanos e índios; e, como resultado da miscigenação de africanos e europeus, mulato, *moreno*, *escuro*, *claro*, *roxinho*, entre outras. *Pardo*, a denominação usada pelos censos e amostras de domicílio, abrange mais de cem identificações de cor da pele como resultado de uma identidade que se assegura “misturada”. Em segundo lugar, dado o grau de miscigenação, a cor não poderia ser, e não é, considerada uma característica da família, mas sim individual. Membros de uma mesma família podem ter cores diferentes, dependendo de como suas peles sejam vistas em relação a outras cores de pele em um dado ambiente de interação, incluindo o da família. Terceiro, a cor da pele varia geograficamente. Alguém pode ter uma cor numa região e cor diferente em outra. E, finalmente, a mobilidade ascendente é embranquecedora, enquanto a mobilidade descendente é escurecedora. Apesar disso, os censos e as pesquisas de domicílios têm indicado, seguidamente, que renda, educação, emprego e acesso a serviços são mais inadequados entre negros, pardos e índios do que entre brancos. Descendentes de asiáticos têm o mais alto padrão de vida de todo o espectro do arco-íris social brasileiro.

O Censo brasileiro de 2000 registra uma população de 170 milhões de habitantes (eram 146 milhões em 1991). Em termos absolutos, o Brasil tinha em 2000, em comparação com 1991, 20 milhões a mais de brancos; 3 milhões a mais de negros; 400 mil índios a mais e 2.5 milhões a mais de pardos.

Durante o período, a proporção de brancos cresceu de 51.6 % para 53.4 %; a proporção de população negra também cresceu de 5 % para 6 %; e, finalmente, a proporção de índios

---

<sup>2</sup> Boxer, apud Souza Ramos, 2002



seguiu a mesma tendência, crescendo de 0.2 % para 0.4 %. Apenas a proporção de pardos diminuiu - de 42.4 % para 38.9 %. A Tabela 28 abaixo mostra que o número absoluto de negros cresceu quase 40 % entre os Censos, enquanto que o número absoluto de pardos apenas 4 %. Mostra também que o tamanho da população indígena em 2000 é mais que o dobro do que era em 1991.

Tabela 28: População brasileira por etnias, 1991-2000							
Cor/Raça	1991		2000		Diferença Absoluta	Diferença Relativa	% Variação
	Total	%	Total	%			
Total	149,925,350	100	170,143,862	100	20,218,512	13.5	-
Branços	77,308,354	51.6	90,831,475	53.4	13,523,121	17.5	3.5
Negros	7,490,497	5	10,423,567	6.1	2,933,070	39.2	22.6
Amarelos	644,016	0.4	868,732	0.5	224,716	34.9	18.9
Pardos	63,635,915	42.4	66,150,797	38.9	2,514,883	4	-8.4
Índios	300,361	0.2	702,886	0.4	402,525	134	106.2
Não sabe	546,207	0.4	1,166,405	0.7	620,198	-	-

O aumento na proporção de negros e a diminuição na proporção de pardos não pode ser atribuído a uma taxa de fertilidade mais alta entre os primeiros. Na verdade, a mudança na identificação étnica entre pessoas com mais de nove anos de idade foi a responsável pelo recente aumento na participação de negros na população brasileira<sup>3</sup>. Como parte desse renascimento da identidade negra no Brasil, grupos remanescentes de descendentes de escravos, os quilombolas, começaram a reentrar na história brasileira.

Tal como no caso dos negros, ocorreu também uma mudança no que se refere à identidade de povos indígenas, particularmente no Nordeste. Até muito recentemente, povos indígenas vivendo naquela região eram considerados sertanejos, a designação para os pobres rurais naquela área. Lentamente, começou a ocorrer um processo de reconhecimento da nova identidade. No início, esse reconhecimento veio com a designação genérica de índios nordestinos – em outras palavras, um conjunto de grupos que não eram identificáveis em termos culturais, históricos ou institucionais, mas apenas geograficamente. Daí o nome “índio misturado”, um estigma que ainda constitui um obstáculo para a identidade cultural e identificação legal desses grupos (Pacheco Oliveira 1999).

<sup>3</sup> De acordo com Petrucelli (2002), mesmo considerando a mortalidade, houve um crescimento substancial da identificação negra durante os anos 90.



No entanto, o fato é que se dez etnias indígenas eram reconhecidas no Nordeste na década de 1950, a lista cresceu para 23 meio século depois. Como agudamente observado por Pacheco de Oliveira (1999), esse aumento constitui uma contradição absoluta: *o surgimento recente de povos cuja definição é serem “originários”* (desde a origem), serem as primeiras nações. Foi apenas no contexto de uma demanda por terra e assistência da Fundação Nacional do Índio – FUNAI que os grupos indígenas do Nordeste começaram a ser conhecidos como tal. Nesse processo, teve um papel particularmente importante o Encontro Anual da Associação Antropológica Brasileira de 1975 (Pacheco de Oliveira 1999).

Em síntese, a etnia nunca foi uma questão racial e no Brasil, nem sequer de ascendência, pois sempre consistiu em um processo social no qual identidades são construídas e/ou destruídas. É nesse contexto que ela desempenha um papel na promoção da exclusão educacional: quanto mais o grupo estiver identificado com seu status original de excluído, mais persiste sua exclusão. Este texto trata da persistência desta exclusão educacional em alguns estados do Nordeste. O que se segue se baseia nas seguintes fontes: (a) avaliações preliminares em áreas indígenas e de quilombos no Maranhão, em Pernambuco e na Paraíba; (b) entrevistas com a população local e com líderes em Pernambuco; (c) questionários qualitativos auto-aplicados por estudantes indígenas e quilombolas da oitava série; (d) o Censo das Escolas Indígenas de 1999, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em todas as escolas indígenas do Brasil; e (e) um relatório realizado em 2000 pela Secretaria de Educação de Pernambuco sobre cada uma das escolas indígenas do estado.

## Educação Indígena

---

Até a década de 1980, a educação dos índios no Brasil visava à integração lingüística e cultural, buscada desde os tempos coloniais com o principal objetivo de incorporar as línguas e a cultura indígenas em um brasileirismo abrangente - em outras palavras, em um antropocentrismo europeu. O quadro mudou com a Constituição de 1988, que deu aos povos indígenas o direito a uma educação gratuita intercultural e, quando necessário, bilíngüe (Constituição Federal, artigo 210). A Constituição também declarou que a cultura indígena é uma herança brasileira que pertence a todos, parte da identidade nacional, enfatizando que o Estado tem o dever de protegê-la e preservá-la.



A Constituição de 1988 fornece o apoio legal para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que garante aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, o mesmo tipo de educação definida no artigo constitucional 210. A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação - CNE complementou a legislação, criando a categoria “escolas indígenas”, estabelecendo normas e procedimentos para seu funcionamento e definindo responsabilidades administrativas no que toca ao gerenciamento e ao financiamento das escolas. *Escolas indígenas são entendidas como aquelas “localizadas em territórios habitados por povos indígenas, que atendem exclusivamente àquelas comunidades onde o ensino é oferecido na língua materna dessas comunidades, com uma organização escolar adequada.”*

A partir de 1991, o MEC assumiu a responsabilidade pela educação dos índios, até então uma atribuição da FUNAI - que, por sua vez, tinha herdado essa função do Serviço Nacional de Proteção ao Índio. A transferência dessas responsabilidades educacionais para o MEC não ocorreu sem conflitos. Até hoje, muitos povos indígenas se opõem à diminuição do papel da FUNAI que, a despeito de críticas, é vista como a única instituição dentro do Governo que entende a etnia e pode oferecer proteção a ela.

Em princípio, as escolas indígenas, tal como todas as escolas do nível fundamental (que abrange as oito séries dos antigos ciclos primário e ginásial) são administradas pelos governos municipais ou estaduais com recursos de transferências federais que são proporcionais ao número de estudantes matriculados. Financiamento adicional é fornecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, também em base per capita de estudante. Os governos estaduais têm o mandato de supervisionar a implementação das diretrizes interculturais e de treinar professores indígenas. Essas atividades são financiadas com fundos federais via transferências do MEC, que também paga material de ensino, incluindo livros texto e guias do professor, desenvolvidos através de uma parceria entre universidades, ONGs e organizações indígenas. Na prática, a FUNAI ainda opera algumas escolas, e outras são operadas pelos estados.

### Caixa 3: Tamanho da População Indígena Jovem

Grupos Etários	Total (milhares)
0-4	77.6
5-9	72.2
10-14	67.4
15-14	43.8
18-19	29.5

Fonte: IBGE: Censo de 2000



#### Caixa 4: Partilhando a responsabilidade pela educação dos povos indígenas

**O governo federal** deve (a) planejar e monitorar; (b) transferir fundos para municípios para que operem escolas indígenas, de acordo com o número de estudantes matriculados; (c) transferir fundos para governos estaduais para treinamento de professores e desenvolvimento de material de ensino e diretrizes culturalmente apropriados; (d) através de programas especiais, apoiar a construção e reabilitação de escolas, educação a distância, equipamentos como computadores, TVs e vídeos, e (e) promover a participação dos pais e a potencialização de seu poder.

**Governos estaduais**, dentro de suas fronteiras geográficas, devem: (a) supervisionar a educação dos índios e suas escolas; (b) definir um programa de educação multicultural; (c) produzir material de ensino; e (d) promover o treinamento de professores.

**Governos municipais** devem: (a) criar e manter escolas indígenas de nível fundamental; (b) prover essas escolas com professores adequados; e (c) buscar apoio adicional de programas especiais de educação do governo federal.

**Organizações da Sociedade Civil**, ONGs e Universidades devem colaborar com os governos estaduais no desenho de material didático adequado e diretrizes de ensino específicas.

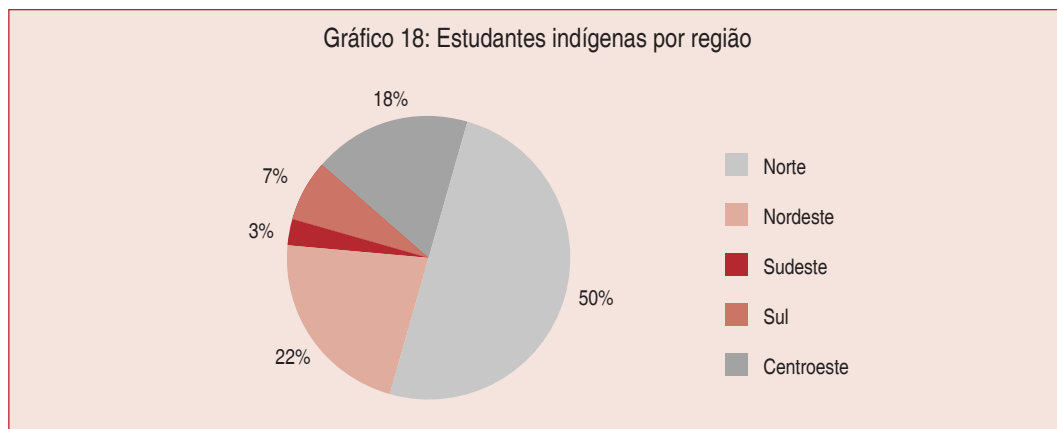
**Organizações indígenas** devem: (a) participar, junto com organizações da sociedade civil, ONGs, universidades e governos estaduais no desenho de material didático adequado e na definição de diretrizes de ensino específicas; (b) participar nos processos internos de decisão no âmbito das escolas, através de programas financiados pelo MEC para promover o envolvimento da comunidade e dos pais.





## Resultados do Censo de Escolas Indígenas de 1999

- Há 1.392 escolas indígenas no Brasil, a maioria delas localizada na região Norte, onde vive a maior parte dos povos indígenas. Cinquenta e cinco por cento dessas escolas são municipais, com os estados sendo responsáveis pelas restantes. De modo geral, as escolas indígenas são tratadas como escolas rurais comuns, operando em uma pequena sala e não necessariamente localizadas em comunidades indígenas.



- Cerca de 75.000 estudantes estão matriculados nessas escolas indígenas, 43 % no primeiro ano do ensino fundamental, 23 % no segundo ano, 15 % no terceiro, 9% no quarto ano e o restante entre a quinta e a oitava séries. Cerca de 15 % dos estudantes estão na pré-escola ou em classes de alfabetização, e uma pequena proporção está nas séries posteriores.
- Cerca de 4.000 professores trabalham nas escolas indígenas.
- A grande maioria dos professores é indígena (75 %)
- A grande maioria dos professores é do sexo masculino (73 %).
- Os professores não são bem qualificados. Vinte e oito por cento não completaram os primeiros oito anos de educação fundamental, e apenas 4.5 % completaram o ensino médio. Apenas uma mínima proporção dos professores (1.5%) tem um diploma universitário.
- A cultura indígena não faz parte do currículo de quase metade (46 %) das escolas indígenas. Apenas um terço das escolas usa material didático especificamente desenhado e culturalmente adequado, mas, em geral, não há conexão entre o que é ensinado na escola e as tradições indígenas dos estudantes.
- Em geral, os resultados da educação nas escolas indígenas são pobres, com número decrescente de estudantes ao longo do percurso educacional.



A Tabela 29 apresenta os resultados do Censo Escolar Indígena com relação à educação intercultural nas escolas indígenas do Nordeste e do Sudeste do Brasil, as regiões às quais se refere este estudo.

**Tabela 29: Número e proporção de escolas que usam materiais culturalmente apropriados**

Regiões e Estados	Escolas			Matrícula		
	Escola que usam materiais adequados			Em escolas que usam materiais adequados		
	Total	Total	%	Total	Total	%
Brasil	1,392	424	30.5	93,037	28,999	31.2
Nordeste	283	10	3.5	20,141	1,499	7.4
Maranhão	138	1	0.7	6,148	30	0.5
Ceará	24	4	16.7	1,829	181	9.9
Paraíba	29	0	0.0	3,396	0	0.0
Pernambuco	46	1	2.2	4,036	192	4.8
Alagoas	10	1	10.0	1,374	575	41.8
Sergipe	1	0	0.0	128	0	0.0
Bahia	35	3	8.6	3,230	521	16.1
Sudeste	24	7	29.2	2,755	1,620	58.8
Minas Gerais	5	5	100.0	1,575	1,575	100.0
Espírito Santo	10	1	10.0	552	21	3.8
Rio de Janeiro	2	0	0.0	27	0	0.0
São Paulo	7	1	14.3	601	24	4.0
Sul	89	46	51.7	6,336	2,544	40.2
Paraná	24	15	62.5	1,819	833	45.8
Santa Catarina	25	21	84.0	1,085	631	58.2
R. G. Do Sul	40	10	25.0	3,432	1,080	31.5

## A educação dos índios em Pernambuco, no Maranhão e na Paraíba

No estado de Pernambuco, existem nove grupos indígenas distintos, compreendendo uma população de aproximadamente 20.000 indivíduos. Há 96 escolas indígenas, com 288 professores, e essas escolas são freqüentadas por cerca de 6.300 estudantes. A maior parte desses estudantes está matriculada nos quatro primeiros anos do ciclo fundamental (1.056 no primeiro ano, 721 no segundo; 477 no terceiro; 310 no quarto, com uma queda para 140 no quinto ano). Em quase metade dessas escolas, a cultura indígena não é parte dos currículos, apenas um terço usa material especialmente desenhado e culturalmente adequado e, em geral, não há conexão



entre o que é ensinado na escola e a tradição cultural dos estudantes. Na maioria dos casos, as escolas oferecem apenas as quatro primeiras séries do ciclo fundamental, dentro de um formato polivalente e com professores que não foram treinados nessa pedagogia.

Os números decrescentes de estudantes ao longo dos oito anos do ciclo fundamental indicam altas taxas de evasão. Análises qualitativas com estudantes e visitas de campo a escolas indígenas revelam que há duas principais razões pelas quais os estudantes indígenas abandonam a escola *depois* da quarta série, não completando o ciclo fundamental, ambas relacionadas com a falta de acesso fácil, confortável e rápido que a escola pública deveria prover<sup>4</sup>. Em primeiro lugar, as escolas que oferecem as séries mais adiantadas não estão localizadas em vilas indígenas. Devido a razões culturais e ao medo do preconceito, os pais relutam em mandar seus filhos para tais escolas. Em segundo lugar, como as vilas indígenas, de modo geral, estão localizadas longe da sede do município, os estudantes teriam que caminhar grandes distâncias para chegar até elas mesmo se quisessem frequentá-las. Em consequência, um novo círculo vicioso reproduz a pobreza dos índios, em decorrência de sua etnia: às crianças lhes é negado o acesso por estarem as escolas fora dos limites de suas comunidades; sem escolaridade, tornam-se adultos com limitadas oportunidades.

