

A PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Resumo: O artigo apresenta uma crítica dos avanços e retrocessos das políticas educacionais ao longo dos últimos 40 anos, analisando a produção da exclusão educacional observada no Brasil atual. Investigam-se sinteticamente três dimensões: o acesso, o rendimento e o alcance. Aprofunda-se a análise dos determinantes sociais da desigualdade educacional por meio da proposição de modelo analítico de agregação de proficiência em jovens excluídos educacionalmente. Observa-se predominância de fatores institucionais excludentes, apesar de avanços relevantes de acesso e fluxo. Verifica-se ainda que, apesar de relevantes, os fatores sociais parecem ser ampliados por mecanismos perversos ainda persistentes no sistema escolar.

Abstract: This paper brings a critical analysis of Brazilian educational policies in the last 40 years. It also emphasizes a persistent educational exclusion and investigates it in three dimensions: access, school performance and reach. It deepens the analysis of social determinants of educational inequality by proposing an analytical model of aggregation proficiency looking at educationally excluded young. The results shed some light on the importance of institutional factor as excluded ones, despite the relevant advances relates to access and educational flow. It also verifies that although relevant social factors seem to be magnified by the perverse mechanisms still persistent in the school system

Autores: TAVARES Jr, Fernando; CHEIN, Flávia; FREGUGLIA, Ricardo.

Nome: Fernando Tavares Jr.

Formação: Doutorado em Sociologia pela IUPERJ

Atuação: Professor Adjunto da UFJF

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Ciências Humanas. R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG - Brasil.

E-mail: ftavares@caed.ufjf.br

Nome: Flávia Chein Feres

Formação: Doutorado em Economia

Atuação: Professor Adjunto da UFJF

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Ciências Humanas. R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG - Brasil.

E-mail: flavia.chein@ufjf.edu.br

Nome: Ricardo Freguglia

Formação: Doutorado em Economia

Atuação: Professor Adjunto da UFJF

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora - Instituto de Ciências Humanas. R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG - Brasil.

E-mail: ricardo.freguglia@ufjf.edu.br

A produção da exclusão educacional no Brasil

Introdução

A desigualdade educacional tem sido objeto privilegiado de reflexão nas Ciências Sociais Aplicadas no Brasil, tanto em investigações específicas no campo da Educação, quanto em trabalhos a partir de inflexões da Economia e da Sociologia. Demonstra-se sistematicamente a fragilidade das políticas educacionais em promover a equalização de oportunidades, mesmo em relação a seus elementos mais básicos, como o rendimento (fluxo), o alcance e qualidade da educação básica. Esta reflexão é muito ampla e produziu ao longo de décadas um conjunto vasto de trabalhos exemplares sobre múltiplas dimensões. Este artigo pretende rever criticamente a produção da exclusão educacional no Brasil à luz de alguns destes trabalhos para aprofundar a compreensão de quais foram os principais determinantes do processo de exclusão social e educacional que levou ao quadro atual de baixa escolaridade da população, mesmo na era do conhecimento.

A escola é objeto das políticas de equalização desde a consolidação dos primeiros sistemas laicos de educação pública. Essa escola única passa a ser, principalmente na segunda metade do século XX, uma instituição vista como veículo de mobilidade social e promotora de equalização.

O tema das desigualdades ficou ausente do primeiro período da sociologia da educação, iniciada por Durkheim no final do século XIX. Seu problema era a criação de uma consciência coletiva. A questão da mobilidade social não era posta. Em compensação, ela encontra-se no centro da cronologia curta, que corresponde ao projeto da escola única. (DEROUET, 2002, p. 5)

Como define Valle Silva (2003), o termo “estratificação educacional” diz respeito “às características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como aos mecanismos por meios dos quais esta relação é estabelecida” (p. 105). Compreendida desta forma, é evidente a intrínseca referência ao ideal moderno da igualdade no escopo das oportunidades. Tal premissa projeta nos sistemas de ensino a função de promover a diminuição das desigualdades sociais herdadas, ou seja, que sejam imunes às diferenças na origem social e promovam seus resultados de forma independente do *background* das crianças e adolescentes atendidos. Portanto, quanto menor a relação entre a origem social e os resultados educacionais mais um sistema de ensino cumpre seu papel equalizador. Quanto mais elevados forem os resultados

de alcance (número de séries concluídas) e de desempenho (desenvolvimento de habilidades e competências, mensuradas através de testes de proficiência), mais um sistema de ensino demonstra qualidade em sua produção social.

Entretanto, as expectativas de equalização de oportunidades e realizações sociais através da democratização dos sistemas de ensino não foi, de todo, exitosa. Observou-se ao longo do século XX que a expansão das oportunidades educacionais, operadas através do crescimento das matrículas e dos próprios sistemas de ensino público, principalmente em várias nações industrializadas ou em processo de desenvolvimento e industrialização, não foi acompanhada pela equalização das realizações educacionais, seja em alcance ou qualidade. Tal argumento foi bem desenvolvido por Boudon (1979 e 1981) que demonstrou a persistência das desigualdades apesar dos esforços públicos para expandir o acesso às oportunidades escolares:

(The hypothesis is) within the class structure of industrial societies, inequality of opportunity will be greater, the greater inequality of condition – as a derivative, that is, of the argument that members of more advantaged and powerful classes will seek to use their superior resources to preserve their own and their families' position. (ERIKSON; GOLDTHORPE, 1993, p. 396)

De outra forma, também não há uma reprodução especular das estruturas sociais. Goldthorpe (2000) posiciona-se contrário à perspectiva de Bourdieu, uma vez que a expansão educacional não reproduziu as desigualdades anteriormente verificadas. Sobre o tema, ainda posiciona-se em alinhamento com a perspectiva de Boudon, precisamente em relação a dois pontos específicos: “first, in starting from the ‘structural’ theory of aspirations of Keller and Zavalloni (1964) and, secondly, in regarding the process that generate class differentials as operating in two different stages” (Goldthorpe: 2000, 169). Além do reprodutivismo de Bourdieu, a Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) também aponta para mecanismos perversos que impedem o avanço de políticas equitativas, como é o caso da expansão do acesso à educação. Assim, o aprofundamento da reflexão acerca deste processo histórico no Brasil e seus elementos centrais podem ser relevantes para a reflexão do cenário educacional contemporâneo, a avaliação de suas políticas públicas, o enfrentamento de desafios atuais e entraves ao desenvolvimento que há muito tempo já deveriam ter sido superados. Este trabalho objetiva tratar de três dimensões centrais para a democratização da educação: o acesso, o rendimento e o desempenho. Posteriormente, aprofundar-se-á a investigação sobre os determinantes da aprendizagem (proficiência) e sua produção desigual.

Acesso

O acesso contempla a investigação da oferta de oportunidades educacionais de forma adequada à demanda social. Portanto, não se resume apenas à expansão da disponibilidade de vagas, mas a efetiva conversão dessas vagas em matrículas nas séries/anos em que há demanda da população. Também não se restringe a uma única modalidade, mas deve atender às necessidades sociais de formação nas diversas formas em que se ela se manifesta, como a formação técnico-profissional, dentre outras.

