

---

# UMA REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO, POBREZA E ACESSO AO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL RECENTE

*Gabriela Rizo*

## **RESUMO**

O artigo trata do tema da inclusão como objeto das políticas de ampliação do acesso das camadas populares, observando que isto vem ocorrendo em termos quantitativos nas últimas duas décadas, sobretudo no que tange à universalização do ensino fundamental, crescimento da rede de ensino médio e maior acesso à universidade. Mas precisa ocorrer também qualitativamente. Neste sentido, o crescimento do acesso ao sistema educacional por si só não contribuirá com a diminuição da desigualdade social, caso não seja acompanhado de outras políticas públicas que visem a melhoria das condições de educabilidade da população, uma vez que, ao mesmo tempo em que a educação é uma das condições da diminuição das mazelas sociais brasileiras, sua qualidade é diretamente impactada por estas.

**Palavras-chave:** desigualdade social, pobreza, estratificação educacional.

Em geral, quando falamos de inclusão, no que tange ao sistema educacional brasileiro, logo lembramos de determinados grupos sociais. Nesse caso, o tema da inclusão não poucas vezes aparece como objeto de especialistas da área de Educação Especial ou daqueles que lutam pelas cotas para afrodescendentes, pela educação indígena e multicultural. Remetemo-nos também à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou à Educação no Campo. Entretanto, neste artigo pretendemos refletir sobre a inclusão como objeto implícito ao próprio processo de desenvolvimento de nosso sistema educativo, sobretudo, nas últimas décadas, em sua expansão quantitativa em direção às camadas populares.

Mais próximos do discurso da inclusão, a absorção de alguns grupos pela escola somente vem dar continuidade ao recente processo de acesso universal de nossa população ao direito social da educação, que se efetiva paulatinamente nos últimos vinte anos. É importante registrar tal fato, no sentido em que nosso sistema educacional deve ser observado incontornavelmente sob este prisma, sabendo que o sistema educacional universalizado no Brasil ocorreu somente no final do século XX, em termos de acesso das crianças em idade escolar. Isto é, muito depois de vários países, mesmo aqueles não incluídos no rol dos considerados desenvolvidos. Nessa direção podemos citar como exemplo nossa vizinha Argentina, que já oferece há mais de um século, ensino

---

básico para todos. Podemos dizer que uma grande parte de nosso povo se integrou<sup>1</sup> realmente à educação formal somente nas últimas décadas. Foi este processo mais alargado de inclusão de todos na escola que, ao modificar o quadro educacional do país, gerou a demanda de sua continuidade, consolidada em reivindicações de cada vez mais inclusão e qualidade na educação, ainda não realizadas.

A educação brasileira está marcada historicamente pelas assimetrias entre as escolas populares e as escolas de elite, distribuição regional de espaços escolares e dificuldades de financiamentos da educação em várias regiões (que somente depois do Fundef e das descentralizações da década de 1990 começaram a ser amenizadas). Marcada, portanto, pela exclusão do povo brasileiro da escolarização. País de grandes desigualdades, no qual a pobreza é um dos grandes entraves ao desenvolvimento econômico, o Brasil vem crescendo nas últimas duas décadas, mas, sobretudo na última, na qual se verificou saltos dos indicadores sociais. Em 2001, a taxa de extrema pobreza<sup>2</sup> da população brasileira (ou seja, de indigência) era de 15,28% e a de pobreza<sup>3</sup> 35,17%.

Em 2009, estes índices haviam diminuído para a 7,28% de indigentes e 21,42% de pobres. Embora o que determine tais números seja a renda per capita de nossa população, a pobreza se remete sempre a um quadro de carência em vários níveis: cultural, de condições de vida (moradia, saneamento básico, acesso a bens e serviços), e, também, lacunas na realização dos direitos sociais. O próprio direito à educação é um deles. Assim, um país cujo ministro da Fazenda, Guido Mantega, anunciou em março de 2011<sup>4</sup> que indicadores preliminares mostravam ser a sétima economia do mundo, conta<sup>5</sup> com mais de um quarto de sua população alijado do significado de seu PIB para a economia mundial, ainda que consideremos os progressos realizados entre os anos acima citados.

---

<sup>1</sup> Consideramos também que mesmo os cidadãos que não terminaram a escola básica em sua época se aproximam da escola hoje, mesmo que com a inserção de seus filhos.

<sup>2</sup> Percentual de pessoas na população total com renda domiciliar per capita inferior à linha de extrema pobreza (ou indigência, ou miséria). A linha de extrema pobreza aqui considerada é uma estimativa do valor de uma cesta de alimentos com o mínimo de calorias necessárias para suprir adequadamente uma pessoa, com base em recomendações da FAO e da OMS. São estimados diferentes valores para 24 regiões do país. Série calculada a partir das respostas à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). Fonte: IPEA-Data (dados atualizados em 16/02/2011).