Durante as quatro primeiras séries, as sucessivas repetências parecem a principal razão de os estudantes abandonarem as escolas. Os questionários aplicados nas escolas indígenas indicam que a repetência é mais alta entre meninos do que entre meninas. Diferentemente dos estudantes dos quilombos, o trabalho infantil ou juvenil não parece ser um motivo para a evasão entre crianças e jovens indígenas. Poucos deles trabalham. Aqueles que o fazem são, em geral, meninas ajudando suas mães em casa. A falta de interesse e a apatia associada à baixa qualidade das escolas parecem ser as principais causas do processo repetência/evasão.

No estado do Maranhão vivem cerca de 20.000 índios. Eles pertencem a oito etnias que diferem tanto cultural quanto lingüisticamente: Tenetehara/ Guajajara, Krikati, Gavião/ Pykobjê, Apaniekra/ Canela, Ramkokamekra, Urubu/ Ka'apor, Awá/ Guajá e os descendentes dos Timbiras. Depois dos estados do Amazonas e Mato Grosso, o Maranhão é o estado com o maior número de escolas indígenas: 157 escolas em 16 municípios, com 297 professores, a maior parte deles indígenas recrutados dentro de suas próprias comunidades.

A inadequação da educação oferecida aos índios no estado não é muito diferente do que ocorre em Pernambuco – por exemplo, quase nenhum estudante encontra-se matriculado

---

<sup>4</sup> Sobre a relação entre localização espacial e justiça, ver Bigman e Diechmann (2000)



no secundário e muito poucos nos últimos quatro anos do fundamental. Na verdade, a grande maioria dos estudantes está nas quatro primeiras séries do fundamental (3.625 na primeira; 801 na segunda; 351 na terceira e 125 na quarta), apenas uns poucos (22) na quinta série e nenhum nas séries mais adiantadas. Apenas em 2001 o Maranhão começou o processo de criar as quatro últimas séries do ensino fundamental nas escolas indígenas.

As razões para os estudantes não prosseguirem para os quatro últimos anos do ensino fundamental não são muito diferentes das de Pernambuco, incluindo: (i) inexistência de escolas acessíveis na localidade que ofereçam os quatro últimos anos do ensino fundamental; (ii) no quarto ano, a repetência já cobrou seu preço, e os estudantes estão acima da idade e carecem de incentivos para continuar; e (iii) eles passam a ser considerados adultos e são requisitados para desempenhar papéis de adultos. As meninas às vezes engravidam e deixam a escola.

Como mais recentemente em Pernambuco, no Maranhão as escolas indígenas são operadas pelo estado. No entanto, como essa responsabilidade já é mais antiga, as escolas têm sido elegíveis para se beneficiarem de programas como merenda escolar, manutenção de escolas e treinamento e pagamento de professores indígenas - enquanto que, em Pernambuco, algumas vezes as escolas ficam em uma espécie de “limbo” institucional. Outro programa que beneficia os povos indígenas é o que treina membros da comunidade para a gestão participativa das escolas. O estado, em parceria com os professores indígenas, produz material didático apropriado para as necessidades culturais específicas dos grupos. A produção desse material, no entanto, é lenta e inadequada, também devido ao grande número de grupos e idiomas envolvidos. Ainda assim, algum progresso tem sido feito. Em 1999, seis livros de geografia indígena foram publicados, e em 2000 foram produzidos três livros para alfabetização, dois em Tenetehara e um em Timbira.

#### Caixa 5: Características do tipo de escola desejada pelos povos Indígenas

- Qualidade e diversidade
- Planejamento adequado para atender às necessidades dos estudantes
- Respeito pelas culturas indígenas
- Técnicas modernas de ensino
- Currículo e calendário que respeitem organizações indígenas, a cultura e necessidades econômicas
- Professores entusiásticos
- Autonomia das escolas no manejo dos recursos financeiros
- Participação dos pais

*Fonte: Visita de Campo, março 2002*



Na Paraíba, ao contrário do que ocorre no Maranhão, não existia em 2002 de campo quando visitas foram realizadas, qualquer política relativa à educação dos índios e nenhum critério para definir que tipo de escola pode ser qualificada como “indígena.” Portanto, em certa medida, o estado não supervisiona a educação dos índios, conforme requerido pelo MEC, nem faz cumprir o mandato de garantir sua diversidade cultural. Tal como nos outros dois estados, a evasão é evidenciada pelo número de matrículas nos cinco primeiros anos do ciclo fundamental: 994; 724; 508; 238 e zero, respectivamente, de acordo com o Censo de Escolas Indígenas de 1999.

Durante uma visita de campo para este estudo à Bahia da Traição, um município com maioria de população indígena, notou-se que nenhum dos professores trabalhando com estudantes indígenas tinha qualquer treinamento especial. Não existem materiais culturalmente apropriados, como requerido pela Constituição e pelo MEC. O trabalho de campo revelou que as escolas na Bahia da Traição são caracterizadas por:

- Falta de relação entre o que é ensinado na escola e as tradições indígenas.
- Falta de atividades recreativas como parte do processo de ensino.
- Ênfase excessiva em fazer com que os estudantes memorizem informações, em vez de fazê-los pensar.
- Ausência de educação bilíngüe.
- Ausência de responsabilidade institucional pelas políticas e pelas regulamentações legais.
- Insuficiente oferta de livros.
- Representações inexatas das organizações e tradições indígenas; e
- Estudantes com baixo desempenho acadêmico..

## Educação em Quilombos

---

No estado de Pernambuco, os quilombolas são uma população de aproximadamente 33.300 pessoas<sup>5</sup>, distribuídas entre 39 comunidades, mas apenas cinco delas têm uma escola. Isso não significa que as crianças não estejam matriculadas em alguma escola, mas indica uma falta de preocupação em conceder a elas um fácil acesso a serviços educacionais.

---

<sup>5</sup> Não existem dados precisos a respeito da população quilombola. No entanto, os dados mostram que há 8.318 famílias em comunidades quilombolas, e, a partir daí, foi estimado que cada família tem, em média, quatro membros.



Visitas de campo e questionários qualitativos preenchidos pelos estudantes quilombolas em Pernambuco detectaram uma situação particularmente preocupante entre os jovens. Os que responderam ao questionário eram jovens entre as idades de 12 e 24 anos, mas todos matriculados na oitava série. Claramente, a distorção idade-série entre os estudantes quilombolas é maior do que na população estudantil como um todo, chegando a até 10 anos ou mais no caso dos estudantes de 24 anos. Sendo a repetência o primeiro passo de um processo que termina com o completo abandono do sistema escolar, as chances de crianças e jovens desse grupo serem excluídos é maior do que na população em geral.

Três fatores explicam a distorção de idade encontrada quando foram analisados os questionários respondidos pelos estudantes da oitava série. Primeiro, crianças vivendo em quilombos entram na escola mais tarde do que a idade oficialmente prescrita de 7 anos. Segundo, a metade do número de estudantes matriculados repete as séries, e não é incomum encontrar até três repetências da mesma série; terceiro, alguns dos estudantes tendem a abandonar temporariamente a escola. Esse comportamento é visto tanto entre meninas quanto meninos, mas é mais freqüente no caso de meninos e tende a se estender por períodos mais longos. Alguns meninos ficam até 7 anos fora da escola. No caso de meninas, as razões dadas pelas estudantes para evadir giram em torno de fatores relacionados com a escola, tais como “não há vaga na escola” ou “a escola é muito longe de casa.” Os meninos sistematicamente justificam suas ausências temporárias da escola em termos de trabalho, dizendo: “Eu tinha que sobreviver” ou “Eu tinha que ajudar minha família.”

Escolas e estudantes quilombolas apresentam algumas características das escolas e dos estudantes indígenas, mas não todas:

- As poucas escolas localizadas em vilas quilombolas oferecem apenas os primeiros quatro anos do ciclo fundamental. Para se matricular nas últimas séries, os estudantes têm, às vezes, que caminhar diversos quilômetros até a sede do município mais próximo. A maior parte deles não cursa as últimas séries.
- As escolas são improvisadas. As condições físicas das escolas são alarmantes: carecem de eletricidade, sanitários e água corrente. Com freqüência, a merenda escolar não chega até elas. Uma das escolas visitadas (Quilombo do Castaninho, em Pernambuco) funciona em uma pequena igreja porque os pais consideram que a escola “oficial” está localizada em uma área muito perigosa. Porque essa escola é não oficial, não recebe recursos do FUNDEF. Uma outra escola, também não oficial, está localizada no mesmo prédio onde se processa a farinha (*casa de farinha*), de modo a facilitar o trabalho das crianças enquanto estudam. Paradoxalmente, também funciona no mesmo local o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI.



- As escolas são polivalentes, com professores sem treinamento nessa metodologia.
- Diferentemente de crianças e jovens indígenas, quase todos os estudantes quilombolas trabalham de alguma maneira, meninos e meninas.
- A constante repetência está associada com trabalho, distância da escola, falta de qualidade do ensino e falta de ânimo dos estudantes. A evasão está associada com os mesmos fatores, e também com a repetência. A matrícula está associada à norma social que dentro de uma faixa etária, se deve estar na escola; e a incentivos como o PETI e a merenda escolar.
- Estudantes quilombolas são próximos dos estudantes indígenas no sentido de que ambos se sentem discriminados pelos “brancos”. Por outro lado, e talvez justamente pela semelhança de experiências, estudantes indígenas e quilombolas discordam a respeito de quem sofre mais discriminação. Em alguns casos, chegam a minimizar a discriminação contra o outro grupo como uma forma de sublinhar sua própria discriminação. “Os índios têm sofrido discriminação, mas não tanto quanto os negros” (jovem quilombola); “Os negros já foram capazes de ganhar um lugar na sociedade, muito mais que os índios” (jovem indígena).

## Conclusões

---

No caso das populações indígenas e quilombolas, a exclusão educacional parece basear-se menos nas características socioeconômicas dos indivíduos, embora sejam muito pobres, e mais nas características do grupo. Tudo se passa como se o fato de estarem próximos do que foram originalmente não lhes conferissem direito a direitos que foram constituídos mais contemporaneamente. Em outras palavras, sua origem lhes nega sua cidadania. Nesse caso, não é tanto que a qualidade das escolas seja inadequada ou que os professores precisem de treinamento. O problema é que as escolas quase não existem. Claramente existe a incapacidade institucional do sistema educacional de lidar com grupos em constante reafirmação de uma identidade diferenciada, de direitos ancestrais e de um inquebrantável orgulho de serem diferentes. A exclusão deriva, principalmente, da incapacidade de ouvir vozes alheias, e, para aqueles que têm uma voz, de falar em defesa dos que não são ouvidos. Como a titulação de suas terras e a manutenção de suas fronteiras sem invasão são os eixos centrais de suas vidas e, como as mesmas são fontes de cotidianos conflitos, ao final, a localização de uma escola em lugar acessível parece significar a geração da permanência daqueles que teimam em ficar quando a expectativa é que saiam.



Aspectos detectados em escolas tanto indígenas quanto em quilombolas são

- Falta de ênfase no multiculturalismo, identificada como:
  - Falta de relação entre o que é ensinado nas escolas e as tradições e histórias indígenas e quilombolas.
  - Ausência de número suficientes de professores bilíngües, sentida principalmente no Maranhão (em Pernambuco só existe um grupo bilingue).
  - Material escolar inadequado (quando existente).
  - Quase inexistência de escolas fundamentais acessíveis: em Pernambuco, apenas quatro dos 39 quilombos têm escolas em suas áreas.
- Precária metodologia de aprendizagem:
  - Excessiva ênfase em fazer com que os estudantes memorizem informações, em vez de estimular o pensamento individual.
  - Ausência de atividades de recreação como parte do processo de ensino.
- Irregularidades institucionais nas relações entre as escolas e os governos nos três níveis com nenhum deles assumindo total responsabilidade pela observância de políticas e regulamentos relativos à educação dos índios.
- Insuficiente oferta de livros texto, infraestrutura precária, falta de eletricidade, água limpa e sanitários.
- Professores dedicados mas insuficientemente qualificados.





## CAPÍTULO IV

# COMO OS ESTUDANTES PERCEBEM EXCLUSÃO, DESIGUALDADES E OPORTUNIDADES

**Tânia Salem**







## Objetivos e Metodologia

---

É uma verdade auto-evidente que os jovens de hoje serão os cidadãos de amanhã, e que seu comportamento futuro é moldado pelos processos através dos quais suas percepções são consolidadas. Analisar o que os estudantes pensam sobre o Brasil envolve, em grande medida, a análise do que uma rede de instituições - suas famílias, suas escolas, a mídia e seus colegas – está ensinando e pregando. Este estudo baseia-se em dados qualitativos obtidos através das respostas a um questionário relativamente não estruturado preenchido por 95 estudantes (40 homens e 55 mulheres) entre as idades de 12 a 24 anos, todos eles freqüentando a oitava série do ensino fundamental nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco. O objetivo do questionário foi colher informações sobre como os estudantes vêem e avaliam as principais questões relacionadas com a exclusão, em termos de gênero (papéis e relações), etnia (negros e índios) e desigualdade social e pobreza. No Brasil, todos esses grupos sofrem discriminação e apresentam grandes disparidades, conforme descrito. As respostas ao questionário também lançam luz sobre os maiores problemas nos capítulos anteriores do país e revelam as soluções visualizadas pelos futuros cidadãos brasileiros.

Embora a pesquisa não tenha pretendido ser estatisticamente representativa, ela abrangeu estudantes de diferentes origens sociais e com variadas experiências de vida. O questionário foi aplicado a estudantes freqüentando escolas privadas e públicas. No Brasil, existe um significativo hiato entre esses dois tipos, em termos de qualidade da educação oferecida e do status socioeconômico dos estudantes, para não mencionar as condições físicas das escolas.<sup>1</sup>

As escolas privadas onde foi feito o trabalho de campo estão localizadas em duas regiões<sup>2</sup>: em Recife, capital de Pernambuco, e na cidade do Rio de Janeiro.<sup>3</sup> Das escolas públicas

---

<sup>1</sup> Uma das escolas privadas no Rio, por exemplo, cobra que é o equivalente a onze salários mínimos brasileiros. As disparidades na qualidade da infraestrutura de escolas públicas e privadas podem ser ilustradas pelas reclamações de alguns estudantes: enquanto os que freqüentam escolas públicas muitas vezes se refiram à sujeira (especialmente nos banheiros), os freqüentando escolas privadas lamentam que não haja aparelhos de ar refrigerado em algumas salas de aula.

<sup>2</sup> Devido às semelhanças entre as respostas de estudantes freqüentando essas escolas privadas, sua localização regional não é especificada na análise, exceto onde necessário.

<sup>3</sup> Uma das escolas privadas no Rio é um estabelecimento tradicional para alunos de classe média, operado por freiras. Ultimamente, no entanto, essa escola tem oferecido bolsas de estudo para atrair uma clientela menos afluente. Dado que ela sua clientela é mais diversificada do que a da maior parte das escolas privadas, será referida como “escola privada mista”, quando necessário.



pesquisadas, a única localizada no Rio fica em um subúrbio da zona norte, onde a pobreza é claramente mais acentuada do que na zona sul da cidade. No caso de Pernambuco, a fim de levar em conta possíveis variações nas percepções dos estudantes devidas a suas origens raciais, o questionário também foi aplicado em jovens vivendo em um quilombo (situado em uma área rural a cerca de 100 quilômetros de Recife) e em uma comunidade indígena (localizada em uma pequena cidade, Águas Belas, a cerca de 150 quilômetros da capital). Todos os estudantes indígenas, bem como aqueles vivendo no quilombo, estudavam em escolas públicas.<sup>4</sup> Nesta análise, eles serão designados como “estudantes quilombolas” ou “estudantes indígenas”, enquanto que o nome “escola pública” é usado aqui para estudantes freqüentando o estabelecimento de educação pública no Rio. Do total de 95 respondentes, 43 estavam em escolas privadas (24 mulheres e 19 homens), 20 vieram da escola pública no Rio (10 homens e 10 mulheres), 16 viviam no quilombo (8 homens e 8 mulheres) e 16 eram índios (13 mulheres e 3 homens).