De maneira geral, entre todas as dimensões educacionais, as duas que parecem ter experimentado maiores transformações nas últimas quatro décadas foram o acesso e os processos de Escolha de Diretores. Para efeitos deste trabalho, em relação a todas as dimensões relativas aos resultados escolares, estejam entre os aqui analisados ou não, sem sombra de dúvida é o acesso aquele em que se observa maior desenvolvimento. O acesso à educação regular está praticamente universalizado. A transição demográfica inverteu sua tendência de pressão sobre os sistemas de ensino. Se nos anos 1970 ainda havia coortes cada vez maiores pressionando a ampliação dos sistemas para ampliação das vagas nas séries iniciais, ao longo deste período as coortes passaram pelo esperado processo de diminuição, em função da referida transição demográfica, e tornaram as vagas existentes numericamente suficientes para o pleno atendimento. A partir disso, foi também possível a ampliação, neste século, da faixa etária a ser atendida pelo ensino fundamental, iniciando o ingresso aos seis anos. Além disso, verificou-se a larga expansão de todos os níveis, processo intensificado a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96. Destaque em especial ao ensino médio, cujas matrículas multiplicaram-se quase 20 vezes,

Para efeitos da análise aqui proposta, propõem-se focar o acesso à educação regular. Em meados da década de 1970, o acesso ao ensino fundamental na idade correta (07 anos) era de apenas 43%¹. Atingia-se o atendimento máximo de 88%, mas isto apenas aos 14 anos. Ou seja, em 1976, 12% das crianças estavam completamente excluídas do acesso à educação regular e menos de 75% (ou $\frac{3}{4}$) conseguiam ingressar na primeira série antes dos 10 anos.

Os anos 1980 permitiram um primeiro avanço na democratização do acesso. Em 1982, 80% das crianças chegavam à 1ª série aos 8 anos. Em 1986, a exclusão do acesso havia caído para menos de 7%, ou seja, um progresso de 42% (*odds ratio*). No entanto, como será analisada no tópico seguinte, esta melhoria no acesso foi completamente anulada logo na 1ª série pela piora nas taxas de progressão. Aos 10 anos, apenas 64,5% das crianças chegavam à 2ª série em 1976. Em 1982, 64,7%. Ou seja, a exclusão manteve-se praticamente igual, apesar

¹ Os dados aqui apresentados são derivados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 1976).

dos avanços no acesso. Diante deste quadro perverso, os esforços para melhoria do acesso persistiram. Em 1986, já se observou alguma melhora no acesso à 2ª série: 72% aos 10 anos. Em 1996, 86% das crianças chegavam à educação regular aos 8 anos e o pico de atendimento atingiu 96,4%. Em 2005, antes da ampliação do ensino fundamental para 9 anos, 96% das crianças já haviam sido matriculadas na 1ª série do ensino fundamental aos 8 anos e o atendimento era praticamente universal (mais de 99%).

Entre 2006 e 2009, período de transição da faixa etária de atendimento compulsório no ensino fundamental de 8 (EF8) para 9 anos (EF9), os avanços de acesso permaneceram significativos. Aos 6 anos, aproximadamente 2/3 das crianças (66,4%) em 2007 estavam em classes de alfabetização ou 1ª série (EF8) ou 1º ou 2º anos (EF9), sendo que 2,3% já estavam em séries posteriores. Este percentual avançou para 73,6% em 2008 e atingiu 77,6% em 2009.

Observa-se que os Sistemas de Ensino no Brasil conseguem enfrentar com relativo sucesso os desafios de acesso, sejam eles em quais níveis forem. No entanto, o fazem de maneira muito lenta e sem conseguir atingir toda a população, o que sempre mantém uma parcela excluída. Assim, apesar destes largos avanços, o acesso continua a ser um desafio. Não em função da oferta bruta de matrículas no ensino fundamental, mas em função principalmente de sua distribuição geográfica, de sua capacidade de pleno atendimento ao longo das transições educacionais e da oferta de modalidades de ensino adequadas à variada demanda social, em especial de ensino profissionalizante e educação especial. Preocupante também é a persistência do analfabetismo juvenil. Apesar de toda esta expansão das vagas, ainda há jovens brasileiros que sistematicamente chegam aos 15 anos sem saber ler e escrever. Embora este percentual seja reduzido (1,6% em 2009), é vergonhoso e preocupante.

Rendimento

O rendimento ou a Eficiência dos Sistemas de Ensino diz respeito à capacidade de converter acesso em realização educacional. Em outras palavras, dado que a população alvo das políticas educacionais, em especial as crianças em idade escolar, consegue obter acesso ao sistema de ensino através das matrículas em escolas regulares, importa converter este acesso em anos de estudo completos, ou seja, ser aprovado na referida série estudada e assegurar sua matrícula no ano seguinte até a conclusão do nível de ensino iniciado: fundamental, médio ou superior.

Um sistema eficiente ou de bom rendimento é aquele em que as crianças completam o nível fundamental em 9 anos e/ou o nível médio em 3 anos. Em geral, a reflexão acerca do

rendimento está centrada nas categorias de fluxo (aprovação, reprovação e evasão / abandono) e na distorção idade-série. Quanto maior a aprovação, melhor o rendimento. Quanto menor a distorção idade-série, melhor o rendimento. Em geral, tais indicadores estão relacionados, sendo a reprovação e a evasão / abandono as principais causas da distorção idade-série. Por isso, nossa reflexão acerca do rendimento estará centrada na análise histórica do fluxo educacional no Brasil. O problema do fluxo foi muito bem resenhado e analisado por Brandão et alli (1983) onde foram apontados funcionamentos excludentes do sistema de ensino, que produziam baixo rendimento. Posteriormente, Ribeiro (1989) apontou falhas estruturais na contabilidade de dados oficiais, que comprometiam gravemente a produção de indicadores educacionais confiáveis. Para superar este problema, propôs o modelo do Profluxo.

O modelo Profluxo pertence a uma classe de modelos matemáticos formais. Foi proposto no Brasil na década de 80 com o propósito de melhorar a estimação dos dados de fluxo educacional, bastante criticados desde 1947, por Teixeira de Freitas. Identificou-se que o maior problema de fluxo educacional não estava na evasão e sim na repetência; erro observado através da discrepância da evasão entre 1ª e 2ª séries, consequência da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência, mudam da escola sem saírem do sistema ou são re-matriculados na mesma escola como alunos novos. Desde então, os vários autores como Fletcher (1985a, 1985b, 1991, 2005), Fletcher e Ribeiro (1987 e 1989), Klein e Ribeiro (1991), Golgher (2004), Golgher e Rios Neto (2005), César e Riani (2002), analisaram as estatísticas, revisam o método, propuseram novas formas de avaliação do fluxo para superação das inconsistências dos dados. O sistema educacional brasileiro passou a ser analisado por outros prismas. O modelo Profluxo é definido por Fletcher & Ribeiro (1989) por uma proporção, $I_{i,k}$ de indivíduos em uma determinada idade (i) cuja última série cursada (k) pode ser descrita pelo produto de duas frações:

$$I_{i,k} = P_{i,k} \times L_{i,k} = \frac{2}{1 + \exp(ai^{-b})} \times \frac{1}{1 + \exp(c+di)}$$

Foram propostos ajustes de parcimônia, parametrização e intervalo etário do modelo baseado no Profluxo, para que, com essas alterações e contendo apenas uma única equação (logística) para modelagem dos dados empíricos, os resultados possam ser mais fidedignos, adequados à avaliação de políticas públicas de médio prazo e com resultados melhor compreendidos. Para aprimorar o ajuste propomos um novo parâmetro “c” que limita o topo da ogiva. Logo, a proporção, $I_{i,k}$ de indivíduos em uma determinada idade i , cuja última série cursada é k , poderia ser descrita pela fração:

$$I_{i,k} = P_{i,k} = \frac{2}{c + \exp(ai^{-b})}$$

Observou-se que o modelo proposto (Profluxo^a) aprimora consideravelmente seu ajuste, com diminuição dos erros estatísticos e aperfeiçoamento das estimações, de forma a produzir indicadores mais fidedignos, parcimoniosos e adequados à avaliação de políticas públicas recentes, em perspectiva mais eficiente que intervalos etários muito largos. Os resultados apontam melhorias significativas de acesso e fluxo. No entanto, os avanços de acesso nos anos 1980 tenderam a ser negativamente compensados por retrocessos no fluxo. Este fenômeno tendeu a gerar uma exclusão educacional tão severa quanto a antes registrada, com o agravante de perda gradual e consistente da qualidade da educação ao longo do período.