<sup>3</sup> Percentual de pessoas na população total com renda domiciliar per capita inferior à linha de pobreza. A linha de pobreza aqui considerada é o dobro da linha de extrema pobreza, uma estimativa do valor de uma cesta de alimentos com o mínimo de calorias necessárias para suprir adequadamente uma pessoa, com base em recomendações da FAO e da OMS. São estimados diferentes valores para 24 regiões do país. Série calculada a partir das respostas à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). Fonte: IPEA-Data (dados atualizados em 16/02/2011).

<sup>4</sup> <http://www.fazenda.gov.br/audio/2011/marco/a030311.asp> – Indicadores provisórios.

<sup>5</sup> Segundo o dado de 2009.

---

Se observarmos que este percentual no começo do século<sup>6</sup> era de aproximadamente 50% da população, vislumbramos o significado histórico das condições de pobreza do brasileiro, que é também intergeracional, ainda que com a melhora contemporânea dos índices.

A educação, neste contexto, ocupa um espaço importante, pois é considerada nas políticas públicas como um dos fatores para a superação da pobreza. Para ilustrar podemos citar o Plano Plurianual (PPA) (2008-2011) brasileiro o qual estabeleceu que “Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade” como política de governo, relatando que “A Educação é o meio mais eficaz de combate às desigualdades sociais e regionais e de promoção do desenvolvimento e do crescimento econômico” (Brasil, 2010, p. 10). Como é colocado no relatório do PPA:

Dessa forma, as iniciativas de políticas públicas educacionais, que regulam a oferta do acesso e a obrigatoriedade de educação pública para a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade, constituem ações estratégicas na responsabilização do Estado no processo de democratização de oportunidades (ib).

Ou seja, para o Brasil paulatinamente diminuir seus índices de pobreza e ampliar seu IDH, deve existir a inclusão daqueles que não estavam no sistema escolar. Juntamente com vários programas de inclusão social, no que se refere à escolarização, os indicadores de pobreza diminuídos no século XXI revelam o processo iniciado na década de 1990, mais precisamente a partir da reforma de nosso sistema educacional em 1996 quando cerca de 97% das crianças brasileiras tiveram garantido seu ingresso no sistema educacional no primeiro ano (então, aos sete anos<sup>7</sup>).

Em janeiro de 2010, o Ipea lançou o Comunicado da Presidência, número 38, denominado *Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas*. Neste, afirma-se que

Parcela maior dos avanços atualmente alcançados pelo Brasil no campo do enfrentamento da pobreza e desigualdade está direta e indiretamente associada à estruturação do conjunto das políticas públicas motivada pela Constituição Federal de 1988. Ou seja, a consolidação de grandes e complexas estruturas verticais de intervenção do Estado de Bem-estar Social (saúde, educação, assistência e previdência, infraestrutura social e trabalho, entre outros eixos) possibilitou obter resultados positivos no Brasil mais rapidamente e na mesma direção dos anteriormente já alcançados pelos países desenvolvidos (Ipea, 2010, p. 9).

---

<sup>6</sup> Lembrando que na época o Brasil oscilava entre a 10ª e 12ª economia mundial.

<sup>7</sup> Hoje, com o ensino fundamental de nove anos, esta idade passa a 6 anos, no primeiro ano.

---

Assim, fazendo parte de um dos chamados seis grandes complexos de intervenção social do Estado, a educação revelou progresso no Brasil desde o século passado. Se em 1980, a média de anos de estudos de um brasileiro de mais de 25 anos era de 3,8 anos, em 1990 (já depois da constituição de 1988) era de 4,8 anos. Em 1996, época da reforma de nosso sistema educacional, já no Governo Fernando Henrique Cardoso, era de 5,4 anos, passando em 2007 para 6,8 anos (Ipea, 2010).

É possível observar os saltos de anos de estudos entre as décadas, o que comprova a ampliação do sistema educacional brasileiro. No Governo de Itamar Franco, após os anos de indefinições do planejamento da educação no dois primeiro governos pós-ditadura, iniciou-se o debate para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993)<sup>8</sup>, cumprindo princípios internacionais e da Constituição de 1988. Juntamente com a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), o Plano Decenal pretendia balizar os rumos para a educação em nossa nação, uma vez que, tal como nos dizem Viera e Farias, era necessária uma retomada após os governos Sarney e Collor que foram marcados por tempos de “indefinição da políticas educacionais”. Apesar disso:

Antes mesmo da Constituição ser promulgada, em 05 de novembro de 1988, começa o debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ao mesmo tempo em que as organizações de educadores discutem o tema, dá entrada na Câmara dos Deputados o primeiro projeto da LDB (Projeto 1.258/88), de autoria de Octávio Elísio[...] este processo só se conclui em 1996 (Vieira & Farias, 2007, p. 160).