Deve-ser ter em mente os seguintes pontos, já que têm um impacto sobre a análise que se segue:

- Primeiro, o gênero dos estudantes e o tipo de escola que freqüentavam (ou sua classe social) afetavam a maneira como se expressavam. Além de escrever melhor e cometer menos erros na escrita, as mulheres eram, em geral, mais fluentes do que os homens. Elas se expandiram mais em suas respostas, sugerindo uma tendência de serem mais reflexivas sobre as questões apresentadas pelo questionário. Entre as mulheres, as índias foram as mais sucintas em suas respostas, mas notadamente menos do que os índios. As mulheres, além disso, pareciam mais comprometidas com responder ao questionário; a maior parte das não-respostas ou de “não sei” (que foram particularmente notáveis nas questões relativas aos índios e às vantagens ou desvantagens de seu próprio gênero) veio dos homens.
- Segundo, estudantes de escolas privadas foram capazes de expressar suas idéias de maneira mais clara, especialmente quando comparados com os das outras escolas (no Rio, quilombolas e indígenas). Foi difícil decifrar a escrita dos estudantes dessas últimas, tanto em termos de caligrafia quanto de conteúdo, e havia freqüentes erros de grafia. Pelo menos em parte, as diferenças entre as maneiras como se expressam os estudantes da escola pública e de escolas privadas podem ser atribuídas às disparidades na qualidade

---

<sup>4</sup> Quando foi realizada a pesquisa, as aulas nas escolas públicas freqüentadas pelos estudantes quilombolas e indígenas estavam suspensas por causa de uma greve de professores por melhores salários. Por isso, os jovens tiveram que ser buscados, e responderam ao questionário nas comunidades onde viviam.



da educação oferecida aos alunos ricos e pobres<sup>5</sup> (e, ao mesmo tempo, servem para comprovar essas disparidades).

- Terceiro, entre os estudantes quilombolas, as mulheres deram respostas mais cuidadosas que os homens, e sua caligrafia era muito clara. No entanto, ambos cometeram muitos erros de grafia - mais ainda do que os estudantes da escola pública no Rio, e tantos quanto os estudantes indígenas.<sup>6</sup> Ainda assim, homens e mulheres dos quilombos pareciam levar muito a sério a tarefa de responder ao questionário. Não houve questões deixadas em branco, e, quando não davam uma resposta direta, os estudantes tinham o cuidado de justificar, e alguns pediam desculpas.<sup>7</sup> Além disso, foram muito assertivos em algumas respostas, o que reflete o fato de que tinham maior consciência política e compromisso social do que estudantes dos outros tipos de escola. Por exemplo, embora não gostando das freqüentes greves de professores, muitos deles entendiam por que elas aconteciam: “Não gosto (em minha escola) das greves, mas a culpa é do governo: os professores fazem greve porque não recebem um salário justo, e os estudantes é que sofrem mais. Não por causa da greve, mas pela suspensão das aulas” (menina). No entanto, quando perguntados sobre o que não gostavam em suas escolas, alguns foram capazes de generalizar (o que não ocorreu entre os estudantes das classes média e média alta), afirmando, por exemplo, que “não apenas minha escola, mas todas as escolas públicas no Brasil, têm que melhorar a qualidade do ensino, ensinar melhor” (menino). Em suma, apesar dos erros na escrita e da ilegibilidade, alguns dos estudantes quilombolas apresentaram argumentos surpreendentemente bem articulados.

## Características dos respondentes

---

No Brasil, a idade apropriada dos estudantes que estão na oitava série do ensino fundamental é de 13 a 15 anos. Quase todos os respondentes das escolas privadas (em Pernambuco e no Rio de Janeiro) e da escola pública no Rio estavam nessa faixa, com exceção de apenas duas

---

<sup>5</sup> Embora extrema, a citação abaixo é ilustrativa das dificuldades de se expressarem claramente. Um menino da escola pública no Rio responde à questão sobre por que há pessoas ricas e pobres no Brasil: “Dependendo de quais pessoas, se elas forem honestas ou não. Porque se elas forem honestas dignas de ser um cidadão umas tem sortes e outras não. Agora se é por causa da corrupção eu considero essas pessoas falsas no caso dos políticos”.

<sup>6</sup> Por exemplo: nesseçario; viulencia em vez de violência; “misera” em vez de miséria; “disenpengo” em vez de desemprego; “sovão” em vez de só vão; “emgearia” em vez de engenharia; “baguza” em vez de bagunça, etc.

<sup>7</sup> Como dito por um dos meninos: “Não posso falar dos indígenas porque não os conheço muito bem. Só ouço falar deles na TV, e é por isso que eu não quero falar de uma coisa que eu não sei. Esta é minha resposta. Sinto muito”.



meninas de 15 anos de uma das escolas privadas, que tinham repetido uma série. Dado que repetência e taxas de evasão são altas, particularmente entre os pobres, os respondentes da escola pública no Rio devem ser considerados uma exceção.

No caso de estudantes indígenas e quilombolas, suas respostas ao questionário permitiram identificar algumas das principais razões por que estudantes pobres tendem a se sair mal na escola. Os estudantes quilombolas matriculados na oitava série que deram suas opiniões nos questionários tinham entre 12 e 24 anos, e, na média, as mulheres eram mais jovens que os homens. Apenas 6 dos 16 estudantes quilombolas tinham 15 anos ou menos, e, entre esses, quatro eram meninas e dois eram meninos. Entre aqueles com 19 anos ou mais, quatro eram mulheres e quatro eram homens. Três fatores explicam essa distribuição etária entre os estudantes quilombolas. Primeiro, alguns parecem ter entrado tarde na escola. Segundo, a metade deles teve reprovações (até três repetências). Terceiro, alguns mencionaram abandonos temporários da escola por até sete anos. A esse respeito, é claro o papel desempenhado pelo gênero: embora tanto homens quanto mulheres tenham sofrido interrupções em sua vida escolar, isso foi mais freqüente entre os homens, e por períodos mais longos. Além disso, as razões dadas para essas evasões temporárias eram claramente diferenciadas por gênero. Enquanto as mulheres falaram de “falta de vaga na escola” e “a escola era muito longe de casa”, os homens inevitavelmente justificavam suas interrupções dizendo que tinham que trabalhar: “Eu tinha que sobreviver” e “Eu tinha que ajudar a minha família”.

Estudantes indígenas tinham idades entre 13 e 19 anos, e sua relativa juventude, quando comparados com os quilombolas, parece ser devida ao fato de que nem os homens nem as mulheres tinham entrado no mercado de trabalho. As idas e vindas para a escola, que são uma característica dos estudantes que trabalham, não parecem estar presentes aqui, e não houve nenhum caso de abandonos temporários entre esses estudantes indígenas. Por outro lado, quando comparados com todos os outros grupos entrevistados, os estudantes indígenas tinham as mais altas taxas de repetência, com 62 % deles tendo de uma a quatro repetências.

A maioria dos respondentes nos dois estados vivia em famílias com a “configuração nuclear padrão” (dois adultos e seus filhos)<sup>8</sup>, embora esse formato seja mais predominante entre aqueles freqüentando as escolas privadas (84 %), e menos entre

---

<sup>8</sup> Incluídos nessa categoria estão os estudantes que viviam com um dos pais e um padrasto ou madrasta: seis estudantes das escolas privadas e três freqüentando a escola pública no Rio.



os índios (43.7 %). Sessenta e cinco por cento dos estudantes freqüentando a escola pública no Rio e 62.5 % daqueles do quilombo viviam em famílias padrão. Não houve diferença significativa entre estudantes das escolas públicas e da escola privada no Rio, em termos da estrutura da família (com um só responsável, ou com dois): 9.3 % e 10 %, respectivamente, vivem em famílias chefiadas por mulheres. Isso claramente distingue as situações familiares desses estudantes com as dos jovens índios e quilombolas, dos quais 37.5 % de cada grupo vivem em famílias com apenas um adulto responsável, a mãe. A “família extensa” (que consiste em pelo menos um dos pais, usualmente a mãe, filhos e ainda outros parentes) é mais comum entre estudantes da escola pública no Rio e entre estudantes indígenas: 25 % e 18.5 %, respectivamente. O pai era ausente em 10 % das famílias da escola pública e em 12.5 % das famílias indígenas. Nas três escolas privadas, apenas um dos estudantes vivia em uma família extensa (2.3 %), e não foi registrado nenhum caso entre os estudantes quilombolas.

## Educação e Ocupação dos Pais

A despeito do fato de que não houve no questionário nenhuma pergunta direta sobre a renda familiar, é possível inferir a classe social dos estudantes através de suas respostas a questões sobre o nível educacional e as ocupações de seus pais. A maioria significativa tanto de mães quanto de pais cujos filhos estavam nas escolas privadas tinha uma formação universitária, e os estudantes freqüentemente usam a expressão “se formou” para indicar isso. Alguns poucos pais (cerca de 16%) tinham um mestrado, enquanto que outros poucos também (cerca de 16 %) só tinham completado o ensino médio. Em famílias nucleares, por volta de 70 % de ambos os pais estavam envolvidos em uma atividade profissional. Nas famílias com um só responsável (tanto aquelas nucleares quanto as que agregavam outros parentes), todas as mulheres, com uma única exceção, trabalhavam fora de casa, totalizando cerca de 12 %. A soma desses casos - que chega a mais de 80 % - indica a notável percentagem de mulheres adultas de classe média (mães ou madrastras) que estão engajadas no mercado de trabalho. As mães tinham profissões variadas: professora, advogada, empresária, bióloga, técnica em laboratório médico, secretária, médica, analista de computador e dentista. Os pais trabalhavam como engenheiros, médicos, jornalistas, advogados, analistas de computador, funcionários públicos (basicamente em Recife) e executivos. Um dos pais era diretor de uma empresa pública e o outro um treinador de futebol. *É notável que, entre os pais das classes alta, média e média alta, não exista nenhuma distinção aguda entre os gêneros, em termos de instrução formal ou de ocupação.* Apenas muito poucas mulheres estavam envolvidas no que se consideram profissões “tradicionalmente femininas”, e, com algumas exceções, tanto mulheres quanto homens estavam engajados em carreiras que requerem



formação universitária e/ou são geralmente vistas como de prestígio.<sup>9</sup> Não há informação disponível sobre se as mães ganham menos que os pais, mas é interessante que os jovens de classes média e média alta estão muito conscientes a respeito de discriminação de gênero no mercado de trabalho (ver abaixo).

As respostas dos estudantes da escola pública no Rio revelam grandes diferenças entre eles e os que estudam nas escolas privadas, em termos dos níveis de educação e das ocupações de seus pais.<sup>10</sup> A significativa maioria dos pais dessa escola pública nunca completou o primeiro grau, uns poucos fizeram parte do segundo grau e apenas dois o completaram. A expressão “se formou”, usada por estudantes de classe média e média alta para denotar que seus pais têm um diploma universitário, foi algumas vezes usada por jovens da escola pública do Rio para indicar que seus pais tinham completado o primeiro grau, como se ajustando suas expectativas à realidade.

Sessenta por cento das mães desses estudantes não trabalhavam fora de casa, mesmo aquelas com um nível formal de educação mais alto que o de seus maridos. A grande maioria das mães que trabalhavam fora era chefe de família. Dizendo ao contrário, em famílias onde ambos os pais estavam presente, apenas a minoria das mulheres (25 %) trabalhava fora de casa. A maior “domesticidade” das mães das classes mais baixas (seu papel como donas de casa) as coloca em claro contraste com as mães de classes média e média alta com filhos nas escolas privadas. Essa característica, que será discutida abaixo, parece ter um impacto importante sobre como as meninas freqüentando a escola pública vêem as questões de gênero. Os pais de estudantes da escola pública do Rio trabalhavam como bombeiros, padeiros, eletricitistas ou têm ocupações informais na rua. As poucas mães que trabalhavam eram cozinheiras, costureiras e recepcionistas. Assim, tanto as mães quando os pais estavam basicamente engajados em atividades semiprofissionais; ou seja, em trabalhos que não requerem um nível mais alto de educação e/ou que têm nível mais baixo na escola de

---

<sup>9</sup> Mais uma vez, alguns estudantes da escola privada mista apontaram exceções: por exemplo, seus pais e/ou mães, quando trabalhavam fora de casa, estavam engajados em atividades semiprofissionais (tais como vendedor em uma loja). Isso reconfirma a relativa diversidade dos estudantes que freqüentam essa escola privada. Ainda assim, não há dúvida de que a maior parte desses estudantes é de classe média (por exemplo, suas mães trabalhavam como contadoras ou consultoras de administração).

<sup>10</sup> Alguns estudantes da escola pública (bem como alguns da escola privada mista) não sabiam o nível de educação de seus pais ou mães. Em dois casos, os jovens explicaram sua ignorância dizendo que não conheciam seus pais, mas houve muitos casos de “não sei” (particularmente a respeito da educação do pai) entre estudantes quilombolas e indígenas.





prestígio ocupacional. Também deve ser notado que, nesse nível, são claramente maiores as diferenças entre as ocupações de mulheres e homens, quando comparadas com a quase indiferenciação entre os homens e mulheres da classe média.

O fato de que os pobres têm acesso apenas limitado a oportunidades educacionais é mais perceptível ainda nos quilombos. O número de mães e/ou pais analfabetos é significativo (cerca de oito casos). A maior parte dos outros pais frequentou a escola elementar, mas apenas muito poucos a completaram. Quase todos os pais trabalhavam como pedreiros (apenas um era um trabalhador rural, e toda a família trabalhava junto com ele), o que pode ser evidência da falta de alternativas de trabalho. Por outro lado, a grande maioria das mães não trabalhava fora de casa, incluindo algumas que eram chefes de família. As poucas que trabalhavam fora faziam trabalhos informais e inconstantes, quando encontravam algum. Algumas trabalhavam em suas próprias hortas ou roças de subsistência; no entanto, os estudantes não consideravam esse tipo de ocupação como sendo trabalho fora de casa, mas como parte do trabalho doméstico. Assim, as mães nos quilombos eram mais domesticadas que outras, o que parece ter consequências sobre a maneira como suas filhas percebem as questões de gênero. Pode-se dizer que a pobreza (tanto em termos de meios quanto de recurso) é mais aguda nos quilombos do que nas áreas urbanas.

A faixa de variação dos níveis educacionais dos pais de estudantes indígenas era mais ampla do que entre os pais dos estudantes quilombolas: os pais indígenas tinham desde analfabetismo (quatro casos) até mães e/ou pais que tinham feito o ciclo médio (seis, segundo os estudantes, tinham mesmo completado esse nível). Ainda assim, a maior parte desses pais (cerca de 50%) tinha frequentado escolas do primeiro grau, mas sem completar todas as séries. Seu envolvimento com o trabalho dentro e fora de casa é particularmente interessante. Em 10 das 16 famílias indígenas, nenhum adulto trabalhava fora de casa, e, em duas famílias com estrutura nuclear, ambos os pais tinham empregos. Apenas três pais indígenas recebiam salários, um sendo chofer da FUNAI, um trabalhando como pintor de paredes e o outro trabalhando no campo. Apenas seis mulheres tinham uma atividade profissional, e mesmo as que eram chefes de família não necessariamente trabalhavam fora de casa. Quando o faziam, uma levava sua máquina de costura para outras casas, duas trabalhavam na FUNAI e três eram professoras na escola indígena localizada na área.<sup>11</sup> Assim, as mães dos estudantes indígenas também eram notavelmente domesticadas. A despeito do fato de que a maioria dos pais não trabalhava, a “domesticidade” (como no caso

---

<sup>11</sup> Uma das moças indígenas reclamou que havia muito poucas alternativas para mulheres; tinham que ser professoras ou agentes de saúde, sempre na FUNAI.



das mães) não é uma maneira pertinente de caracterizar sua situação, dado que, como será notado mais adiante, muitas vezes as meninas e jovens índias reclamaram que os homens – pais e irmãos – não faziam nenhum trabalho doméstico. Essa informação também é crucial para entender como essas crianças e jovens percebem os gêneros.

Em suma, a análise dos níveis educacionais dos pais e de suas ocupações demonstra duas claras associações: estar numa escola pública e vir de um grupo de baixa renda, de um lado, e estar numa escola privada e pertencer a um grupo de classe média e média alta, de outro.