Quadro 1- Taxas de fluxo escolar (%) baseadas no modelo do Profluxo ajustado – intervalo etário de 5 a 18 anos, 1ª série fundamental, equação única de 3 parâmetros (resultados parciais).

Taxas / Anos	1976	1982	1996	2006
Promoção	51,59	36,50	56,98	71,97
Retenção	36,60	53,46	37,05	26,33
Evasão	10,97	10,04	5,97	1,70
Total (matrícula)	100,0	100,00	100,00	100,00

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (1982, 1996, 2006).

Através dos resultados do modelo Profluxo^a é possível observar que de fato houve um salto inclusivo nos anos 1990. As barreiras de acesso e fluxo passaram a ser enfrentadas conjuntamente. No entanto, perseveraram ainda taxas elevadíssimas de não promoção, principalmente retenção nas séries iniciais. O aprofundamento das análises da evolução do rendimento dos sistemas de ensino é proposto para outro trabalho. Por hora, importa destacar o persistente e perverso papel que a retenção e a evasão continuam a desempenhar, mesmo após uma década do século XXI. O enfrentamento destes desafios não pode estar ausente das reflexões do Plano Decenal, hora em discussão.

Em outro célebre trabalho, Hasenbalg e Valle Silva (2000) apontaram fatores persistentes de desigualdade educacional e como a melhoria das condições de vida (60%) foi mais importante que as políticas (40%) no avanço educacional. No entanto, constatou-se que ao longo dos anos 1990 houve enorme expansão das oportunidades educacionais, acompanhada de drásticas melhorias de fluxo, como os próprios autores denotam em trabalho posterior, “observa-se que as medidas de ‘correção de fluxo’ adotadas tiveram um claro impacto nestes fluxos, com uma diferenciação de comportamento entre as décadas estudadas”

(HASENBALG; VALLE SILVA, 2004, p. 125). Seguindo hipóteses levantadas pela Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI), a democratização de determinada oportunidade social ou o acesso a um nível mais escasso de qualificação ou outra forma de credencial socialmente valorizada só é alcançada após a universalização dos níveis antecedentes, e que os primeiros beneficiários desta expansão são os grupos em prévia vantagem. No Brasil, parece que de fato aproveitaram melhor as oportunidades aqueles que estavam em condições sociais de vantagem, ou seja, os mais distantes da situação de exclusão:

Parece plausível imaginar que os principais beneficiários da expansão educacional no Brasil, que se concentrou sobretudo nos níveis intermediários de ensino (dado que o acesso já se havia universalizado no início do período da expansão), foram os grupos já em situação de relativa vantagem". (HASENBALG; VALLE SILVA, 2004, p. 132)

Todavia, embora não conclusivos, os dados também apontam que possivelmente a contraposição entre os indicadores de condições de vida e o estimador marginal do erro pode não ser a melhor estratégia para comparar os dois conjuntos de fatores: políticas públicas e melhorias de condições de vida. O risco de leitura empírica superficial pode esconder o que de fato interessa: a dimensão latente e seu processo social de produção. Há vários outros fatores que correlacionados à variância das condições de vida, inclusive a melhor gestão pública. Por isso, sugere-se a análise agregada dos dois conjuntos de fatores para posterior comparação.

Desempenho

O desempenho escolar ou a Proficiência são *proxys* da aprendizagem, fim último, mas não exclusivo, das políticas educacionais. Desempenho diz respeito à capacidade de converter permanência em aprendizagem efetiva, ou o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais à vida em sociedade, ao trabalho e à cidadania plena. Em outras palavras, dado que a população alvo das políticas educacionais, em especial as crianças em idade escolar, consegue permanecer nas escolas regulares e completar anos de estudo, importa converter esta permanência e esses anos de estudo completos em domínio efetivo de habilidades e competências, ou seja, ser capaz de resolver situações-problema encontradas no cotidiano.

Um sistema com bom desempenho seria aquele em que todos os alunos completam o nível de ensino com o domínio pleno das habilidades previstas para este nível. Superar a exclusão educacional diz respeito tanto ao desenvolvimento de novas habilidades, através da aprendizagem de novos conhecimentos e competências, como também a superação dos

“traumas” decorrentes do próprio processo de exclusão, como a baixa autoestima, a repulsão ao desenvolvimento de habilidades abstratas formais – muitas vezes associada à violência simbólica, a aversão aos modelos tradicionais da educação, dentre outros. Daí a compreensão da construção da aprendizagem como processo coletivo, social e histórico.

Para contrapor os condicionantes individuais frente aos institucionais dentro da reflexão acerca dos fatores geradores da exclusão educacional no Brasil é preciso contar com dados longitudinais, comparáveis e fidedignos, acerca da proficiência dos alunos. Tal empecilho se mostrava insuperável, até que emergiram indicadores de proficiência, como *proxy* mais adequada à reflexão do processo de aprendizagem. Em geral, a reflexão acerca do desempenho está centrada nos níveis de proficiência, que por sua vez está disposto em relação às Matrizes de Competência e seus descritores específicos, para cada uma das dimensões avaliadas: Leitura, Matemática, entre outras. Por isso, nossa reflexão acerca do desempenho estará centrada na análise histórica da proficiência, em especial, nos casos em que é possível mensurar o quanto cada indivíduo aprende (ou agrega) em cada etapa. Em especial, há destaque para aqueles casos em que é possível contrastar empiricamente o impacto de fatores institucionais e históricos com as características individuais e socioeconômicas, à luz da possibilidade de incluir a investigação do papel de dimensões latentes, como o efeito individual (esforço, talento, inteligência, dedicação, etc.) e o institucional (que caracteriza cada núcleo educacional investigado).

Os fatores que determinam o desempenho escolar em geral são associados a três grandes categorias: estrutura escolar, família e indivíduo. Desta forma os trabalhos empíricos procuram estimar uma função de produção educacional, onde a proficiência pode ser explicada como função destes três grupos de fatores (HANUSHEK, 2003). A partir do estudo empírico seminal de Coleman *et al.* (1966), que analisou a qualidade das escolas públicas e privadas nos Estados Unidos, vários estudos similares foram realizados na Inglaterra e na França, com resultados evidenciando o maior poder de explicação dos fatores extra-escolares para as desigualdades educacionais observadas. Segundo Soares (2004), estes resultados acabaram gerando certo pessimismo pedagógico, pois inicialmente levava à conclusão de que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos e que as diferentes maneiras de se organizar a escola seriam igualmente eficientes.