Os debates em torno da LDB deveriam voltar-se para a realização daquilo promulgado em nossa Constituição, sobretudo os narrados nos artigos 206 e 208.<sup>9</sup> O governo Itamar, ao retomar a

---

<sup>8</sup> Documento que deveria referenciar no período de 1993 a 2003 o planejamento de ações na educação nacional tendo em vistas as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.

<sup>9</sup> CF Art 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII. garantia de padrão de qualidade. VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II. progressiva universalização do ensino médio gratuito; III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV. educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII. atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º. O acesso ao ensino obrigatório e

---

discussão, não só devido às deliberações previstas por lei, mas também por indicativos internacionais, cada vez mais persistentes a partir de 1990, abre caminho a debates no campo da educação que viriam a se consolidar somente no governo seguinte.

Em que pesem as críticas, foi no Governo Fernando Henrique Cardoso que realmente ocorreu um planejamento político estratégico para nossa educação, reformando seu sistema. Em 1996, o Brasil descentralizou o sistema educativo, delegando maior responsabilidade aos municípios e promulga, finalmente, a nova LDB. Mesclado ao discurso de autonomia e independência das unidades em face do todo, a descentralização também se aderiu às propostas neoliberais daquele governo. Como atestam Rosar e Krawczyk:

[...] a reforma educativa dos anos 90 instaurou, sem dúvida, um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do Sistema quanto de suas instituições na América Latina, constituindo-se, desse modo, um de seus resultados mais ambiciosos. Esse cenário, no limiar do século XXI, reinterpreta os fundamentos neoliberais sob o fetiche da modernidade e da democratização. A retórica da descentralização e redistribuição do poder propalada pelas reformas educacionais em curso concretiza-se numa nova organização, em que o localismo e o comunitarismo constituem-se como a contraface da centralização e da privatização (Rosar & Krawczyk, 2001, p. 111).

Os focos de tomadas de decisão de instâncias financeiras e administrativas eram passados para estados, municípios e até mesmo para as unidades escolares. Assim, em todos os níveis do sistema educativo se integravam novos atores que poderiam decidir pela condução do mesmo. O Ministério da Educação (MEC) incentivava a produção de projetos integradores de escolas e comunidades, como forma da criação do sentimento de pertencimento das pessoas à unidade educativa. Projetos que estavam a cargo de professores, que deveriam ser intermediários entre comunidade (pais e alunos), escolas, secretarias de educação e, portanto, elos maiores do sistema educacional municipal com o Ministério Federal. Neste caminho uma imensa gama de responsabilidades de planejamento do sistema educacional foi fragmentada em diferentes níveis. Porém, apesar de um hibridismo entre estas políticas e as posturas neoliberais do governo Fernando Henrique, ocorrem conquistas de democratização e alargamento da escola, como o acesso de diversas camadas a esta. Portela de Oliveira considera que:

---

gratuito é direito público subjetivo. § 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

---

A partir da Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional 14, de 1996, o ensino fundamental de oito anos, obrigatório, dos sete aos quatorze anos, e gratuito para todos, foi considerado explicitamente *direito público subjetivo*, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. A Carta de 1988 e sua alteração pela emenda determinam que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a *garantia de padrão de qualidade* como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do art. 206) (Portela de Oliveira & Araujo, 2005, p. 61).

Uma análise geral do sistema educacional brasileiro, em 2000 (quatro anos após a reforma do sistema), se manifesta primeiramente no percentual de cobertura de uma população com 20% (entre sete e dezessete anos) em idade escolar. O ensino básico alcançava 96,4% das crianças de sete a quatorze anos e 83,0% de quinze a dezessete anos, sendo que 91% das crianças estudavam na rede pública.

No entanto, o alargamento e propostas de democratização do sistema não representavam a chegada do “sucesso” educacional a nossas crianças e jovens. A análise sobre os percentuais de repetência e abandono colocava, em 2000, os brasileiros em último lugar na América Latina. No ensino fundamental, o índice nacional era 21,7%, segundo Inep. Já no ensino médio esse número era de 18,6%. A taxa de abandono era de 12% no ensino fundamental e de 16,7% no ensino médio. Além das distorções na idade média para cada série. Inacreditavelmente, estes números alarmantes não representavam retrocesso ou estagnação do aumento de cobertura, uma vez que são acompanhados pela informação que as matrículas no ensino médio aumentaram 66% em cinco anos. O número de diplomados no antigo segundo grau (ensino médio genérico, não técnico) era de 800.000 estudantes em 1994. Esse total triplicou em 2000, porém, de cada 100 alunos que ingressavam no ensino médio, 74 conseguiam concluí-lo e gastavam, em média, 3,7 anos para cursá-lo.