## Trabalho Infantil e Juvenil

A despeito de suas diferenças socioeconômicas e culturais, há uma notável semelhança entre estudantes das escolas no Rio de Janeiro e estudantes indígenas: com raras exceções, eles não trabalham. Estudantes da escola pública no Rio estavam bastante conscientes de que é comum que jovens como eles trabalhem, e que esse trabalho freqüentemente leva a que os jovens abandonem a escola. Alguns entrevistados também tinham consciência de estarem em uma posição privilegiada. “Eu gosto de ir à escola, porque tenho o direito (sic) de estudar e muitas pessoas não têm” (menina da escola pública). O reconhecimento do esforço e do custo que representam para seus pais é traduzido em um senso de obrigação e no desejo de retribuir. Quando respondendo às questões sobre seus “sonhos” no futuro, muitos disseram que queriam “um bom emprego” para ajudar seus pais “em suas necessidades”, “para que eles possam parar de trabalhar” e/ou “comprar uma casa para eles”.<sup>12</sup>

A esse respeito, a situação privilegiada dos estudantes indígenas e dos da escola pública no Rio é particularmente notável, quando contrastada com a daqueles vivendo nos quilombos: seis desses (cinco moços e uma moça), do total de 16, trabalham fora de casa, todos com 16 anos ou mais. No entanto, mais importante ainda que idade, gênero parece ser um determinante chave nessa questão; enquanto as meninas ficavam em casa e eram responsáveis por tarefas domésticas (ver abaixo), os meninos tinham que “trabalhar fora”. Na realidade, a única menina quilombola que trabalhava fora era uma monitora do Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil (PETI), enquanto que os cinco meninos trabalhavam em açougues e empregos informais. Um deles disse que era “desempregado”. Dois trabalhavam com o resto da família em roças de subsistência, mas, como já foi notado, os estudantes consideram isso

---

<sup>12</sup> Esse mesmo senso de obrigação é expresso por alguns dos estudantes quilombolas: “Eu quero ajudar minha família a sair dessa vida infeliz” (menino).



como parte do trabalho doméstico. Aqueles que tinham uma remuneração ganhavam, no máximo, um salário mínimo. Enquanto os poucos estudantes urbanos que trabalhavam disseram que seu dinheiro era para “gastos pessoais”, os estudantes quilombolas disseram que o usavam para “comprar comida” e “ajudar a família”.

Com exceção dos estudantes das escolas privadas (homens e mulheres) e dos jovens índios, todos os outros estudantes disseram que tinham que fazer trabalhos domésticos. Mas houve diferenças entre eles quanto ao tipo de trabalho. Independentemente do gênero, adolescentes que estudavam nas escolas privadas mencionaram que eram responsáveis, principalmente, por “arrumar a cama (e, mais raramente, arrumar o quarto) e lavar louças”. Em contraste, os da escola pública não apenas tinham maior variedade de coisas a fazer, mas também, especialmente no caso dos meninos, tinham tarefas mais pesadas. Os meninos mencionaram “limpar banheiro”, “encerar o chão”, “lavar os tapetes” e “capinar o quintal”, enquanto as meninas falaram de “cozinhar”, “lavar roupa” e “ajudar a limpar a casa”, e também tomar conta dos irmãos mais novos. Nota-se, portanto, que *os trabalhos domésticos dos estudantes da escola pública são muito mais diferenciados por gênero do que os dos estudantes de escola privada*. Junto com as diferenças já mencionadas a respeito das ocupações dos pais dos estudantes, isso leva a uma conclusão mais geral: *a distinção entre os terrenos feminino e masculino tende a ser mais acentuada entre a classe baixa do que entre a classe média*.

O exame das tarefas domésticas dos estudantes quilombolas e indígenas reforça essa conclusão. As jovens foram menos específicas que os jovens a respeito de suas tarefas domésticas, muito freqüentemente afirmando que estavam envolvidas “em todas” as tarefas familiares. É possível tomar essas respostas como evidência de que elas estão mais envolvidas com a família do que meninas das classes média e média alta. Os meninos, ao contrário, eram muito envolvidos com tarefas domésticas, e essas eram claramente diferenciadas das tarefas dadas às meninas. Os meninos quilombolas afirmaram claramente que trabalhavam “fora” – seja no campo, ou tomando conta de animais. Considerando que mais meninos do que meninas quilombolas estavam no mercado de trabalho, pode-se dizer que, tanto no contexto doméstico quanto fora dele, faz-se a distinção entre feminino/espço interno e masculino/espço externo. Os três índios que responderam ao questionário, ou não ajudavam em casa, ou tinham tarefas mínimas, como “levar o lixo para fora”. A marcada diferenciação entre os domínios feminino e masculino é, portanto, muito perceptível entre os estudantes indígenas.

A despeito do fato de que tinham tarefas domésticas, tanto os estudantes de escolas privadas quanto os da escola pública no Rio se referiram a suas casas como lugares onde “não há



nada para fazer” e, por essa razão, algumas vezes as viam como “chatas”. Essa é uma das razões por que a maioria dos estudantes preferia ir para a escola a ficar em casa. Interagir com amigos e “garantir um bom futuro” (destacado especialmente por estudantes das classes sociais mais baixas) foram também razões invocadas para justificar suas preferências pela escola. Estudantes quilombolas unanimemente escolheram a escola como o melhor lugar para estar. Nenhum deles se referiu a suas casas como lugares agradáveis, e, ainda mais importante, explicaram sua preferência dizendo que na escola “a gente aprende coisas”. Embora essa afirmativa não seja uma peculiaridade dos estudantes quilombolas, soa mais forte e menos retórica vinda deles, quando comparadas com as respostas dos estudantes de classe média ou média alta: “Meu futuro está lá, a despeito de tudo” (rapaz, 19 anos); “Estudar é muito importante, e eu gostaria de ter completado o fundamental, mas, como já expliquei (referindo-se a interrupções), eu não tinha tempo” (rapaz, 20 anos); “Na escola, você descobre a importância de aprender a ler” (menina). O fato de o analfabetismo, e suas conseqüências sobre as perspectivas no mercado de trabalho, serem experiências muito familiares para os habitantes dos quilombos parece explicar, pelo menos em parte, o valor conferido à instrução formal pelos estudantes quilombolas. Estudantes de classe média, em contraste, parecem ver a educação como um privilégio incontestável.

## Etnia

A última característica dos respondentes a ser examinada é etnia – ou, em termos mais brasileiros, a “cor da pele”. O questionário deixou essa questão aberta, pedindo que os próprios estudantes explicassem seu significado. As respostas revelam as idiosincrasias brasileiras a respeito da questão da raça, quando se compara o Brasil com os Estados Unidos, por exemplo. Na cultura americana, uma lógica dicotômica governa a percepção da raça, dividindo a população em dois grupos mutuamente exclusivos: negros e brancos. No Brasil, em contraste, prevalece uma lógica de gradações. Entre os dois extremos, há categorias intermediárias, como morenos, pardos e claros.<sup>13</sup> As respostas dos jovens indicaram que eles preferem a imprecisão. Uma das meninas da escola pública no Rio chegou a se descrever como “quase branca”. Apenas cinco estudantes (5 % da amostra) se consideraram negros, e dois deles eram habitantes de quilombos; 42 % se designaram como brancos, e os restantes 53% se classificaram no meio termo, a maior parte como morenos, com a inevitável gradação de moreno escuro a moreno claro.

---

<sup>13</sup> Um dos respondentes em Recife recusou-se a se classificar em termos de cor, alegando que “cor não existe”. Essa é, aliás, uma forma freqüente de expressar oposição à discriminação por cor, ou racismo.



O que torna etnia algo ainda mais complicado é que, provavelmente, o significado de “moreno” não é necessariamente o mesmo para todos os estudantes; ou, em termos mais gerais, a cor da pele não necessariamente tem o mesmo peso na construção de suas identidades. Como será visto abaixo, independentemente da cor de pele que os estudantes quilombolas se atribuam, raça parece ser mais importante para eles, quando se trata de definir suas identidades.

## Percepções sobre Gênero e Desigualdade

---

Gênero é uma dimensão importante da classificação social. Essa classificação, no entanto, não é neutra (como tende a ser, por exemplo, olhos azuis ou pretos), e os estudantes apontaram a severa discriminação social contra mulheres, os homens ainda sendo vistos como responsáveis pelo sustento da família.

### O que as Meninas e Moças Pensam a Respeito de Gênero e Desigualdade

De acordo com os estudantes urbanos, a mais frequentemente mencionada “vantagem” das mulheres, estudem elas em escolas privadas ou públicas, foi a habilidade de “gerar um novo ser”. Dessa mesma perspectiva, não ter essa “vantagem” foi visto como o aspecto mais negativo de ser um homem, pois eles são “incapazes de experimentar tal emoção”.<sup>14</sup> No entanto, a natureza nem sempre foi percebida como estando do lado das mulheres. Quase todas as estudantes citaram menstruação e cólicas (e, segundo algumas, as dores do parto) como os maiores problemas enfrentados pelas mulheres – e correspondendo, inversamente, a algumas das vantagens de ser um homem: “Eles não menstruam”, “Os homens só assistem ao parto e não sentem nenhuma dor, nem têm que ficar com uma enorme cicatriz causada por uma cesariana”.

Algumas jovens também mencionaram os benefícios de certos privilégios sociais, tais como “Não ter que servir o exército”, “Ter preferência em filas, por causa do dito: primeiro as damas” e “Ser poupada de trabalhos pesados”. Não é sempre claro se essas prerrogativas estão baseadas, em última instância, em diferenças naturais entre os gêneros ou se são meramente um produto de forças culturais. Apesar disso, surgiu uma ligeira diferença entre

---

<sup>14</sup> Muito frequentemente, as meninas se referiram a essa “dádiva” enfatizando seu aspecto físico, ou seja, enfatizando, em particular, a experiência física da gravidez, ou de “ter uma pessoinha dentro de sua barriga”.



estudantes pobres e não-pobres a respeito dessa questão. Enquanto as jovens das escolas públicas tenderam a enfatizar diferenças baseadas na natureza (estão mais à vontade para se referir aos homens como o “sexo forte”), as das escolas privadas foram mais relutantes em fazê-lo. A citação que se segue – de uma jovem de uma escola privada – expressa uma ambivalência entre não endossar um estereótipo e, por outro lado, reconhecer as vantagens de ser considerada o sexo frágil: “As mulheres têm uma imagem de serem um sexo fraco e frágil, mesmo se não forem. É por isso que nós somos excluídas de certas coisas das quais, realmente, não é agradável participar, como, por exemplo, trabalhos pesados, aqueles que exigem muita força física”.

Por razões naturais ou sociais, ou por ambas, o fato é que as jovens estão conscientes do peso carregado pelos homens em consequência de eles serem representados como sexo forte, literalmente ou como provedores de sustento. Essa é, de acordo com muitos estudantes homens, a coisa mais difícil sobre ser um homem: “Algumas vezes, os homens são sobrecarregados em ocupações que requerem força física”, “A sociedade põe uma demanda excessiva sobre os homens ao dar só a eles a responsabilidade de manter a família”, e “As pessoas pensam que os homens são máquinas, e põem muita pressão sobre eles”. Mesmo com a grande maioria das mães de classe média e média alta trabalhando e, além disso, atuando em profissões semelhantes às dos homens, essas percepções predominaram entre os estudantes, e, entre as meninas e moças, ainda persiste a idéia de que, em última instância, os homens são mais responsáveis pelo sustento da família do que as mulheres.<sup>15</sup>

Além das dificuldades que derivam de sua condição biológica, as jovens evocaram *limitações sociais* como uma desvantagem adicional de ser mulher. Elas percebem os homens como tendo *mais liberdade* do que as mulheres. Mas, novamente, notam-se algumas diferenças entre as jovens urbanas, dependendo de sua classe social. As das escolas privadas repetidamente enfatizaram a maior *liberdade física* dos homens, afirmando que os homens não têm que dar tanta importância à aparência como as mulheres; eles “podem urinar em quase todos os lugares”, “Podem usar roupas mais largas e mais confortáveis” e “Não têm que depilar as pernas”. As jovens da escola pública, em contraste, referiram-se mais à *liberdade* dos homens: “Eles podem ir a qualquer lugar”, “São menos controlados que nós” e

---

<sup>15</sup> As respostas dessas jovens que freqüentam a escola privada em Recife sugerem uma separação mais clara entre os domínios dos homens e das mulheres, embora, como já visto, todas as suas mães trabalhem fora de casa.. Por exemplo, algumas jovens disseram que uma das coisas ruins de ser uma mulher é que “os homens não ajudam a cuidar dos filhos e da casa”. É bem sabido que a região Nordeste tende a ser culturalmente mais conservadora do que o Sudeste, e isso se manifesta também nas relações entre gêneros.



“Não têm que explicar aonde vão a suas mulheres”. Além disso, as jovens da escola pública afirmaram que as diferenças de gênero são mais marcantes na classe baixa do que nas classes mais altas. Elas também disseram, com frequência, que, porque são “mais fortes”, os homens “podem se defender” e/ou “têm menos chance de serem assaltados e estuprados”. Essas afirmações indicam que a ameaça da violência é uma experiência muito familiar para elas. Ainda assim, a pior desvantagem social carregada pelas mulheres, segundo essas jovens, é a discriminação, seja da parte dos homens (alguns dos quais ainda consideram as mulheres “inferiores” e/ou “as maltratam”) ou no mercado de trabalho (dificuldade de achar um trabalho ou discriminação no salário). Embora algumas jovens tenham enfatizado que mudanças positivas ocorreram nos anos recentes, elas insistiram que a discriminação persiste. Por exemplo: “Embora sejam perfeitos idiotas, é mais fácil para eles achar um emprego” (jovem de Recife);<sup>16</sup> “Mesmo hoje, há mulheres que sofrem preconceito, por exemplo, elas recebem um salário menor apesar de trabalharem as mesmas horas que os homens” (jovem de uma escola privada); “As mulheres sofrem preconceito porque elas são pessoas que ainda pensam em termos medievais, acreditando que as mulheres devem calar-se na frente dos homens, e porque elas ainda não têm permissão para ocupar certos empregos” (moça de uma escola privada).

Mais uma vez, há uma intrigante diferenciação socioeconômica entre essas jovens. Embora algumas da escola pública no Rio de Janeiro tenham explicitamente mencionado a discriminação contra as mulheres no campo do trabalho, sua principal reclamação foi contra um tipo de “discriminação” [sic] que existia antes de elas entrarem no mercado de trabalho - *seu confinamento dentro de casa*. Duas jovens apontaram o fato de que “os homens podem ficar fora de casa o dia todo”, enquanto outras afirmaram que “Nenhuma mulher gosta de ser dona de casa. Elas gostam de trabalhar fora, como os homens” e “A pior coisa a respeito de ser mulher é a discriminação; por exemplo, muitas pessoas acham que as mulheres nasceram para cuidar da casa”.

É interessante notar que as jovens quilombolas e índias foram particularmente radicais a respeito de sua insatisfação com a relação entre os gêneros. Muitas delas disseram explicitamente que não há nenhuma vantagem em ser mulher e/ou nenhuma desvantagem em ser homem (“tudo é bom para os homens”). Algumas mencionaram sua discriminação no mercado de trabalho, mas as justificativas que deram para suas maneiras de perceber as diferenças entre gêneros foram muito além disso. Em primeiro lugar, elas acreditam,

---

<sup>16</sup> Algumas jovens de Recife referiram-se aos homens como “babacas” e “grossos.” Portanto, um dos aspectos ruins de ser uma mulher tem a ver com “agüentar os homens” ou “aguarnter a estupidez dos homens”. Ver nota 21.



unanimemente, que os homens desfrutam “maior liberdade social”: “Quando eles decidem ir a algum lugar, eles vão, e ninguém pode impedir”; “A mulher é mais trancada em casa, e nunca pode ir aonde quer sem a permissão dos pais”; “As mães não implicam com os filhos, e eles podem fazer o que quiserem”; “Nós somos muito governadas por nossos irmãos só porque somos mulheres”. Em segundo lugar, essas mulheres enfatizaram, mais que as com outras origens, que as mulheres são *maltratadas* pelos homens e sofrem “humilhação”, “abandono”, abuso sexual e violência doméstica: “As mulheres sofrem violência e são obrigadas a fazer coisas que não querem”<sup>17</sup>; “Quando o casal tem discussões, os homens batem nas mulheres” (jovem índia); “Os homens sofrem menos [referindo-se a traições amorosas]” e “Os homens são mais fortes e podem se defender de bandidos e ladrões”. Em terceiro lugar, elas mostram os homens como “violentos”, “egocêntricos”, “grossos”, “agressivos”, seres que “Só pensam neles mesmos” e “Não dão amor para as mulheres”.