Com o desenvolvimento de outros métodos de análise, principalmente na década de 1980, muitos trabalhos passaram a estimar os efeitos dos insumos escolares por outros modelos. De forma geral, a literatura internacional encontra influência significativa das

variáveis escolares no desempenho dos alunos. A análise dos determinantes do desempenho escolar tem destaque nos estudos de Hanushek (2003). No trabalho de Hanushek (1995)², conclui-se que os recursos mensurados - com exceção das facilidades de infraestrutura - não estão sistematicamente relacionados com o desempenho dos alunos nos países em desenvolvimento.

Os estudos educacionais de maior relevância sobre o tema no Brasil, portanto, foram realizados em um período que já havia passado o chamado pessimismo pedagógico das décadas de 60 e 70 (Barbosa *et al.*, 2001a). Em geral, os estudos brasileiros se concentram na identificação das variáveis que influenciam o desempenho escolar dos alunos e a equidade dentro do sistema educacional³. A análise da produção e do desenvolvimento da proficiência em determinada área do conhecimento retrata a aquisição gradativa de competências e habilidades fundamentais para o domínio cognitivo necessário à superação dos desafios cotidianos que mobilizam tais saberes.

Para estimar a proficiência, cada estudante é testado através de itens preparados especificamente pra este tipo de análise, de acordo com os princípios que instruem a Teoria da Resposta ao Item. Tais itens expressam situações problema unidimensionais que avaliam a habilidade e/ou a competência de o estudante resolver tal desafio ao mobilizar conhecimentos específicos. São controladas as probabilidades de acerto ao acaso (chute), inibidos os empecilhos de interpretação do problema exposto, anuladas as armadilhas ou pegadinhas, entre outros fatores que podem relacionar o acerto ou o erro ao item a outra competência que não a avaliada. Tal percurso teórico e tecnológico levou a proficiência a ser interpretada como o fenômeno observável mais próximo da atividade fim da educação, a aprendizagem, superando as análises tradicionais que se dedicam aos resultados gerais dos Sistemas de Ensino: a escolarização. Por isso, a proficiência é mais relevante para a análise dos efeitos da educação na economia e no comportamento social do que os anos de estudo concluídos.

Além de figurar sistematicamente os últimos lugares entre todos os países avaliados pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*), internamente os indicadores brasileiros de qualidade da educação estão muito abaixo do previsto, com uma tênue tendência de melhora e com desigualdade perene. Os estudantes agregam pouca proficiência

²Hanushek (1995) faz uma revisão de 96 estudos sobre os determinantes do desempenho dos alunos.

³Franco et al. (2007), Soares e Andrade (2006), Albernaz; Ferreira; Creso, (2002), Rios-Neto et al. (2002), Menezes-Filho (2007), Alves (2008), Machado et al. (2008), Barbosa; Fernandes, (2001b), Dwyer et al. (2007), Alves e Soares (2007).

ano a ano e a cada ano aumentam as diferenças. Os dados mais atuais da série histórica do SAEB (1995-2005) mostram que a proficiência média em Língua Portuguesa no final do Ensino Fundamental caiu 24 pontos em 10 anos. Além disso, entre a quarta e a oitava séries fundamentais, a agregação média é de apenas 15 pontos ao ano, menos de um nível na escala de proficiência, que abrange 25 pontos. Em Matemática, a agregação média é ainda menor, 14 pontos por ano.

Várias políticas públicas tentam reverter esse quadro. Um exemplo de relativo sucesso é a melhoria do fluxo verificada entre os anos 80 e 2000. No entanto, a priorização do fluxo parece ter tido efeito negativo sobre a qualidade da educação. Projetos de aceleração de aprendizagem, com turnos alternativos, em geral noturnos, e organização curricular diversa, também experimentam desafios: conseguem diminuir a defasagem idade-série e recuperar estudantes que haviam abandonado a escola, mas seus resultados são em média 15 a 20 pontos abaixo dos alunos regulares, como observado em experiências em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.

Em geral, observa-se grande dificuldade de as políticas públicas conciliarem inclusão, qualidade e equidade. Mesmo com o aumento da frequência escolar na última década, uma grande quantidade de jovens ainda não concluíram, sequer, o ensino fundamental. Estes jovens, além da necessidade de retomar seus estudos, precisam ter boa qualidade no ensino para poderem ter maiores perspectivas futuras em relação ao mercado de trabalho. Daí a importância de programas para juventude, como foi o caso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)⁴, que organizou esforços para promover a inclusão social através de ações de conscientização social e política, preparação para o mercado de trabalho e a possibilidade de avanço nas etapas escolares, possibilitando a retomada dos estudos de jovens entre 18 e 24 anos com o ensino fundamental incompleto.

Através de seu Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), o Projovem avaliou os jovens no ingresso e na conclusão, através de testes baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e equalizados pela escala SAEB. Desta forma, é possível estudar (1) os determinantes da produção educacional anteriores ao ingresso, ou seja, aqueles produzidos ao longo da escolarização regular; (2) os fatores que afetam a agregação da proficiência ao longo do Projovem e (3) comparar a proficiência dos concluintes do Projovem com as médias dos

⁴ Para mais informações sobre o Projovem, seu Sistema de Monitoramento e Avaliação, seu público e seus resultados, consultar Brasil (2008) e Bertholini (2011)

alunos do ensino regular⁵.

Para consolidação da base de dados para análise, tomou-se como referência⁶ a base total de matrículas das cinco primeiras entradas (61.402 alunos), entre julho de 2005 e dezembro de 2006, que representam a primeira fase do Projovem (59% dos concluintes) e para as quais há dados mais completos. Desses 61.402 alunos, foram eliminados aqueles alunos que não efetuaram a avaliação diagnóstica, para os quais, portanto, não é possível observar a proficiência. Após os filtros iniciais, foram feitos sucessivos testes e procedimentos de crítica de dados⁷ relativos aos resultados gerais de proficiência.

Os fatores testados foram: ano de nascimento (defasagem idade série), gênero, cor, estado civil, última série cursada, pater-maternidade, unidade da federação (e região), além da proficiência agregada, inicial (avaliação diagnóstica), intermediária e final (exame final nacional externo), tanto em português quanto em matemática. A partir dos testes efetuados, observou-se que não há viés significativo em nenhuma das características analisadas. A amostra final considerada nesse artigo totalizou 37.378 alunos que realizaram a avaliação diagnóstica. Para a agregação de proficiência, foram considerados alunos que, além das avaliações diagnósticas em Português e Matemática, também fizeram as avaliações finais. Nesse caso, a amostra para avaliação da agregação de proficiência em Matemática foi de 20.775, e de 20.776 em Português.

Os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem possibilitam analisar não apenas os determinantes da proficiência progressa, gerada ao longo dos anos em que os jovens frequentaram o sistema de ensino regular sem obter o sucesso esperado, mas também os fatores que afetam a agregação de proficiência no Programa. Com base nessas informações foram testadas as seguintes hipóteses:

1. A população atendida pelo Projovem apresenta características resultantes da baixa qualidade do sistema educacional.
2. Os jovens atendidos pelo programa apresentam agregação de proficiência superior à

⁵É importante ressaltar que, apesar de o Projovem ter semelhanças com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem objetivos diferentes deste. A principal diferença consiste no fato de o Projovem, além de ser voltado para recuperação escolar, também se preocupa com a profissionalização e a inclusão social do jovem. Ao entrar no programa, o jovem recebe uma bolsa de R\$ 100,00, além de concluir o ensino fundamental e receber treinamento profissional. Outro benefício é a oportunidade de fazer aulas de informática e de cidadania.

⁶Para informações mais completas e detalhadas do estudo, consultar CHEIN, Flávia; TAVARES Jr., Fernando e FREGUGLIA, Ricardo. **Capital Humano, Desigualdade e Ganhos de Proficiência**: uma análise do Projovem. XXXIX Encontro Nacional de Economia (ANPEC), 2011.

⁷ Como é relatado na literatura, os processos de estimação de proficiência merecem atenção especial, com correção de lançamentos indevidos, duplicados, inconsistentes e limpeza da base, sem que isso, no entanto, afete suas características principais (medidas de tendência central, dispersão, normalidade, variância, etc.). Entre a população de referência e a amostra com dados completos de proficiência, foram feitos ainda testes de viés.

média das escolas regulares.

3. Os fatores socioeconômicos diagnosticados como indutores de desigualdade educacional apresentam coeficientes negativos ou não significativos em relação à proficiência agregada.
4. Tais jovens chegam ao final do curso com proficiência equivalente à obtida pela média dos estudantes das redes municipais das respectivas capitais.

A tabela 1 descreve o desempenho médio geral dos alunos do Projovem e as demais características analisadas neste trabalho. Quanto às características individuais, verifica-se a focalização do Projovem: alunos com idade média superior a 20 anos, sendo mais de 15% casados e cerca de 46% já possuem filhos.

Tabela 1

Estatística Descritiva			
	Média	Desvio Padrão	Descrição
Sexo Feminino	0.57	0.50	Dummy indicativa do gênero feminino a partir de informações cadastrais do aluno
Proficiência AD Matemática	192.50	42.08	Proficiência na Avaliação Diagnóstica de Matemática
Proficiência AD Português	195.49	41.20	Proficiência na Avaliação Diagnóstica de Português
Proficiência Agregada Matemática	23.13	37.23	Diferença entre notas no ENFE e na AD Matemática
Proficiência Agregada Português	33.39	37.56	Diferença entre notas no ENFE e na AD Português
Nível Sócio-Econômico	0.00	1.51	Componente de Riqueza (comp1)
Som	0.68	0.47	Variável Dummy indicativa da existência de som no Domicílio
Freezer	0.15	0.36	Variável Dummy indicativa da existência de freezer no Domicílio
Telefone	0.45	0.50	Variável Dummy indicativa da existência de telefone no Domicílio
Calçamento	0.66	0.47	Variável Dummy indicativa da existência de calçamento na rua do Domicílio
Celular	0.66	0.48	Variável Dummy indicativa da existência da posse de celular
Geladeira	0.87	0.34	Variável Dummy indicativa da existência de geladeira no Domicílio
Computador	0.08	0.27	Variável Dummy indicativa da existência de computador no Domicílio
Automóvel	0.12	0.32	Variável Dummy indicativa da existência de automóvel no Domicílio
Dois Automóveis	0.04	0.19	Variável Dummy indicativa da existência de mais de um automóvel no Domicílio
Banheiro	0.96	0.19	Variável Dummy indicativa da existência de banheiro no Domicílio
TV	0.93	0.26	Variável Dummy indicativa da existência de TV no Domicílio
Características Individuais			
Idade	20.81	2.09	Idade do aluno no início do programa obtida a partir de informações cadastrais
Casado	0.16	0.37	Dummy indicativa se o aluno é casado, construída a partir do questionário do aluno
Outros	0.01	0.10	Dummy indicativa de aluno não casado, construída a partir do questionário do aluno
Filhos	0.46	0.50	Dummy indicativa se o aluno possui filhos ou não, obtida do questionário do aluno
Não-Branco	0.76	0.43	Dummy indicativa se o aluno é branco ou não, obtida do questionário do aluno
Nenhuma Reprovação	0.18	0.39	Dummy obtida do questionário do aluno sobre não ter sofrido reprovação anterior.
Uma reprovação	0.21	0.41	Dummy obtida do questionário do aluno sobre ter sofrido uma reprovação anterior.
Trabalha	0.32	0.47	Dummy obtida do questionário do aluno sobre trabalhar ou não.
Pai e Mãe não sabem ler e escrever	0.12	0.32	Dummy indicativa se pai e mãe não sabem ler e escrever
Pai ou Mãe sabe ler e escrever	0.31	0.46	Dummy indicativa se pai ou mãe sabe ler e escrever
Pai e Mãe sabem ler e escrever	0.58	0.49	Dummy indicativa se pai e mãe sabem ler e escrever

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem

A proficiência dos alunos, ao ingressarem no Projovem, é, em média, de 192 pontos em Matemática e 195 em Português. De acordo com dados do SAEB, em 2005, a proficiência média em Português era de 172,3 pontos e 231,9, respectivamente na 4^a. e 8^a. séries do ensino fundamental. Quanto à proficiência em Matemática, dados mostram que, na 4^a. série do ensino fundamental a mesma fica em torno de 182 pontos, não chegando a 250 pontos ao final da 8^a. Série (239,5). Ao concluírem os estudos no Projovem, os alunos agregam, em média,

cerca de 23 pontos em Matemática e 33 pontos em Português. Estudos para o Brasil mostram que, entre a quarta e a oitava séries fundamentais, a agregação média é de apenas 15 pontos ao ano, menos de um nível na escala de proficiência, que abrange 25 pontos. Em Matemática, a agregação média é ainda menor, 14 pontos por ano.

A proficiência pregressa (inicial) é melhor para os homens e brancos, comparativamente a mulheres e não brancos. As Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam resultados melhores. Já na agregação de proficiência em Matemática, o Sudeste e Centro-Oeste parecem se sair um pouco pior, com curvas de distribuição um pouco mais à esquerda comparativamente às demais regiões. No caso de Português, a agregação parece ser maior na Região Nordeste, o que indicaria uma diminuição da desigualdade regional em termos de proficiência a partir do Projovem. Uma análise de desempenho por nível de riqueza revela que, em relação à proficiência prévia, é possível verificar uma relação crescente da proficiência média com a riqueza (ou menor pobreza). No caso da agregação de proficiência, a relação se inverte, sendo decrescente para níveis de riqueza negativa e crescente para níveis de riqueza positiva.

Como dito, os resultados da avaliação diagnóstica são derivados de processos escolares anteriores ao Projovem. Para entender melhor esse processo de aprendizagem, pode-se definir a proficiência a partir de uma função de produção. Uma forma geral dada à função de produção educacional é encontrada em Hanushek (2003). A estimação da equação, tendo por variável dependente o resultado do aluno na avaliação diagnóstica, por Mínimos Quadrados Ordinários, sob hipóteses usuais, gera resultados consistentes e não viesados. Entretanto, se quisermos mensurar a agregação de proficiência, é possível que a estimação por MQO da equação 2 apresente existência de viés de seleção, isso porque só é possível observar a agregação de proficiência de indivíduos que realizam a avaliação diagnóstica e a avaliação final, mas parte dos alunos evadem durante o programa, não realizando a avaliação final. Logo, é preciso certa cautela na análise dos resultados encontrados, dado que, referem-se aos efeitos de características individuais, familiares e de insumos escolares sobre a proficiência/agregação de proficiência daqueles jovens que se mantiveram no Projovem.