As jovens índias acrescentaram reclamação específica, e muito recorrente, de que os homens são “preguiçosos”: “Eles só pensam em comer e dormir”, “acordam quando querem e são muito preguiçosos para ir à escola”, “eles não ajudam as mulheres a cuidar dos filhos nem da casa”. Em quarto lugar, embora algumas jovens quilombolas reconheçam que são poupadas do trabalho pesado que se espera dos homens (inclusive prover o sustento da família), nem elas nem as jovens índias idealizavam ou tinham fantasias românticas sobre seu gênero. Ao contrário, algumas viram uma ligação entre o papel da mulher e a escravidão. “A pior coisa de ser mulher é ter que casar e cuidar da casa, dos filhos e do marido. Eu não quero isso para mim. Eu quero casa, mas não quero ser uma escrava” (moça quilombola). Essa aversão ao confinamento da mulher à casa é generalizada; apenas uma jovem quilombola viu o cuidar da casa como uma vantagem do seu gênero. As jovens índias, em particular, enfatizaram que “as mulheres trabalham demais em casa, sem a ajuda dos homens”. Em suma, seu descontentamento é o resultado da *combinação* de as mulheres terem que trabalhar demais em casa e de os homens serem preguiçosos. Finalmente, as jovens quilombolas e índias dificilmente mencionaram as mulheres como tendo qualquer vantagem “natural”; apenas duas delas mostraram entusiasmo com a idéia de “ter filhos”. Tampouco qualquer uma delas enfatizou alguma desvantagem feminina baseada na “natureza”, e todas tenderam a enfatizar, em vez disso, os perigos sociais que as mulheres enfrentam.

---

<sup>17</sup> Essa afirmação parecer ser uma alusão ao abuso sexual, pois essa mesma jovem quilombola disse que o pior aspecto dos homens é que “eles são violentos”.





## O que os Meninos e Jovens pensam sobre Gênero e Desigualdade

Os meninos e rapazes - particularmente aqueles da escola privada mista, da escola pública no Rio de Janeiro, e os de escolas indígenas ? foram mais lacônicos do que as meninas e moças em suas respostas a respeito de gênero, e, algumas vezes, até irônicos. Alguns responderam com um conciso “Não sei”. Outros, quando se defrontando com as questões sobre o gênero feminino, deram a mesma resposta: “Não sei, porque nunca fui mulher”. Mas, de modo geral, muitas das respostas dos meninos e rapazes sobre os gêneros coincidiram com as respostas dadas pelas jovens. Eles concordaram que “dar vida a um novo ser” e “menstruação, parto e TPM” eram, respectivamente, o melhor e os piores aspectos de ser mulher.

O peso de ser o principal, se não o único, responsável pelo sustento da família foi enfatizado por muitos jovens das escolas privadas, pública e quilombolas como a maior responsabilidade resultante de seu gênero. “A mulher não tem que suar tanto todos os dias”. Os jovens dos quilombos, em particular, acrescentaram o fato de serem pobres à sua definição de ser um homem, o que pode ser uma indicação de sua dificuldade em separar as duas condições. Por exemplo, alguns estudantes disseram que o pior aspecto de ser um homem é se sentir responsável por “ser pobre, desempregado e sem nenhuma educação”, tendo que “ver seus filhos com fome” e, “quando chega a adolescência, ter que achar um trabalho”.

Todos os jovens reconheceram que os homens têm uma vantagem no mercado de trabalho e também em outras áreas. Como notado por um jovem quilombola: “As mulheres ganharam o direito de ser cidadãs, mas ainda há muita coisa a ser feita. Elas ainda são muito discriminadas”. Ou, destacando a discriminação dupla sofrida pelas mulheres quilombolas, “Elas sofrem com uma porção de preconceitos morais e raciais”. Mais ainda, todos os jovens reconheceram que são “mais livres” do que as mulheres, e exemplificaram essa vantagem masculina em termos de “não ter que usar sutiã” e “poder urinar em pé”, e também de serem menos controlados: “Podemos ir a qualquer lugar”.

O conceito de liberdade é particularmente notável nas respostas de jovens que freqüentam a escola pública, bem como a percepção de si mesmos como o “sexo forte”. Um contraste interessante é oferecido pela afirmação feita por um jovem de classe média alta, que escreveu que o maior peso de ser um homem é que “as pessoas dizem que os homens são fortes, não devem chorar e não têm sentimentos. Em muitas situações, eles dizem uma coisa, mas pensam outra, devido a essa *imposição social*”. Dizendo em termos mais gerais, enquanto os jovens que vivem na pobreza tendem a explicar as diferenças entre homens e mulheres em função de fatores naturais (que são difíceis de mudar), os jovens das classes média e média alta pareceram mais inclinados a invocar limitações culturais.



Em contraste, jovens freqüentando a escola pública do Rio de Janeiro e as escolas indígenas muito raramente expressaram a consciência da discriminação contra as mulheres. Apenas um jovem da escola pública do Rio mencionou esse ponto (“para nós, é mais fácil achar trabalho”). Um outro jovem da escola pública concordou com a avaliação das mulheres, ao notar que uma das piores coisas a respeito de ser mulher é “ser uma dona de casa, porque eu acho que as mulheres querem a mesma liberdade de trabalhar fora que têm os homens”. Um dos jovens índios disse que uma das coisas ruins para uma mulher é que “ela tem que fazer tudo em casa”. Além dessas exceções, não houve nenhum sinal nas respostas dos jovens da escola pública e das escolas indígenas de que eles percebessem - e, muito menos, criticassem - a existência de desigualdades de gênero. Desse ponto de vista, parece que as moças da mesma classe social ou grupo étnico desses jovens têm boas razões para reclamar. No entanto, essas observações devem ser tomadas com cuidado, pois o que os jovens não disseram pode ser tão importante quanto o que foi dito por eles.

## Percepções de Discriminação e Desigualdades Étnicas

---

A análise que se segue está baseada nas opiniões dos estudantes a respeito de cor e discriminação, respondendo a duas questões abertas. A primeira era: “Você acha que pessoas negras e brancas têm as mesmas oportunidades no Brasil?” A segunda pedia que escrevessem o que sabiam e o que pensavam sobre os índios brasileiros. Em geral, os estudantes concordam que existe discriminação racial no Brasil, que os negros não têm as mesmas oportunidades que os brancos e que a sociedade branca oprime os povos indígenas, inclusive tomando suas terras. Essas afirmações, embora algumas vezes expressas de modo simplório, refletem uma crescente preocupação com as desigualdades raciais na sociedade brasileira.<sup>18</sup>

## Cor, Discriminação e Pobreza

Três dos 20 meninos e jovens que freqüentam as escolas no Rio não responderam à última questão sobre os índios (“nada a declarar”), enquanto que um outro simplesmente respondeu que “deve ser bom demais!”. Além dos estudantes indígenas, somente uma jovem da escola mista privada no Rio de Janeiro admitiu ter ancestrais indígenas.

---

<sup>18</sup> Ver Silva (2001). O autor indica crescente consciência da discriminação racial, com recentes pesquisas mostrando que, embora a maioria dos entrevistados afirme não ter preconceito, também se refere à existência de discriminação no país.



Apenas 5 % dos respondentes se descreveram como negros, enquanto um número significativo - 53 % - se identificou como pertencendo às categorias intermediárias (morenos, mulatos e pardos). É difícil dizer se esses jovens se percebem como mais próximos dos negros do que dos brancos, ou vice-versa. Alguns deles se referiram às pessoas negras como “elas”, mas a maioria dos estudantes, independentemente da cor que se atribuíram, respondeu à questão sobre discriminação sem usar “nós” ou “eles”. Estudantes quilombolas foram a exceção, o que não é de surpreender. Embora sua auto-atribuição de cor não os tenha diferenciado dos demais estudantes (apenas dois se viram como negros, e a maioria se considera morena), *ser descendente de escravos é, sem dúvida, uma parte importante de suas identidades*. Assim, ao responder à questão sobre o que os fazia ter orgulho de serem brasileiros, 25 % dos estudantes quilombolas (todos eles “morenos”) responderam “minha cor, é claro”. Em outras palavras, muito mais do que a cor, o fato de esses jovens serem parte de um quilombo é crucial para sua identidade, em termos de sua “etnia”. No entanto, vale notar que *não houve diferenças significativas nos conteúdos das respostas sobre discriminação racial quando se consideraram as autodefinições em termos de cor da pele*<sup>19</sup>.

#### Caixa 6: O que os Estudantes Pensam Sobre Discriminação Racial

“Eu acho que é muito errado ter preconceito, porque, independentemente da cor da pessoa, todo mundo é igual” (jovem branco de escola privada).

“Eles são gentes” (jovem morena da escola pública).

“As pessoas negras devem ter as mesmas oportunidades porque todo mundo é carne e ossos, e nós somos todos filhos do mesmo pai que é Deus” (menina quilombola).

Todos os jovens expressaram a opinião de que negros e brancos brasileiros não têm as mesmas oportunidades. Uma exceção, curiosamente, foi um jovem “moreno” da escola pública no Rio: “Nós todos temos as mesmas oportunidades, só temos que lutar pelo que queremos”. Todos os outros sustentaram que o “racismo” está disseminado por todo o país. Mesmo os poucos que espontaneamente disseram ter havido alguns progressos na relação entre raças acrescentaram que “a discriminação persiste”. Muitos comentaram sobre a injustiça dessa situação e enfatizaram explicitamente que eram contra a discriminação racial – usualmente dizendo que a cor não faz (ou não deveria fazer) qualquer diferença. A avaliação de que essa

<sup>19</sup> Os estudantes classificaram sua cor de pele em uma questão aberta do questionário.



discriminação é um erro baseia-se na idéia, expressa principalmente por estudantes das escolas privadas, de que diferenças entre negros e brancos são “uma criação dos brancos” (jovem branco) e não uma regra da natureza. Dado que é uma construção social, pode e deve ser mudada. Houve consenso quanto à percepção de que os brancos são os agentes da discriminação: “Quase todas as pessoas brancas não gostam de negros” e “Muitas pessoas brancas pensam que os negros não têm valor” (meninas do quilombo); “Muitos brancos são patrões e vêem os negros como escravos; eles querem dar ordens por causa de sua cor” (jovem negra da escola pública). A maior parte dos que justificaram seu antagonismo ao preconceito social enfatizou a “igualdade de todos os seres humanos”.

Os estudantes imediatamente identificaram ser negro com pobreza. Um jovem branco de classe média foi diretamente ao ponto: “racismo gera pobreza”. Outros desprezaram os negros como aprisionados no mesmo círculo vicioso que os pobres (ver abaixo), ou seja: como as pessoas negras são pobres, têm menos oportunidades educacionais e, assim, são incapazes de conseguir bons trabalhos, e continuam pobres.<sup>20</sup> Por outro lado, a maior parte dos estudantes enfatizou explicitamente que *a raça piora a pobreza*, o que é uma complicação adicional das relações raciais no Brasil.

#### Caixa 7: Etnia e Pobreza Segundo os Estudantes

“A maioria das pessoas negras é pobre, e isso torna difícil que elas possam aproveitar as oportunidades” (menino branco de escola privada).

“O Brasil é um país muito preconceituoso, e a maior parte das pessoas não consegue trabalho por causa de sua cor. E, muitas vezes, são confundidas com ladrões, criminosos e assassinos” (menina branca de escola privada).

“A discriminação no Brasil é grande. Imagine que um negro e um branco estão tentando conseguir um emprego em um escritório. É óbvio que a pessoa branca ganhará” (menina mulata da escola pública).

“Um exemplo da discriminação contra os negros são as lojas, supermercados e farmácias em Garanhuns: a maioria das pessoas que trabalham lá tem pele clara e aparência muito boa” (menina quilombola).

<sup>20</sup> Ainda assim, continuando seu argumento, esse mesmo jovem escorregou para o racismo: “É por isso que as pessoas negras nem mesmo tentam encontrar um trabalho ou organizar suas vidas de uma maneira honesta”. Deve-se notar que o caso deste estudante foi o único em que apareceu esse tipo de viés.



A discriminação é especialmente notável no mercado de trabalho, mas o racismo vai muito além das fronteiras do mercado. As duas primeiras citações abaixo, bem como a última acima, mostram que os jovens não apenas ouviram falar da discriminação contra os negros, mas também a testemunham: “Há muito preconceito social neste país. Basta olhar em volta: quantos negros há nesta escola?” (jovem branco de escola privada), e “Se uma pessoa negra tenta ir a um restaurante muito classe alta em um bairro onde só vive gente branca, a maior probabilidade é de que não será admitida. As pessoas brancas têm mais privilégios do que as negras” (jovem negro de escola privada). Também, “Existe muito preconceito de cor no Brasil, tanto no que se refere à admissão em trabalhos quanto à admissão como sócios de clubes” (jovem branco de escola privada). Finalmente, “Os brancos têm prioridade em tudo, e os negros sempre vêm em segundo lugar” (uma jovem quilombola).

Alguns estudantes mostraram algum senso de conexão com a história quando, falando sobre negros no Brasil, se referiram ao sistema escravista do passado. A escravidão pode ser vista como uma causa da atual discriminação racial ou como evidência da persistência das condições injustas sofridas pelo povo negro através da história brasileira. Por exemplo, “as pessoas negras são mais discriminadas porque foram escravas” (menina quilombola); “A idéia de que os negros são inferiores veio da escravidão, e ainda existe na cabeça de muitas pessoas” (menina de escola privada); “Devido à nossa herança escravista, o preconceito ainda existe” (menino de escola privada).

## Povos Indígenas e Discriminação

Como a idéia de que todas as pessoas nascem iguais prevaleceu entre os estudantes, eles lamentaram os preconceitos contra os índios, que vêm como discriminados. No entanto, os estudantes praticamente não se concebem como tendo uma herança indígena. Os povos indígenas são vistos como “diferentes” e como “o outro”.

Em geral, todos os estudantes não indígenas tenderam a pensar da mesma forma sobre os índios, com comentários que iam do neutro “Não tenho nada contra eles” (jovem negra da escola pública) a palavras mais enfáticas de simpatia. As qualidades imaginárias que os estudantes atribuem aos índios incluem “pacíficos”, “inteligentes”, “extrovertidos” e “corajosos”; também os “admiram” por sua “cultura”, “harmonia com a natureza” e por “preservarem e cuidarem das nossas florestas”. As jovens, em particular, frequentemente disseram ter “pena” dos índios.



Ao falar sobre os índios, muitos jovens focalizaram “as condições terríveis e injustas” nas quais vivem. Lamentaram seu crescente empobrecimento, deploraram o fato de que “estão sendo extintos”, e que ninguém se preocupa com eles. “Eles não vivem como pessoas normais [sic] porque, hoje em dia, as aldeias indígenas são muito precárias. Muitas nem mesmo têm escolas, e eles vivem como analfabetos sem trabalho. Eles comem apenas o que plantam ou pescam, mas, como são muitos, muitas vezes passam fome e sofrem porque sabem que, apesar dessa situação horrível, ninguém se importa com eles”.

As citações acima mostram que, para alguns estudantes, os índios são quase sinônimo de pobres, a ponto de confundirem as duas categorias. Desse ponto de vista, alguns estudantes visualizaram para os problemas indígenas as mesmas soluções que tinham sugerido para os pobres: mais escolas, mais empregos e melhores casas. Outros acharam que os problemas dos índios derivam, basicamente, das disputas pela terra. Como resultado, esses estudantes culpavam os “brancos” (incluindo os mineradores e o movimento dos sem terra) e, uma vez mais, o governo, dizendo que, enquanto os brancos “atacam” e “roubam” os índios, “o governo e os políticos não fazem nada a respeito”.

#### Caixa 8: Povos Indígenas e Terra, Segundo os Estudantes

“Os índios estão lutando para não terem suas terras invadidas pelo movimento dos sem terra, por garimpeiros, e até por homens brancos que vão lá cortar as árvores para fazer coisas como lápis...” (menino da escola pública).

“É um absurdo a invasão de suas terras pelos brancos. Cada um de nós tem seu próprio espaço, e não deveria invadir o espaço de outros. Nós devíamos deixá-los em paz, para não causar dano a eles” (menina da escola pública).

“Os homens brancos estão tomando as terras dos índios, forçando-os a irem para as cidades para achar outro lugar para viver” (menino de escola privada).

Quase todos os estudantes representaram os índios como sendo *culturalmente diferentes* de “nós”. Em outras palavras, as especificidades que distinguem a cultura indígena são, precisamente, o que os define, e, de acordo com alguns estudantes, essa é a razão por que eles são discriminados: “Eles são discriminados por causa de sua cultura” (menina da escola pública). Na opinião dos jovens, os índios têm essa identidade cultural separada porque “aprenderam com seus pais, já que não têm escolas”; “Eles acreditam que os rios, o sol e a natureza são deuses”; “Eles não são tão desenvolvidos como nós: não têm shopping centers, só produzem o que é necessário para sobreviver, e sobrevivem vendendo artesanato”. Quando



alguns estudantes se referiram aos índios que ainda vivem na floresta, pareciam pensar que essa é uma vida invejável: “Não há poluição, crime nem inimigos, e eu acho que é uma vida muito feliz e que vale a pena” (menina de escola privada).