Nas tabelas 2 e 3, os resultados das colunas (1), (2) e (3) podem ser entendidos como produtos da escola regular em contraposição aos resultados das colunas (4), (5) e (6), resultados da agregação de proficiência decorrente de um programa especial de educação -- o Projovem. De uma forma geral, os resultados das colunas (1), (2) e (3) das tabelas 2 e 3 reproduzem as principais evidências da literatura empírica: melhor desempenho dos brancos

em Português e Matemática; mulheres têm um melhor desempenho em Português e um pior desempenho em Matemática; a reprovação afeta negativamente o desempenho, assim como o fato dos pais não serem alfabetizados. Constata-se, ainda, um efeito significativo do componente de riqueza ou nível socioeconômico seja na proficiência em Matemática, seja na proficiência em Português.

Tabela 2: Determinantes da Proficiência em Português

	Avaliação Diagnóstica			Agregada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Componente de Riqueza	0.387*** (0.146)	-0.564*** (0.149)	-0.698*** (0.152)	0.567*** (0.183)	0.693*** (0.184)	0.710*** (0.188)
Coorte de Nascimento	-1.083*** (0.103)	-1.033*** (0.101)	-0.781*** (0.103)	0.173 (0.127)	0.109 (0.124)	0.051 (0.126)
Sexo Feminino	4.035*** (0.441)	3.056*** (0.436)	3.742*** (0.441)	-1.232** (0.553)	-0.4 (0.539)	-0.655 (0.542)
Não-brancos	-5.449*** (0.496)	-2.993*** (0.504)	-2.824*** (0.507)	2.632*** (0.613)	1.119* (0.618)	1.342** (0.621)
Nenhuma reprovação	11.269*** (0.564)	11.920*** (0.562)	12.212*** (0.567)	-3.295*** (0.689)	-2.492*** (0.679)	-2.439*** (0.679)
Uma reprovação	7.930*** (0.532)	8.420*** (0.525)	8.750*** (0.525)	-2.753*** (0.657)	-2.277*** (0.642)	-1.815*** (0.641)
Pai e mãe não sabem ler e escrever	-14.662*** (0.688)	-13.770*** (0.682)	-13.611*** (0.686)	2.571*** (0.828)	3.881*** (0.821)	3.929*** (0.823)
Pai ou mãe sabe ler e escrever	-7.307*** (0.472)	-6.669*** (0.466)	-6.480*** (0.469)	1.324** (0.588)	1.925*** (0.572)	1.908*** (0.573)
Dummies de UF	não	sim	sim	não	sim	sim
Dummies de Núcleo	não	não	sim	não	não	sim
Constante	203.552*** (0.826)	201.149*** (1.005)	153.086*** (3.153)	31.661*** (1.020)	28.810*** (1.224)	66.389*** (18.448)
Observações	37378	37378	37378	20776	20776	20776
R2	0.040	0.08	0.13	0.004	0.07	0.16

Erro padrão robusto entre parênteses.

* significante a 10%; ** significante a 5%; *** significante a 1%.

Tabela 3: Determinantes da Proficiência em Matemática

	Avaliação Diagnóstica			Agregada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Componente de Riqueza	0.698*** (0.147)	-0.438*** (0.149)	-0.610*** (0.153)	0.173 (0.184)	0.182 (0.188)	0.22 (0.193)
Coorte de Nascimento	-1.276*** (0.105)	-1.231*** (0.103)	-1.102*** (0.105)	-0.049 (0.127)	-0.097 (0.126)	-0.270** (0.129)
Sexo Feminino	-11.081*** (0.445)	-12.149*** (0.440)	-11.852*** (0.447)	1.014* (0.545)	0.827 (0.544)	0.524 (0.554)
Não-brancos	-6.179*** (0.504)	-3.680*** (0.513)	-3.486*** (0.521)	-1.789*** (0.608)	-1.034* (0.622)	-0.794 (0.634)
Nenhuma reprovação	14.713*** (0.578)	15.293*** (0.574)	15.551*** (0.584)	-0.072 (0.695)	-0.899 (0.694)	-1.414** (0.706)
Uma reprovação	9.477*** (0.544)	9.948*** (0.535)	10.247*** (0.539)	-1.505** (0.650)	-1.922*** (0.644)	-2.136*** (0.652)
Pai e mãe não sabem ler e escrever	-13.293*** (0.673)	-12.400*** (0.667)	-12.318*** (0.674)	2.376*** (0.843)	2.554*** (0.837)	2.545*** (0.848)
Pai ou mãe sabe ler e escrever	-6.746*** (0.478)	-6.102*** (0.471)	-5.938*** (0.477)	1.639*** (0.583)	1.524*** (0.578)	1.400** (0.586)
Dummies de UF	não	sim	sim	não	sim	sim
Dummies de Núcleo	não	não	sim	não	não	sim
Constante	203.552*** (0.826)	206.854*** (1.026)	185.793*** (0.963)	23.688*** (1.019)	23.675*** (1.269)	25.863*** (4.748)
Observações	37378	37378	37378	20775	20775	20775
R2	0.05	0.09	0.13	0.002	0.03	0.10

Erro padrão robusto entre parênteses.

* significante a 10%; ** significante a 5%; *** significante a 1%.

Do ponto de vista das variáveis individuais, saliente-se um efeito significativo da alfabetização dos pais. São observados aumentos na agregação de proficiência para os alunos cujos pai e mãe não sabem ler e escrever e para aqueles cujo apenas o pai ou mãe sabem ler e escrever, comparativamente aos alunos que têm pai e mãe que sabem ler e escrever. Esse resultado é coerente com aquele encontrado na avaliação diagnóstica: filhos de pais analfabetos iniciariam com menor nível de proficiência e, posteriormente, agregariam mais, o que levaria a uma redução das desigualdades pela participação no Projovem. Por outro lado, são os efeitos fixos (características institucionais) que parecem explicar melhor a agregação da proficiência em relação ao modelo básico (coluna 4). A inclusão destes efeitos incrementa o poder de explicação do modelo, cujo R-quadrado passa para 10% na agregação de proficiência em matemática e para 16% em português. Por fim, os resultados aqui apresentados são apenas exploratórios e são atualmente objeto de novas investigações.

Os principais resultados dos determinantes da avaliação diagnóstica confirmam evidências da literatura sobre educação regular: tem maior proficiência inicial quem é mais rico (ou menos pobre), branco, sofreu menos reprovações, tem pais alfabetizados e é mulher (leitura) ou homem (cálculo). Já os resultados de agregação de proficiência apontam que a maior parte dos ganhos de proficiência é explicada por características institucionais. Ou seja,

as desigualdades herdadas da origem social têm plenas condições de serem mitigadas, anuladas ou mesmo revertidas desde que as características institucionais (escolares) sejam organizadas com este fim. Outro aspecto importante é que os jovens excluídos não demonstraram bloqueio, impedimento ou outro impeditivo à aprendizagem. Pelo contrário, demonstraram plenas capacidades de desenvolver habilidades e competências num ritmo mais acentuado do que o observado na escola regular. Isso revela a manutenção no sistema de ensino de mecanismos perversos de reprodução das desigualdades, persistência de preconceitos e outros indicativos da preservação dos fundamentos da *Pedagogia da Repetência*⁸, agora travestida do discurso da “incapacidade de aprender”.

Como salientado ao longo desse trabalho, são várias as evidências sobre a baixa qualidade dos Sistemas de Ensino no Brasil, bem como sobre os desafios em relação à elevada e progressiva desigualdade, ao fluxo escolar ineficiente e excludente, entre outros. Como resultado, tem-se uma baixa agregação de proficiência, uma elevada defasagem idade-série e baixa inclusão após a idade escolar. Os resultados aqui encontrados, além de reproduzirem evidências da literatura empírica em termos de determinantes da proficiência, apontam para um importante papel das variáveis institucionais (escola/núcleo/turma) como explicação para o desempenho escolar do aluno.

Considerações finais

De forma geral, observa-se que ao longo do tempo foram verificados vários avanços. No entanto, uma análise mais criteriosa aponta para o caráter reprodutivo do sistema educacional brasileiro. Os ganhos de acesso ao ensino fundamental ao longo dos anos 1970 foram anulados pela acentuada perversão do fluxo escolar, verificada logo no início dos anos 1980. Tal crítica já havia sido analisada pela clássica crítica da “Pedagogia da Repetência”. Acrescenta-se aqui a ampliação da análise a partir da série histórica entre diferentes PNADs. Sua comparação permite evidenciar o comportamento excludente do sistema de ensino. Verificou-se sistemática tendência de os sistemas se comportarem de maneira contrária aos avanços macro-estruturais das políticas democratização da Educação, tendendo mesmo a anular ou agravar os problemas antes verificados.

Nos anos 70, a limitação de acesso cumpria enorme efeito excludente. O fluxo escolar negativo, com altas taxas de reprovação, complementava e reforçava esta exclusão. A luta em prol da democratização do acesso neste período permitiu avanços consideráveis. Entretanto,

⁸ Cf. RIBEIRO, Sérgio Costa (1991).

na mesma exata proporção que a escola admitiu novos alunos, principalmente oriundos das camadas tradicionalmente mais excluídas (pobres, rurais, não escolarizadas, entre outras), esta mesma escola os expulsou, agravando exponencialmente a reprovação.

Esta reprovação, seja manifesta nas estatísticas oficiais ou mascarada pela evasão e encoberta pela dupla contagem de novatos, anulou todos os avanços obtidos pela expansão do sistema e ainda agravou seus problemas. Os custos sistêmicos com educação elevaram-se exponencialmente. As novas matrículas somaram-se às matrículas de repetentes sucessivos, criando a demanda perversa de recursos humanos e materiais suficientes para completar todo o 1º Grau, mas que nem se aproximavam de tais resultados. Estes recursos e esforços produziram a escolarização de não mais que, em média, 03 ou 04 anos de estudo completos de uma geração inteira de semi-alfabetizados.

Mais uma vez reiterou-se no Brasil a perda de uma oportunidade histórica, produziu-se o desperdício de escolarização uma geração inteira, negando a amplas camadas da população o acesso ao direito básico de aprender. Durante estes anos, boa parte desta crise era mascarada pela dupla contagem, pelas fraudes no lançamento dos dados, pela frágil consolidação das estatísticas oficiais. Papel histórico desempenhou a geração dos pioneiros da Avaliação Educacional no país, como Sérgio Costa Ribeiro, Rubem Klein, Phillip Fletcher, Nelson do Valle Silva e outros. Sua crítica contumaz à desigualdade educacional no Brasil e à maquiagem dos indicadores oficiais proporcionou o avanço subsequente na produção de medidas, bem como a análise adequada da crise educacional.

Ao longo dos anos 1990 foram implementadas muitas medidas para correção do fluxo escolar. Destacam-se os projetos de adoção de ciclos de ensino, com especial atenção à alfabetização, múltiplos projetos de aceleração de aprendizagem para correção da distorção idade série e mesmo tentativas de aprovação automática. De fato, a primeira década deste século evidencia o progresso nesta temática. Os dados do Profluxo^a para os anos 2000 são significativamente melhores do que os da década anterior e exponencialmente mais eficientes do que dos anos 1980.

No entanto, observou-se, neste mesmo período, fenômeno similar ao ocorrido anteriormente. Os ganhos obtidos com a melhoria no fluxo escolar foram em grande parte desperdiçados, anulados ou mesmo agravados pela sucessiva queda na qualidade da educação. A deterioração dos padrões de qualidade, desde que começaram a ser mensurados, evidencia comportamento parecido com o antes verificado em relação ao binômio acesso *versus* fluxo:

avança-se numa dimensão e retroage-se concomitantemente em outra, gerando resultados por vezes mais perversos do que o cenário anterior.

Embora não seja objeto específico deste trabalho, é de conhecimento amplo, principalmente entre avaliadores da educação, de que as médias de proficiência observadas na rede pública brasileira são muito inferiores à esperada. Egressos do primeiro ciclo fundamental apresentam, em média, proficiência esperada para recém-alfabetizados. Egressos do ensino fundamental apresentam proficiência média próxima à esperada de egressos do primeiro ciclo. Egressos do ensino médio são, em média, proficientes tanto quanto deveriam ser antes de terem ingressado neste nível.

Poder-se-á sempre afirmar que, como não foram mensuradas as proficiências dos anos 80, não é possível realizar qualquer análise comparativa entre os períodos. Pelo mesmo motivo, também é impossível afirmar a manutenção dos padrões de qualidade. No entanto, isso não diminui a gravidade da crise. Mais: a observação das primeiras tendências de desenvolvimento das proficiências médias, como as derivadas do SAEB, aponta uma curva decrescente. Ou seja, registrou-se tendência de queda de qualidade da educação desde os anos 90. Tendência esta só revertida recentemente, mas ainda num patamar muito abaixo dos verificados nos primeiros anos de avaliação.

A democratização da educação brasileira parece ser caracterizada por uma dualidade, um perfil esquizoide de realização social. Se por um lado avança na direção das principais demandas sociais, no mesmo movimento anula esses avanços, reiterando a desigualdade, como traço de nossa formação social.

Os ganhos derivados da democratização do acesso, verificado nos anos 80 em relação aos anos 60 e 70, foram anulados logo em seu início pela severa deterioração do fluxo, que já era ruim e encontrou formas de piorar ainda mais. Os esforços para melhoria do acesso foram mantidos e hoje o ensino fundamental está praticamente universalizado e ampliado para 9 anos. No entanto, o mesmo não se dá com os níveis subsequentes da educação básica, principalmente em função dos graves problemas de rendimento (fluxo) do sistema escolar.

Os últimos 20 anos observaram vários esforços para melhoria do fluxo. De fato, os indicadores melhoraram substancialmente. No entanto, são números que ainda impressionam por seu poder de exclusão. O filtro entre o ingresso e a conclusão do ensino fundamental é muito seletivo, produzindo enorme exclusão educacional. Ainda sem corrigir completamente este problema, ao mesmo tempo em que ele era atacado gestava-se no interior do sistema de ensino uma severa deterioração da qualidade. O resultado conjunto desses dois processos é, ao

final da primeira década do novo milênio, um sistema educacional ainda mais excludente: com qualidade muito baixa e fluxo ainda perverso, principalmente nas escolas que atendem à clientela de menor poder aquisitivo, o que tende a elevar a desigualdade de oportunidades, em especial a educacional.