No entanto, há também o reconhecimento disseminado de que os índios “estão perdendo sua cultura”. Alguns estudantes viram isso como tendo um impacto negativo sobre a diversidade cultural do Brasil. Em outras palavras, alguns dos estudantes *valorizaram a diversidade cultural e sua preservação* e, portanto, explicitamente lamentaram o fato de que os índios estão sendo integrados à sociedade brasileira. Alguns até sugeriram que o contato com os brancos é pernicioso para os índios, já que, como resultado, eles são expostos a novas doenças. Sendo assim, a melhor coisa a fazer é “deixá-los por conta própria”. Outros admiram “sua resistência à tecnologia” (menina de escola privada): “Os índios estão perdendo seus costumes e tradições. Isso me deixa triste, porque eu penso *que uma das coisas mais preciosas de um grupo de pessoas é sua cultura. Se eles a perdem, deixam de fazer uma diferença como um grupo étnico particular e se tornam iguais a todo mundo*. Penso que os índios deviam andar nus ou usando suas vestimentas nativas” (menina de uma escola privada).

Por outro lado, houve estudantes que louvaram os índios por se “adaptarem” à “civilização”. Não viram isso como um problema, mas como parte da solução para a pobreza dos índios: “O governo esqueceu que os índios também são seres humanos como nós. É obrigação do governo ajudá-los a sair de suas comunidades isoladas e trazê-los mais para perto do resto do mundo. E o governo deveria ajudá-los a encontrar casa e emprego” (menino da escola pública); “As pessoas insistem em pensar os índios como personagens de história que só usam tangas. Mas, se prestassem mais atenção aos índios, perceberiam que eles se vestem como as pessoas civilizadas e querem os mesmos direitos que nós temos. Portanto, essas pessoas deveriam tentar ajudar os índios a adquirir seus direitos, como alguns já estão fazendo” (menino de uma escola privada).

#### Caixa 9: Percepções sobre os povos indígenas expressas por um estudante urbano com (admitida) ancestralidade indígena

“Eles eram donos da terra e a terra foi tomada deles. Eles eram supersticiosos [sic], tinham suas próprias religiões e crenças, e sua cultura foi destruída. Devemos tanto aos indígenas porque eles nos deram a terra, e, em troca, nós os humilhamos, queimamos e os expulsamos de suas terras. Meus avós eram indígenas e portugueses, e, apesar disso, eles se casaram. Tenho muito orgulho de ser descendente deles, porque realmente são pessoas que merecem um país como o Brasil”.



*Direitos dos Povos Indígenas.* Os estudantes usaram três tipos de argumentos para justificar o “direito a ter direitos” dos povos indígenas. Primeiro, a despeito do fato de serem “diferentes”, os índios são *iguais a “nós” porque eles são “seres humanos”* (ou, como enfatizado por alguns quilombolas, “porque eles são filhos de Deus”). Como resultado, de acordo com os estudantes, eles deveriam receber não apenas respeito, mas também direitos e oportunidades iguais: “Não há razão para pensar que eles não são iguais a nós apenas porque têm uma cultura diferente e pertencem a um grupo étnico diferente” (menina de uma escola privada.) Segundo, eles eram os primeiros habitantes do Brasil. Esse “direito dos que chegaram primeiro” foi uma das razões invocadas pelos jovens para justificar que os índios merecem as mesmas oportunidades, merecem ser ajudados e/ou têm direito a terra: “Eles eram os primeiros habitantes do Brasil e agora não têm nem mesmo um décimo do seu território. Então eles têm o direito de esperar a ajuda de outros” (menina de uma escola privada). E, terceiro, “Nossa cultura deve muito à cultura deles”, como escreveu um estudante, demonstrando um senso de obrigação; “Eles contribuíram muito para a cultura de nosso país. Muitas palavras do nosso vocabulário, por exemplo, vêm da língua tupi. Eles são uma raça maravilhosa que não deveria desaparecer” (menino de uma escola privada). E “Muitas das coisas que nós vestimos, comemos, bebemos e fazemos vêm deles, como o chimarrão, o futebol e a peteca. E nós devemos seguir seu exemplo, pois eles não causam dano à natureza” (menino da escola pública).

## A Percepção dos Estudantes Indígenas sobre os Povos Indígenas

A partir das respostas dadas pelos estudantes indígenas em seus questionários, foi possível concluir que suas percepções a respeito dos povos indígenas e de seus direitos não eram muito diferentes daquelas dos estudantes não-indígenas. No entanto, houve algumas exceções. Primeira, os estudantes indígenas foram muito mais receptivos às perguntas sobre a discriminação que sofrem devido a sua cor, raça e crenças. E, com frequência, mencionaram sua própria escola - chamada por alguns de “escola para brancos”<sup>21</sup> - como um lugar onde sofrem discriminação.

---

<sup>21</sup> As escolas indígenas em Águas Belas oferecem apenas os primeiros quatro anos do ciclo fundamental, e, para frequentar as outras quatro, os estudantes têm que buscar escolas fora de suas comunidades, junto com outros estudantes do município. Uma visita feita a essa área confirmou a discriminação sentida pelos estudantes indígenas. Os funcionários da Secretaria de Educação local mencionaram que eles são preguiçosos, dependentes do governo e não querem trabalhar. Como visto antes, essa é uma opinião partilhada pelas meninas e moças indígenas, pelo menos no que se refere aos homens indígenas. É verdade que, entre os indígenas da região, existe a percepção de que o governo deve prover a subsistência dos índios em troca da terra “que foi roubada”.





Segunda, eles seguidamente se declararam “orgulhosos” de serem índios: “A melhor coisa que já existiu no país: eles são corajosos, e tenho muito orgulho de ser índio”. E, terceira, eles foram os únicos entrevistados que reescreveram a questão no questionário: em vez de “o que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil”, eles mudaram para “índios no Brasil”. Algumas vezes, foram muito claros a respeito de sua dupla identidade: “Se tivéssemos mais oportunidades, e se nossos talentos fossem reconhecidos, seríamos vistos como tendo valor, mas continuaríamos a ser o que somos: índios” (uma moça).

#### Caixa 10: O que os estudantes indígenas acham que pessoas não-indígenas pensam deles

“Meus colegas –não todos, mas alguns – sempre dizem que os índios são preguiçosos e chatos, e outras coisas também” (menina).

“Eles (estudantes brancos) nunca querem que nós participemos de trabalhos de grupo na escola, porque dizem que os índios não sabem falar e, quando falam, falam errado.” (menina).

“Eles dizem que os índios são ignorantes e não deveriam estudar na mesma escola que os brancos. Mas nenhum preconceito me fará negar minhas origens” (menina).

## Diferenças e Semelhanças nas Visões sobre Índios e Negros

Há uma importante diferença entre a maneira como os estudantes se referiram às minorias raciais e étnicas. Comparados com os negros, os índios são mais claramente vistos como um tipo mais distante que “outros”.<sup>22</sup> Em primeiro lugar, os índios foram sistematicamente chamados de “eles”, em contraposição a “nós”. Segundo, um número razoável dos estudantes disse que sabe “muito pouco” sobre os povos indígenas, ou nunca teve a oportunidade de encontrar um índio. A distância entre estudantes indígenas e não-indígenas é notável na observação de um jovem de uma escola privada, que escreveu que, se tivesse a chance de encontrar um menino índio, “não teria medo dele”. Terceiro, enquanto os estudantes nunca se referem a uma cultura negra particular e específica, eles indicaram que os índios eram culturalmente diferentes de “nós”. Ainda mais importante, enquanto os negros são vistos como vítimas da discriminação social e econômica, os índios são considerados como

<sup>22</sup> As respostas dos estudantes indígenas não estão incluídas nestas observações.



sofrendo de exclusão social. Três meninas de escolas privadas explicaram sua ignorância a respeito dos povos indígenas dizendo que “em nossa sociedade, eles são muito excluídos, e isso nos impede de saber mais a respeito deles”. Dois jovens de escolas privadas disseram explicitamente que os índios são “marginalizados” ou “estão excluídos” de nossa sociedade, e outro sugeriu que “os índios não conquistaram um lugar em nosso país” – indicando, talvez, que ainda não são parte da nação. Um menino da escola pública, depois de escrever sobre a discriminação que sofrem os índios, concluiu: “eles não estão muito presentes na vida brasileira”. Em suma, os estudantes representaram os índios como muito diferentes dos negros, como estando fora ou como sendo uma não-parte da nação.<sup>23</sup> Alguns jovens índios parecem concordar: “Nós não temos um lugar definido no Brasil” (moça).

### Caixa 11: Porque os Pobres são Pobres, Segundo os Estudantes

“A maior parte dos pobres não tem a oportunidade de estudar porque o dinheiro que deveria ir para educação é gasto com outras coisas”. (menino de escola privada)

“A renda é distribuída desigualmente, a oferta de empregos é pequena e os poucos empregos disponíveis são ocupados pelos que têm um nível mais alto de educação”. (rapaz de escola privada.)

“Nós todos sabemos que há pobres e ricos em todos os países, mas, no caso do Brasil, e também em outros, o grau de pobreza é maior devido à falta generalizada de educação. A culpa é do governo”. (uma estudante quilombola)

Finalmente, os estudantes quilombolas estão mais próximos dos estudantes indígenas, no sentido de que ambos sofrem discriminação por parte dos “brancos”. Por outro lado, e talvez justamente por causa dessa semelhança de experiências, eles também discordam a respeito de quem sofre mais. Em alguns casos, chegam a minimizar a discriminação sofrida pelo outro grupo a fim de realçar a sua: “Os índios têm sofrido discriminação, mas não tanto quanto os negros” (menino quilombola). “Os negros já conseguiram conquistar um lugar na sociedade, muito mais que os índios. Por exemplo, já existem negros que são juizes ou advogados. Se houver algum índio nessas profissões, serão muito poucos” (menina indígena).

<sup>23</sup> Também é interessante notar que eles nunca falam de “índios brasileiros” mas de “índios no Brasil.” No entanto, a pergunta feita no questionário continha o mesmo viés. Apenas um menino de escola privada em Recife falou dos índios como brasileiros – além de alguns estudantes indígenas, como apontado acima.



Além disso, há algumas críticas sutis mútuas. Uma menina do quilombo, diferentemente do que foi dito a respeito dos índios pela maior parte dos estudantes, escreveu que “O que sei sobre os índios é que eles fazem tudo que querem, e não pensam em ninguém mais. Eu acho que eles deviam pensar primeiro em Deus”. E um menino índio escreveu: “Acho que alguns negros não querem ter as mesmas oportunidades que os brancos”.

## Percepções sobre a Desigualdade Social

---

Foram feitas duas perguntas para saber como os estudantes percebiam a pobreza: “Por que há pessoas pobres e ricas no Brasil?” e “Como pode uma pessoa pobre sair da pobreza?”. Quando respondendo à primeira questão, os estudantes, independentemente do tipo de escola que freqüentam, apontaram cinco fatores: distribuição desigual da renda (uma das marcas registradas do Brasil), desemprego, riqueza (ou falta dela), corrupção ou roubo, e o egoísmo dos ricos.

### A desigualdade como uma razão da pobreza

A maior parte dos jovens da escola pública enfatizou a distribuição desigual da renda (ou “do capital”, “dos pagamentos” ou “do dinheiro”). Os que freqüentam escolas privadas, bem como os estudantes quilombolas e indígenas, tenderam a ser mais específicos. Segundo eles, as disparidades sociais são causadas por diferenças de oportunidades ou “privilégios” – especialmente em educação e, conseqüentemente, no mercado de trabalho: “Algumas pessoas têm mais educação do que outras”, e “Algumas pessoas têm mais privilégios, e outras não têm nenhum”. Alguns estudantes chegaram a enfatizar um círculo vicioso, dizendo que os pobres são pobres porque têm poucas oportunidades na vida, e têm poucas oportunidades porque são pobres.

Pobreza e desemprego foram vistos como uma mesma coisa, especialmente pelos estudantes quilombolas e indígenas: “Existem pobres e ricos porque algumas pessoas têm um emprego permanente, e outras não” (menino quilombola). Ao mesmo tempo, dado que o analfabetismo é uma experiência muito familiar para eles, esses jovens eram particularmente sensíveis ao peso que tem a falta da educação na promoção do desemprego - e, conseqüentemente, da pobreza. Reconhecendo que educação significa ser alfabetizado, um estudante indígena escreveu que “atualmente, para quase todos os trabalhos, uma pessoa tem que saber escrever e ler”.



Muito freqüentemente, os jovens também sublinharam o fato de que as desigualdades sociais, longe de serem devidas ao mérito de alguns, são causadas por algum tipo de destino injusto: “A vida no Brasil é injusta”.<sup>24</sup> Isso significa que, independentemente de sua origem social, os estudantes não culpam os pobres por serem pobres. Nenhum deles sugeriu que os pobres são preguiçosos ou são responsáveis por sua sorte. Ao contrário, os estudantes diagnosticaram pobreza e desigualdades como problemas sociais “criados pelos homens” [sic], e viram os que sofrem privações materiais principalmente como vítimas de condições injustas. Como resultado, o pessimismo perpassa as respostas dos estudantes sobre essa questão, o que é perceptível em suas afirmações a respeito da ampliação das desigualdades socioeconômicas: “Os ricos estão ficando mais ricos, e os pobres, mais pobres”. Duas jovens índias foram extremamente fatalistas a respeito das razões para existirem pobres e ricos: “Deus quis que fosse assim”, e “É a vontade de Deus”.

Junto com (e tão importante quanto) diferenças de oportunidades e/ou distribuição desigual da renda, quase todos os estudantes se referiram a “roubalheira”, “exploração”, “o governo ruim que dirige o país” e, particularmente, “corrupção” como explicações para as desigualdades sociais.<sup>25</sup> Por exemplo: “Há pessoas que roubam de outras, que exploram as pessoas e não dão aos pobres nenhuma oportunidade de ganhar dinheiro, e também por causa da corrupção”. Finalmente, alguns estudantes – especialmente os de escolas privadas e os que vivem no quilombo – atribuíram as desigualdades sociais ao egoísmo dos ricos, vistos como sem compromisso social: “Os ricos não mostram nenhum interesse em abrir mão de algo que têm para ajudar os pobres”; “Os ricos não entendem que, com uma pequena contribuição, eles poderiam ajudar muita gente” (menina quilombola); “Os ricos não partilham seu dinheiro com os pobres, e por isso eles não têm onde morar” (menina quilombola); “Esta é uma pergunta sobre a qual não precisamos falar muito, e pode ser respondida com três palavras: o governo, os poderosos, e a relação entre eles (menino quilombola)”; “Os ricos querem ser cada vez mais ricos, e não querem dar nenhuma oportunidade aos pobres. Eles acham que, porque são ricos e estudaram em melhores escolas, eles são mais capazes” (menina quilombola); “Os ricos são egoístas e não oferecem empregos para os pobres” (menino quilombola). Ao mesmo tempo, alguns dos mais pobres lembram que eles são dependentes dos ricos: “Os pobres têm que ser humildes porque dependem dos ricos para empregos” (menina quilombola).

---

<sup>24</sup> A única resposta que atribuiu as desigualdades ao mérito veio, curiosamente, de uma menina da escola pública: “Uma metade da população sabe como administrar seu dinheiro, e a outra metade, não”.

<sup>25</sup> Seis moças e rapazes de escolas privadas no Rio e em Recife mencionaram “capitalismo” como uma explicação para a existência de ricos e pobres no Brasil e em outros lugares: “Todas as sociedades capitalistas têm grandes desigualdades sociais. Dizer que essas são classes econômicas [sic] significa que as pessoas não têm as mesmas condições e oportunidades na vida”.



## Como a pobreza pode ser superada

Ao responder à segunda questão – como uma pessoa pode deixar de ser pobre – os estudantes enfatizaram dois fatores. Primeiro, que o esforço e a vontade individuais são elementos chave. Eles consideram que “estudar muito” e “ir atrás de um bom emprego” são maneiras de os menos privilegiados poderem melhorar sua situação e até reduzir a distância que os separa dos ricos. Segundo, mas não menos importante, os jovens responderam “sorte”, um fator fora do controle das pessoas.<sup>26</sup>

### Caixa 12: Como os pobres podem deixar de ser pobres?

“Os pobres deveriam trabalhar duro para conseguir a estabilidade na vida, embora isso seja quase impossível de alcançar hoje em dia”.

“Quando o pobre tem seu próprio negócio e não tem muitas despesas, porque, com nossa renda, nós só podemos pagar as despesas”.

“Isso é impossível no Brasil”.

“Saindo do Brasil”.

Essas duas considerações não são mutuamente exclusivas, e, algumas vezes, os estudantes se referiram a ambas. No entanto, os que apenas mencionaram a sorte, ou deram a ela a maior prioridade, claramente acreditavam que o esforço pessoal não é suficiente para vencer as forças sociais e/ou a pobreza. Em outras palavras, eles percebem a sociedade brasileira como excessivamente rígida para permitir a mobilidade econômica ascendente. Algumas citações ilustram essa opinião pessimista. Uma menina de escola privada respondeu que nem mesmo a loteria é acessível para todos: “É muito complicado para uma pessoa pobre tornar-se rica, porque, algumas vezes, elas são pobres porque não têm educação suficiente para garantir um bom emprego no futuro. Então, a saída seria ganhar na loteria, mas algumas delas não conseguem nem mesmo jogar, e não podem ganhar”. Uma outra menina de escola privada escreveu: “Na maior parte dos casos, uma pessoa pobre fica rica quando dá sorte. Mas como, atualmente, as diferenças sociais são tão grandes, é difícil para um pobre superar a pobreza apenas através do trabalho”. Finalmente, de uma menina quilombola: “Só com um milagre de Deus um pobre pode ficar rico”.

<sup>26</sup> Estudantes quilombolas mencionaram “Deus” – ajuda de Deus, fé em Deus – ainda mais que sorte.



Em comparação com os estudantes de escolas privadas, os de escolas públicas, indígenas e quilombolas tenderam a dar mais ênfase à importância dos esforços individuais, em vez da sorte, para superar a pobreza. Eles enfatizaram “trabalhar com honestidade e dignidade” e “com dedicação e determinação” como uma maneira de o pobre melhorar sua situação. No entanto, essa ênfase não foi freqüente nem suficientemente forte para concluir que esses estudantes acreditavam ser possível que os pobres superem a pobreza pela mera força de vontade. Nem são eles mais otimistas que os estudantes de escola privada. Ao contrário, é clara sua consciência de que a estrutura socioeconômica brasileira é resistente à ascensão, e isso aparece em seus comentários sobre quão pouco os pobres podem conseguir, e como são insuperáveis as dificuldades que enfrentam.

## Percepções sobre o Brasil

De modo geral, os estudantes têm uma visão sombria do Brasil, da sociedade e dos políticos brasileiros. E também revelam um certo desespero a respeito do futuro do país.

## Os Maiores Problemas do Brasil: Desigualdade

Em suas respostas à primeira questão, os estudantes reiteraram que percebem as *desigualdades sociais* como o maior problema do país. Também foram freqüentemente mencionados “racismo” ou “discriminação”, principalmente por estudantes brancos, indígenas e quilombolas<sup>27</sup> - mas não tanto pelos não-brancos. Alguns estudantes, especialmente os do Nordeste (indígenas, quilombolas e escolas privadas) também citaram drogas e, com menor freqüência, prostituição (particularmente mencionada por estudantes indígenas e quilombolas). Os estudantes também apontaram a desigualdade e a discriminação como razões para terem menos orgulho de serem brasileiros.

### Caixa 13: Desigualdade - O Maior Problema do Brasil

“O principal problema é a grande diferença entre as classes sociais. Muito poucos têm demais, e muitos têm muito pouco” (menino de escola privada).

“Parece que estamos voltando para a Idade Média, quando os que nasciam pobres morriam pobres e os que nasciam ricos morriam ricos” (menino de escola privada).

<sup>27</sup> Deve-se notar que, com freqüência, o termo “discriminação” foi usado de forma imprecisa, referindo-se tanto a grupos particulares (mulheres, negros, índios) quanto, mais genericamente, aos carentes - “a discriminação contra o povo brasileiro” (menina quilombola).



No entanto, os jovens escreveram mais amplamente sobre disparidades sociais entre ricos e pobres. Muitos deles, especialmente os das escolas privadas, referiram-se a “desigualdades sociais” diretamente, enquanto outros apontaram algumas de suas consequências ou manifestações, tais como o fato de os pobres terem pouco acesso aos serviços de saúde, miséria, analfabetismo e fome. Estudantes quilombolas e indígenas, pelas razões já sugeridas, deram muita ênfase à falta de educação como um dos grandes impedimentos para se conseguir um emprego. Alguns dos estudantes deram a impressão de que, mais ainda que pobreza, o principal problema do Brasil é a distância entre pobres e ricos, principalmente quando se considera a rígida estratificação existente.

## Os Maiores Problemas do Brasil: Violência e Desemprego

Os estudantes, particularmente os quilombolas, indígenas e da escola pública no Rio, também listaram “violência” e “desemprego” como importantes problemas do Brasil.<sup>28</sup> Isso parece indicar que os jovens de classe baixa estão mais expostos a esses problemas que os estudantes mais ricos, embora tenham incluído seqüestros (que é mais provável de atingir os ricos que os pobres) em suas definições de violência, ao lado de roubo e assassinato. Um dos estudantes da escola pública no Rio foi ainda mais específico, afirmando que o que o tornava menos orgulhoso de seu país era “a taxa de mortalidade nas favelas”, como um indicador de crimes violentos.

Estudantes de escolas privadas também fizeram menções freqüentes à violência como um dos problemas mais sérios do Brasil, e tenderam a vê-la como sintoma da desigualdade social: “Pessoas pobres, sem educação, causam a violência”, “Os pobres roubam porque estão morrendo de fome”, e “A fome gera a violência”. Ao apontar a violência como um grande problema, estudantes de classe média e média alta pareciam conscientes das consequências negativas da pobreza não apenas para os pobres, mas também para a sociedade como um todo.

## Os maiores Problemas Brasileiros: Corrupção e Políticos

Junto com esses problemas sociais e econômicos, os estudantes se referiram também, muito freqüentemente, e com a mesma ênfase, à incompetência e/ou má administração do governo

---

<sup>28</sup> Os estudantes quilombolas chegaram a mencionar a violência dentro de suas próprias escolas.



como um dos maiores problemas do país. “Falta de respeito e de consideração dos políticos para com os pobres” e “a inatividade da justiça, que não faz nada para proteger ou defender os cidadãos” também estavam entre aquilo que os torna menos orgulhosos de seu país. No entanto, acima de tudo, e quase unanimemente, os estudantes sublinharam o *problema moral – corrupção no governo e na política* – ou, nas palavras de um estudante quilombola, a “falta de ética” dos políticos. Todos os estudantes, independentemente de gênero, classe social ou região, mencionaram “corrupção” em suas respostas ao questionário.<sup>29</sup> Ainda assim, referiram-se ao governo (“essa roubalheira e bagunça que é o nosso governo”) não apenas como a raiz dos problemas, mas também como resposta aos mesmos. Eles consideraram a corrupção como um problema tão sério e incontrolável, que uma menina da escola privada mista sustentou que “mesmo que todo o governo seja substituído, a corrupção continuará existindo”. A corrupção chega mesmo a ser freqüentemente culpada pelas desigualdades entre as classes sociais, já que desvia recursos públicos que poderiam ser aplicados em educação e/ou criação de empregos.

#### Caixa 14: O que tem que ser feito no Brasil

“Mais dignidade na política”

“Maior punição para políticos corruptos”

“Ter pessoas honestas e boas no governo”

“Eleger melhores políticos e governo do que esses que estão prejudicando o país”

“Políticos honestos poderiam mudar o país”

“Rezar a Deus”

Essas considerações levam à indagação sobre quem deve ser culpado pelas misérias do país. Como já mencionado, embora alguns estudantes invoquem o egoísmo dos ricos, todos eles vêem os políticos e o governo como os principais vilões. Culpam o governo de tudo – desde as desigualdades entre ricos e pobres até os problemas dos índios, seja por

<sup>29</sup> Em comparação com os outros estudantes, os indígenas referiram-se menos ao governo – seja como vilão ou como salvador.





não agirem (“eles não fazem nada sobre isso” e “os políticos só fazem promessa que nunca cumprem”) ou porque suas ações são equivocadas: existem ricos e pobres “por causa do presidente e do governo”, e “porque os políticos ajudam mais os ricos do que os pobres” (meninos quilombolas).

## Como Superar os Principais problemas do Brasil

Não é de surpreender, portanto, que as respostas dos estudantes a “como você acha que os principais problemas do Brasil podem ser solucionados” – independentemente de gênero, classe social e origens raciais ou étnicas – tenham enfatizado a necessidade de mudanças no governo e de políticos, principalmente através da eleição de representantes com mais moral.

Deus, moralidade e punição são as principais recomendações dos estudantes para resolver o maior de todos os problemas do país – a desigualdade social. Ao mesmo tempo, os jovens também identificaram algumas ações concretas para superar esse problema. *No entanto, enquanto os estudantes das escolas privadas e também alguns jovens quilombolas sugeriram que os recursos públicos deveriam estar concentrados na educação, aqueles que freqüentam a escola pública, os estudantes indígenas e alguns quilombolas enfatizaram a necessidade de o governo criar empregos.* Na verdade, um número significativo de estudantes manifestou a clara crença na educação como o mais eficiente corretivo para a pobreza e as desigualdades, e não apenas em um espírito de igualitarismo radical. Segundo uma das moças, “é utópico acreditar que o problema da desigualdade social possa ser completamente resolvido”. Alguns propuseram que o governo deveria “dar oportunidades de educação para todos”. Os pobres então seriam capazes de aproveitar essas oportunidades para adquirir qualificações que, quando usadas no mercado de trabalho, os ajudariam a subir a escada social e, assim, diminuir as disparidades sociais no Brasil: “O governo deveriam aumentar as oportunidades educacionais porque, fazendo isso, as pessoas teriam condições de freqüentar uma boa universidade e aumentar suas chances de conseguir um bom emprego” (uma jovem de escola privada).

Os estudantes da escola pública, indígenas e quilombolas, por seu lado, sentiram que o governo deveria dar prioridade à criação de empregos como uma solução para a desigualdade social. Dois deles, um rapaz e uma moça, foram além, sugerindo a adoção de uma política industrial intensiva em mão de obra: “Em vez de usar máquinas, elas deveriam ser deixadas de lado para criar mais empregos para as pessoas”. A principal conclusão a tirar de seus comentários é que *esses estudantes não dão valor à educação, mas que o problema do desemprego é muito próximo e muito familiar para eles e/ou sua classe social.*



## Quem pode fazer o quê?

Apesar de não ter havido no questionário nenhuma pergunta específica sobre quem deveria ser responsável por ações para resolver os problemas do país, as respostas dos estudantes deram algumas indicações sobre a questão. Eles parecem sentir que o que poderia, e deveria, ser feito não pode ser deixado por conta dos pobres, vistos como vítimas de grandes forças sociais. Uns poucos estudantes disseram “Todos nós”. Outros poucos propuseram que os ricos deveriam fazer algum sacrifício – seja através de redistribuição ou filantropia: “Deveríamos distribuir os bens que sobram” (aluno de escola privada).

Da perspectiva da vasta maioria dos estudantes, independentemente de gênero e classe social, a sociedade civil “não tem nada a ver” com a solução dos problemas ou, no máximo, deveria eleger cuidadosamente os melhores representantes possíveis (ênfatizando, assim, a importância do voto). De acordo com um rapaz e uma jovem da escola pública, “Nós podemos resolver os problemas no Brasil votando em alguém que tenha valor”, e “Tudo que podemos fazer é escolher bem nossos representantes nas eleições”.

Por outro lado, é indiscutível que os estudantes vêem “o governo” e “os políticos” (e, algumas vezes, o Presidente) como sendo responsáveis pela solução dos problemas do país.<sup>30</sup> Essas pessoas são vista, portanto, *como os maiores vilões e, ao mesmo tempo, como os grandes salvadores do país*. Por exemplo: “Nós podemos ajudar, mas não podemos resolver os problemas. As pessoas que têm que resolvê-los são os políticos, que estão ficando cada vez piores” (rapaz de escola privada); ou “Não podemos resolver, mas o governo deveria fazer alguma coisa a respeito” (menina quilombola); e “Não podemos resolver nossos problemas, mas os políticos podem” (menina da escola pública).

## A Fonte do Orgulho dos Brasileiros

Dada a consciência que têm jovens da severidade dos problemas e das desigualdades existentes no Brasil, não é de surpreender que derivem seu orgulho de serem brasileiros de fontes não ligadas às realizações coletivas, e sim resultantes da natureza, no sentido de serem “heranças”. A única exceção é o futebol (particularmente mencionado pelos meninos e rapazes), mas muito acrescentaram que até o time brasileiro e a política do futebol são hoje

---

<sup>30</sup> Culpar o estado pela persistência da pobreza e das desigualdades é uma atitude que aparece recorrentemente na pesquisa feita por Elisa Reis a respeito das elites brasileiras. A autora mostra a sensação de alienação dos membros da elite perante o Estado, mesmo quando são atores estatais (Reis, 2001).



um motivo de vergonha. Assim, as razões mais repetidamente citadas, quase sem variações, foram, de um lado, as belezas naturais do país e, de outro, traços específicos de caráter atribuídos aos brasileiros, particularmente sua persistente “alegria de viver”, a despeito das dificuldades que têm que enfrentar. Deve-se notar que esse bom humor – interpretado como um tipo de resiliência – une ricos e pobres, como se mascarando as diferenças sociais que os separam: “Chova ou faça sol, os ricos e os pobres estão sempre sorrindo” (menina de uma escola privada).

Em suma, os estudantes parecem estar aprisionados em um perverso círculo vicioso. De um lado, têm consciência da multiplicidade e magnitude dos problemas enfrentados pelo país, mas, por outro, põem as soluções nas mãos dos que, de acordo com eles mesmos, são os menos confiáveis de todos – o governo e os políticos. Portanto, não é de surpreender a generalizada falta de esperança, crença ou confiança em suas respostas. Alguns responderam “Nada” à pergunta sobre o que lhes dava orgulho de serem brasileiros, e muitos outros disseram explicitamente que não viam “nenhuma solução” para os problemas do país.





## CONCLUSÕES

**Maria - Valéria Junho Pena**  
**Maria Madalena Rodrigues dos Santos**







Este livro mostrou que, no Brasil, ainda persiste um alto grau de exclusão educacional, a despeito da inegável expansão da cobertura alcançada nos últimos anos. Existe um número grande de crianças e jovens em idade escolar, nos cinco estados analisados, que não desfrutaram de acesso amplo e com qualidade ao sistema educacional, seja porque nunca freqüentaram uma escola ou porque desistiram e abandonaram os estudos. Tendo em vista a contradição entre aumento da cobertura e a permanência de grau significativo de exclusão, um dos principais desafios para os formuladores de políticas educacionais no Brasil é, além de atingir as crianças e jovens que não conseguem pleno acesso ao sistema, oferecer-lhes uma escola digna, eficiente, atraente e que seja capaz de funcionar como o real instrumento de oportunidades que, afinal, é a justificativa última de sua existência.

Os caminhos que levam à pobreza são variados: alguns são estruturais e de superação mais longa, dependendo da atuação de variados atores e grupos sociais, públicos e privados. Outros, como educação de qualidade, já se demonstrou internacionalmente constituírem um caminho factível em prazos mais curtos para a promoção do desenvolvimento – vide o exemplo mais conspícuo da Coreia do Sul. Educação foi o caminho que este livro privilegiou por estar ao alcance dos tomadores de decisão e ao qual as conclusões e recomendações que se seguem estão referidas, em sua grande maioria atingindo crianças sem escolaridade, que seriam jovens em risco.

## Conclusões Gerais

---

As seguintes conclusões gerais podem ser tiradas deste estudo:

- A combinação dos três fatores que definem a exclusão educacional – nunca ter ido à escola, ter pelo menos três anos de distorção idade-série, ou já ter abandonado a escola – mostra que uma grande parte das crianças e jovens entre 7 e 17 anos corre o risco de exclusão social futura: 46% no Maranhão, 39 % na Paraíba, 40 % em Pernambuco, 36 % no Rio Grande do Norte e 22 % no Rio de Janeiro. Em termos absolutos e alarmantes, isso representa 2.6 milhões de crianças e jovens em situação de risco. Em outras palavras, um desafio crucial para a educação no Brasil é o processo que cria, pela ausência da mesma, uma juventude de magnitude considerável que é vulnerável à pobreza, ao desemprego, à insegurança e, em alguns casos, ao crime.
- Em termos estatísticos, os principais determinantes da exclusão educacional são de natureza socioeconômica. O processo que cria a pobreza é o mesmo que leva à inadequação da escola oferecida aos pobres e à sua exclusão. Embora existam



determinantes específicos de exclusão em diferentes faixas etárias e em diferentes estados, três deles aparecem, consistentemente, como os principais determinantes, nos cinco estados e em todos grupos de idade: renda familiar, educação dos pais e entrada prematura no mercado de trabalho.