Se a metáfora leninista de progresso aceitava alguma parcela de retrocesso, dando “um passo atrás, para dar dois passos à frente”, parece ter sido muito mal compreendida ou aplicada aqui, pois parece que damos “um passo à frente, para dar dois passos para trás”. Se isto é traço de nossa modernização conservadora, tal esperança ainda assim parece mal compreendida. É preciso alterar este caminho. Antes ainda, é preciso compreender como inaceitáveis tais índices tão baixos de rendimento (fluxo) e desempenho (aprendizagem). A aceitação passiva destes resultados parece contribuir para a tendência reprodutivista que ainda hoje opera da escola brasileira, através de sua “Pedagogia da Repetência”.

Referências Bibliográficas

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G; CRESO, F. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico - IPEA*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.
- ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa- PUC-RIO*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58. Jun. 2007.
- ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. In: *14º SINAPE, ABE - Associação Brasileira de Estatística*, São Paulo, 2000. Não citado no texto.
- ANDRADE, Josemberg e LAROS, Jacob. Fatores associados ao desempenho escolar: Estudo multinível com os dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V.23, n. 1, PP. 033042. Jan/mar. 2007. Idem.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Curitiba: ArtMed, 2001b.
- BARBOSA, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERNANDES, Cristiano;

- SANTOS, Denis; SUÁREZ, Mayte; ANDRADE, Adler do Couto. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*. V. 18, n. 1\2, jan.\dez. 2001a.
- BERTHOLINI, Frederico. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem: Análise da Implementação na cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação – Programa de Pós Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, agosto de 2011.
- BOUDON, Raymond. *A Desigualdade de Oportunidades*. Brasília: Ed. UNB, 1981.
- BOUDON, Raymond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRASIL. *Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem, 2007*. Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude: Brasília, 2008.
- BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. *Annual Reviews Sociology*, v. 27, p. 77-102, 2001
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office, 1966.
- DWYER, T.; WAINER, J.; DUTRA, R. S.; COVIC, A.; MAGALHÃES, V. B.; FERREIRA, L. R. R.; PIMENTA, V. A.; CLAUDIO, K. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007.
- ERIKSON, Robert e GOLDTHORPE, John H. *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- FIGLIO, David N. E; KENNY, Lawrence. "Individual Teacher Incentives And Student Performance," *NBER Working Papers* 12627, National Bureau of Economic Research. Não citado no texto.
- FLETCHER, Phillip R. *A Demografia do desenvolvimento da Educação no Brasil*. Comparative and International Education Society. Stanford University, 2005, p. 1-31.
- FLETCHER, Phillip R. *A mathematical model of school trajectory, repetition and performance of first level schooling in Brazil*. Brasília (DF): CNRH, 1985a.
- FLETCHER, Phillip R. A Repetência no Ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 3, n. 1, 1985b.
- FLETCHER, Phillip R. *Modeling Education System Performance with Demographic Data: an introduction to the PROFLUXO Model*. Paris: UNESCO, 1989.

- FLETCHER, Phillip R. *Pesquisa Nacional de Avaliação do Perfil Cognitivo da População*. IPEA. Brasília, DF. 1991.
- FLETCHER, Phillip R.; CASTRO, Cláudio de Moura. Os Mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 8, p. 39-56, jul./dez. 1993.
- FLETCHER, Phillip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa. O Ensino de Primeiro Grau no Brasil de Hoje. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico - IPEA*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 477, ano?
- FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVEZ, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: Reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Local?*, v.15, n. 55, p. 277-298, abr/jun. 2007.
- GOLDTHORPE, John H. *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Nova York : Oxford Univ. Press, 2000.
- GOLGUER, André Braz. Modelo Profluxo e Indicadores Derivados. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). *Introdução à Demografia da Educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - Abep, 2004. p. 159-208.
- GOLGUER, André Braz; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. *Uma comparação entre os modelos Profluxo e IPC quando aplicados a dados do sistema educacional brasileiro*. Brasília: Inep, 2005.
- HAMBLETON, R.K. (Ed.). *Applications of Item Response Theory*. Vancouver (BC): Educational Research Institute of British Columbia. 1983. Idem.
- HAMBLETON, R.K. Principles and selected applications of item response theory. In: LINN, R. L. *Educational Measurement*. 3ed. Phoenix: American Council on Education, Oryx Press, p.147-200, 1993. Idem.
- HAMBLETON, R.K., SWAMINATHAN. H., ROGERS. H.J. *Fundamentals of Item Response Theory*. London: Sage, 1991. Idem.
- HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, v. 113, p.64-98, feb. 2003.
- HANUSHEK, E. Publicly provided education. In: Alan J. Auerbach and Martin Feldstein (ed.), *Handbook of Public Economics*, Amsterdam: North-Holland, 2002, p.2047-2143. Idem.
- HASENBALG, Carlos e VALLE SILVA, Nelson do (orgs). *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

- HASENBALG, Carlos e VALLE SILVA, Nelson. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados*, v. 43, n. 3, Rio de Janeiro, 2000.
- HECKMAN, J. (1979) Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47, 153—61. Idem.
- KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? Ensaio: avaliação de políticas públicas da educação. Rio de Janeiro, v. 14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Idem.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197-198, 1991. p. 1 – 123.
- MACHADO, A. F.; MORO, S.; MARTINS, L.; RIOS, J. Qualidade do ensino em Matemática: determinantes do desempenho de alunos em escolas públicas estaduais mineiras. *Associação Nacional de Pós-graduação em Economia- ANPEC*, v.9, n.1, p.23-45, jan/abr 2008.
- MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. *Revista Brasileira de Economia - Fundação Getulio Vargas*, v. 6, n. 4, p. 449-476, 2007. Idem.
- PASQUALI, L. Teoria da Resposta ao Item - IRT: uma introdução. In: PASQUALI, LUIZ (Org.). *Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento*. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida / Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996. 432p. Idem.
- PEREIRA, Danielle Ramos de Miranda. Fatores associados ao desempenho escolar nas disciplinas de matemática e português no ensino fundamental: uma perspectiva longitudinal. 2006. P.118. Tese (Doutorado em Demografia) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Idem!
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, mai./ago. 1991.
- RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. Estratificação educacional e progressão educacional por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico - IPEA*, v. 32, n. 3, p. 395-416, 2002.
- SANTIBAÑEZ, LUCRECIA. Why we should care if teachers get A's: Teacher test scores and student achievement in México. *Economics of Education Review*. P.510-520. 2006. Idem.
- SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio em Educación - REICE*, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.
- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p.107-126, jan.\mar. 2006.

SOARES, Jose Francisco e COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 49, nº3, PP. 615 a 418, 2006.

TAVARES Jr., Fernando; FARIA, Victor B.; LIMA, Marcos A. Indicadores de Fluxo Escolar e Políticas Educacionais: Avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.23, n.52, p.48-67, mai/ago 2012.

VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 18(suplemento), p. 67-76, 2001.

VALLE SILVA, Nelson; MELLO E SOUZA, Alberto. Origem familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 24, n. 1, abr. 1994.

VALLE SILVA, Nelson; MELLO E SOUZA, Alberto. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, p. 49-57, ago. 1986.