- A vulnerabilidade à exclusão aumenta para meninas e mulheres jovens nas áreas rurais, e entre estudantes não-brancos no Rio de Janeiro. Em alguns grupos mais jovens, a migração – seja intermunicipal ou interestadual – também é um fator alterante que contribui para a evasão e a exclusão.
- Existe uma forte segmentação entre escolas privadas e públicas, em termos de qualidade. As escolas privadas tendem a ser mais homogêneas quanto a condições socioeconômicas dos alunos – que têm pais e mães com nível universitário e, que no caso do Rio de Janeiro, são predominantemente brancos. Nessas escolas, a repetência é menos freqüente, o ambiente é limpo, existem bons equipamentos, as demandas quanto ao desempenho dos professores são altas, o repertório de temas no currículo é amplo, e as famílias têm interesse na educação de seus filhos e o demonstram. As escolas públicas, por outro lado, são heterogêneas, freqüentadas por alunos com diferentes origens étnicas e com diferentes status socioeconômicos. Nas áreas rurais, particularmente nas comunidades quilombolas e indígenas, as diferenças de idade em uma mesma sala de aula são notáveis. As salas são superlotadas, as construções da escola são precárias e, muito freqüentemente, faltam água tratada, sanitários e eletricidade. A merenda escolar é imprevisível e insuficiente.
- Os professores bem treinados da escola pública freqüentemente trabalham também em escolas privadas, que demandam deles um alto desempenho, enquanto mantêm seus empregos nas escolas públicas, que às vezes pagam mais e oferecem mais benefícios. Este parece ser mais um subsídio oferecido pelo sistema educacional aos mais aquinhoados.
- Embora os pais critiquem escolas públicas, eles sofrem de limitações em termos de renda, escolarização, poder e tempo, o que torna difícil sua atuação como um grupo de pressão ativo, capaz de demandar uma melhor educação para seus filhos.
- Os principais elementos que explicam casos de melhor desempenho dos estudantes em escolas pobres estão relacionados com a disciplina exigida e com a qualidade da administração e dos professores. Escolas onde estudantes têm melhor desempenho são aquelas onde não é aceitável que alunos e professores cheguem atrasados, onde as aulas começam na hora, os alunos recebem tarefas de casa e testes, os professores dão retorno a respeito das tarefas e dos testes, e acompanham o desempenho de cada aluno.
- Tanto os pais quanto os estudantes usam dois parâmetros para classificar suas prioridades. O primeiro é baseado em suas próprias condições, e o segundo, nas condições do Brasil. O que é visto como pertencendo à esfera do país, demandando intervenções públicas, é considerado como um problema e como prioritário para ação governamental. Assim,





corrupção, violência urbana e violência no campo são consideradas prioridades para que o governo faça algo. No entanto, pobreza, relações desiguais entre os gêneros, violência doméstica e escolas ruins são vistas como uma triste realidade, mas não como prioridades para a ação porque trata-se de mais um elemento do destino. Isso não indica, de forma alguma, que não são consideradas importantes, mas sim condições imutáveis, a respeito do qual nada pode ser feito.

## Conclusões Específicas

---

As seguintes são conclusões específicas derivadas da análise da relação entre pobreza, etnia e exclusão educacional nos cinco estados:

### Exclusão em Números Absolutos

- A cobertura educacional é bastante alta em todos os estados, representando uma melhoria substancial quando se fazem comparações com coortes de mais idade. No entanto, o tamanho absoluto da população que nunca esteve na escola é maior nos estados nordestinos do que no Rio de Janeiro. Isso é verdadeiro para todas as faixas etárias, mas principalmente entre aqueles com mais de 26 anos de idade.
- A frequência à pré-escola (creche, jardim de infância) está longe de ser satisfatória. Quatro quintos das crianças abaixo de cinco anos nunca estiveram em uma escola. É curioso que alguns milhares dessas crianças em cada estado já deixaram de frequentar a escola depois de terem estado apenas numa delas. Embora se possa prever que elas retornarão à escola, o fato indica que a fragmentação da experiência escolar começa muito cedo, especialmente entre as crianças pobres do Nordeste.
- Parte dessa fragmentação é devida aos altos níveis de repetição, que acabam levando à evasão definitiva. Cerca de um quarto de todos os estudantes no Rio de Janeiro estavam pelos menos três anos atrasados com relação à série na qual deveriam estar, e as percentagens relativas aos estados do Nordeste são ainda muito mais elevadas. No Maranhão, por exemplo, um de cada dois estudantes tem pelo menos três anos de distorção idade-série.
- Nos estados do Nordeste, quase todas as crianças e jovens que abandonaram a escola ainda não tinham completado o ensino fundamental, enquanto que, no Rio de Janeiro, essa percentagem é de 10%. A proporção de evasões cresce acentuadamente a partir dos 12 anos. Tipicamente, quando a criança passa dos 11 para os 12 anos, a taxa de



evasão cresce de 1% ou menos para 2% ou mais. E é essa, justamente, a coorte onde se acumulam as maiores percentagens de crianças acima da idade do seu grau adequado, em quase todos os estados.

- Nas comparações entre homens e mulheres, há diferenças entre os fatores que explicam a evasão, e eles variam segundo as faixas etárias. Assim, na coorte de 7 a 9 anos, ser um menino migrante aumenta a probabilidade de evasão, mas, para as meninas, as variáveis explicativas mais relevantes são renda e educação dos pais. Na coorte de 10 a 14 anos, a única diferença entre os gêneros é que ser uma migrante interestadual aumenta a probabilidade de evasão das meninas, mas não dos meninos. Para a coorte de 15 a 17 anos, a localização tem peso relevante no caso de uma jovem e, especialmente, das jovens na área rural.
- Há diferenças na explicação da evasão entre brancos e não-brancos, que também variam de acordo com as idades. No entanto, muitas variáveis são igualmente importantes para ambos. Para a coorte de 7 a 9 anos, no grupo dos não-brancos, a probabilidade de abandonar a escola depende da condição de migrante e da educação dos pais. Para os brancos, a única diferença acrescenta-se a renda familiar. Para as coortes de 10 a 14 anos e de 15 a 17, parece haver um maior grau de diferenciação entre grupos com raízes raciais diferentes. Para as duas coortes, o número de irmãos explica as taxas de evasão para os brancos, mas não para os não-brancos.

## Lições a Aprender com as Escolas Rurais

- Embora desprovidos de voz ativa, os pais não estão felizes com a qualidade da educação recebida por seus filhos e nem com a maneira como funcionam as escolas.
- O trabalho de campo feito com pais, professores, diretores e estudantes em escolas rurais destaca: (a) professores e diretores, extremamente positivos a respeito de seus próprios desempenhos, em contraste com pais e estudantes críticos ao sistema de educação, com as escolas e com os professores; (b) diferenças pequenas, mas consistentes, entre escolas rurais nas quais os alunos se saíram melhor no SAEB (escolas alfa) e aquelas onde tiveram os piores desempenhos (escolas ômega). As principais diferenças a favor das escolas alfa foram: (i) os professores parecem conhecer mais as matérias que ensinam; (ii) em geral, o calendário escolar não é perturbado e as aulas não são interrompidas; (iii) os professores planejam suas aulas; (iv) a maior parte do tempo de ensino é dedicada a matemática e português; (v) as aulas estão relacionadas e os professores se referem aos conteúdos dos anos anteriores e de outras disciplinas; (vi) os professores dão tarefas de casa e testes, corrigem tarefas e dão *feedback* para os alunos; e (vii) os alunos recebem críticas construtivas e constante reforço positivo.



## Exclusão entre Índios e Quilombolas

- Estudantes indígenas e quilombolas incluídos neste estudo expressa, muito claramente, alguns dos principais traços que afetam a trajetória educacional dos segmentos sociais excluídos secularmente. Pelo menos três fatores explicam o fato que estudantes estejam tão defasados do grau que deveriam estar cursando: (a) alguns entraram na escola mais tarde que a idade esperada; (b) reprovações frequentes; e (c) o nível de deserção temporária, diferenciado em função do gênero, e particularmente alto entre jovens masculinos, em alguns casos dura longos períodos de tempo.

## Recomendações

---

Recomendações em muitas áreas podem ser retiradas dos capítulos anteriores, particularmente no que respeita à educação, pobreza, gênero, igualdade racial, emprego e desenvolvimento social. Aqui, no entanto, enfatizam-se aquelas diretamente relacionadas ao sistema escolar.

- O grupo de idade 15-24 representa cerca de uma quinta parte da população brasileira. Muitos não estão na escola e muitos outros, que estão, não adquirem as qualificações demandadas pelo mercado de trabalho e não têm oportunidade de expandir seu conhecimento como requerido pela nova dinâmica da globalização e desenvolvimento tecnológico. No entanto, juventude apenas recentemente transformou-se em uma área de preocupações na definição e implementação de políticas. Tais políticas e ações ainda são extremamente tímidas para resolver satisfatoriamente a exclusão deste segmento da população. *Educação adequada deveria envolver qualidade de ensino mas também, principalmente no curto prazo, programas de treinamento para aperfeiçoamento de habilidades técnicas e adequadas ao mercado de trabalho.* Programas especiais de treinamento são necessários para aqueles e aquelas que evadiram o sistema educacional e cujas chances de retorno são pequenas. Treinamento deve então ser inspirado pelas características e demandas do mercado de trabalho.
- *O sistema educacional necessita definir responsabilidades e funções claras para todos aqueles que estão envolvidos com suas políticas e com seu mandato.* Respostas financeiras e gerencias necessitam ser estabelecidas de maneira a promover a qualidade das escolas e sua própria capacidade de responder aos pais, estudantes e contribuintes que, afinal, as financiam. Treinamento inovador e contínuo é necessário para todos aqueles que são partes do sistema. Nesta contexto, convém verificar os resultados obtidos por escolas



que exercitaram experiências de maior autonomia escolar. Em estudo paralelo a esse trabalho, foi verificado que nos casos de autonomia escolar os alunos obtêm resultados mais positivos, apesar de todas as condições mencionadas neste trabalho estarem presentes.

- *Embora exista ainda a necessidade de expandir a cobertura nas regiões rurais, tanto nelas quanto nas regiões urbanas, a qualidade da educação, dos professores, bem como a relevância do currículo constituem fontes de preocupação que demandam prioridade.* Em escolas rurais, a política educacional deveria levar em conta, principalmente, seu isolamento e as condições da escola, onde em geral os professores não são devidamente qualificados, os métodos de trabalho são obsoletos, há escassez de professores e os alunos repetem constantemente. Essas escolas necessitam ter um sistema de suporte técnico-administrativo específico a fim de produzirem os resultados esperados para alunos e comunidades. Adicionalmente, em ambas escolas - rurais e urbanas - a política educacional deveria também dar prioridade à integração das famílias à escola, promover autonomia escolar, criar um ambiente interativo, e abrir os olhos estudantis aos problemas contemporâneos do mercado de trabalho, violência, drogas e tecnologia .
- *Um conjunto específico de políticas de demanda e oferta é importante para que se enfrente a exclusão dos indígenas e daqueles que freqüentam escolas em áreas quilombolas.* Localização, acesso a graus superiores às quatro séries iniciais e respeito a identidades culturais são fontes de preocupações, cujas repostas os estados estão mais aptos a produzir, com apoio do Ministério da Educação e envolvimento comunitário. Uma política de primeiro emprego para jovens deveria considerar as qualificações requeridas pelo mercado de trabalho mas, ao mesmo tempo, ser flexível e abrangente , incluindo incentivos especiais a grupos indígenas e quilombolas, aproveitando a vantagem específica desses grupos em produzirem bens culturalmente diversos.



## BIBLIOGRAFIA







- Bigman, Davud; Uwe Deichmann. 2000. "Spatial Indicator of Access and Fairness for the Location of Public Facilities." In David Bigman and Hippolyte Fofack, *Geographical Targeting for Poverty Alleviation*. The World Bank. Washington D.C.
- Corseuil, Carlos Henrique; Santos, Daniel D., e Foguel, Miguel N. (2001) "Decisões críticas em idades críticas: a escolha de jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina" *Economia Aplicada*, v. 5, n? 4 (Outubro — Dezembro). Departamento de Economia, USP/FIPE. São Paulo, SP, p. 819 – 860.
- Costa Ribeiro, Sérgio (1993) "A educação e a inserção do Brasil na modernidade", *Cadernos de Pesquisa* n? 84, p. 63 – 82, Fevereiro, São Paulo, SP.
- De Leon, Fernanda Leite Lopez and Menezes Filho, Naércio Aquino (2001) "Uma análise descritiva da repetência, avanço e evasão escolar e de seus determinantes para o Brasil no período de 1984 a 1997", *Texto para Discussão* n? 20/2001, Universidade de São Paulo, Instituto de Pesquisas Econômicas, São Paulo, SP 18 p.
- Fletcher, Philip R. (1997) "As dimensões transversal e longitudinal do modelo profluxo", MEC — Departamento de Estatística Educacional, Rio de Janeiro, RJ, 32 p.
- Fletcher, Philip R. (w/d) "A demographic perspective on duration and participation in Brazilian education" 68 p. (processed).
- Iwakami Beltrão, Kaizô (2003) *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: um modelo linear generalizado para o período 1940-2000*. Texto Para Discussão nro. 1. IBGE. ENCE
- Johnston, Jack and DiNardo, John (1997) (4th edition) *Econometric Methods*. McGraw-Hill International Editions, Economic series. New York, London, etc.
- Klein, Ruben (1995) "Produção e utilização de indicadores educacionais" *Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC/CNPq)*, Preliminar, Fevereiro, 35 p. + pictures (processed).
- Magnacv, Thierry and Thesmar, David (1998) "Identifying dynamic discrete choice models: na application to school-leaving in France". Preliminary version. CREST, Paris, França 49 p.
- Paes de Barros, Ricardo e Pinto de Mendonça, Rosane Silva (1996a) "O impacto da gestão sobre o desempenho educacional". *Banco Interamericano de Desenvolvimento*, Abril, 48 p. + pictures and tables).



- Paes de Barros, Ricardo e Pinto de Mendonça, Rosane Silva (1996b) “O fluxo educacional no Brasil”, IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Junho 11 p.
- Paes de Barros, Ricardo e Pinto de Mendonça, Rosane Silva (1996c) “Trabalho infantil e evasão escolar”, IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Junho 9 p.
- Paes de Barros, Ricardo e Pinto de Mendonça, Rosane Silva (1996d) “O impacto do ambiente comunitário sobre o desempenho educacional”. Relatório Preliminar. IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Junho 6 p. + pictures and tables.
- Parra, F.C, Amado, R.C. Lambertucci, J.R., Rocha, J., Antunes, C.M., Pena, S.D.J. (2003) Color and genomic ancestry in Brazilians. Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A.
- Pena, S.D.J. (org.) (2002) Homo brasilis: Aspectos Genéticos, Linguísticos, Históricos e Socioantropológicos da Formação do Povo Brasileiro. Ribeirão Preto, FUNPEC.
- Ramos, J.S. (2002) “O Brasil sob o paradigma social: sociologia histórica de uma representação.” In: Homo brasilis: Aspectos Genéticos, Linguísticos, Históricos e Socioantropológicos da Formação do Povo Brasileiro (S.D.J.Pena,ed.) Ribeirão Preto, FUNPEC-RP.
- Reis, E.P. 2001. “Perceptions of Poverty among Brazilian Elites”. Paper presented to the Rio Workshop on Inequality. Rio de Janeiro, July 3-6, 2001.
- Schwartzman, S. (1999). “Fora de Foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil.” Estudos CEBRAP 55, Nov. Pg 83-96. São Paulo.
- Torres, Fabio José Sánchez e Méndez, Jairo Augusto Núñez (1995) “¿Por qué los niños pobres no van a la escuela? (Determinantes de la Asistencia Escolar em Colombia)” Dep. Nacional de Planeación, Republica de Colombia, Noviembre, s/p.
- Velez, Carlos Eduardo; Soares, Sergei e Medeiros, Marcelo (2001) “Reducing school inequality in Brazil: demographic opportunities and inter-cohort differentials” Texto para Discussão n° 850, IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, December 17 p.