Esses índices não podem ser explicados sem refletirmos sobre as profundas desigualdades do país que se manifestam, inclusive, no sistema educativo. A maior parte dos representantes dos evadidos e com distorção idade-série pertencem às classes populares. Com o alto percentual de pobres no país, estes foram aqueles incluídos mais recentemente no ensino fundamental, somente quando este tende a 100%. São, portanto, aqueles cujas famílias estavam mais próximas das situações de risco social. A terminalidade do ensino fundamental não é garantida e tampouco a entrada e permanência no ensino médio. O que se pode analisar em termos de grupos sociais, fica mais claro quando se observa os índices comparados entre regiões mais ricas e regiões mais pobres

---

do Brasil. Também segundo o Inep, no guia da Geografia da Educação Brasileira (2001), as desigualdades sociais produzem rendimentos escolares diferentes por regiões e estados do Brasil. São Paulo, estado economicamente mais rico, registrava a maior taxa de conclusão nos ensinos fundamental e médio em 2000. Já Tocantins possuía o menor índice do Brasil. A desigualdade regional se apresentava também na taxa de distorção idade-série. Em média, no ano 2000, 39% dos alunos do ensino fundamental não tinham idade adequada à série que cursavam. No Norte e Nordeste, esses índices eram mais gritantes, sendo 52,9% no primeiro e 57,1% no segundo. No Centro-Oeste 38%, no Sudeste 24%, e no Sul 21,6%. Alunos do Sul e Sudeste também ficavam mais tempo na escola. As crianças do Norte e Nordeste permaneciam na sala de aula, em média, 4,4 horas por dia, no Sul, a média era de 6,0 horas. Quanto à educação superior no Sudeste, 34% da população entre 25 e 34 anos teriam graduação superior, e no Nordeste este eram 23%.

O grande crescimento da inserção das crianças brasileiras no sistema, por si só, não representa sua inclusão com qualidade e desenvolvimento educacional. Tão pouco indica que chegue ao fim do trajeto formal de estudos, garantindo-lhes oportunidades de mobilidade social. Os problemas verificados em nosso sistema educacional nos anos iniciais da década passada apresentam uma circularidade imanente às políticas que ligam educação e pobreza. Enxergada como política de superação para a pobreza, a inclusão educacional foi feita através do alargamento do sistema. A qualidade da escola, podemos dizer, é determinada por fatores intrínsecos à instituição educativa e, também, por fatores externos. Seu crescimento não garante, por si só, a superação de condições, hábitos e concepções de mundo oriundas da exclusão social e transmitidas intergeracionalmente.

As políticas públicas em vários campos são essenciais para analisar os fenômenos da escolarização no Brasil. As demandas por políticas de outros setores em apoio à educação, tendo em vista a redução da chamada estratificação educacional se relacionam diretamente com o potencial da educação para a superação da pobreza. Segundo Silva e Hasenbalg:

Por um lado, cada vez mais é através da escolarização formal que as famílias conseguem legar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social, mas também é por intermédio do sistema escolar que as oportunidades sociais são crescentemente distribuídas, a mobilidade social individual estando associada grosso modo às realizações educacionais das pessoas. Por outro lado, é através das escolas que traços sociais básicos, tais como valores e comportamentos, são transmitidos de geração em geração. Ou seja, a escola tem duas grandes funções, frequentemente contraditórias: a de selecionar e a de socializar os jovens membros de uma sociedade (Silva & Hasenbalg, 2011, p. 70).

---

Neste sentido, o alargamento de nosso sistema educacional, com a inclusão das camadas pobres por si só não garantiu o sucesso de nosso sistema público de ensino. Apesar do sucesso de indivíduos de origens pobres no sistema, a análise disto deve estar associada aos comportamentos gerais, relacionados às chamadas condições de educabilidade da população brasileira.

Educabilidade por ser compreendida como conceito que exprime condições sociais e individuais, matérias e psicológicas dos educandos – a pobreza é também uma dessas condições. Assim, influenciam o desenvolvimento escolar positivo dos estudantes, suas condições objetivas e subjetivas como participantes da escola. O sucesso das camadas populares nas etapas educacionais depende da qualidade da escola, mas também da melhora geral de suas condições de vida, de acesso a bens culturais, de empregabilidade dos pais (quando os educando são jovens e crianças) e de saúde, dentre outros fatores deficitários e que caracterizam as condições de pobreza de determinadas populações. É nessa direção que o termo estratificação educacional é usado, pois o mesmo diz respeito:

À dependência do sistema escolar enquanto responsável por aquelas duas funções de seleção e de socialização, em relação à origem social dos alunos que por ele passam. Em outras palavras, diz respeito à relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como aos mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida (Silva & Hasenbalg, 2011, p. 70).

Estudos que observam fatores individuais, mas também sistêmicos devem ser levados em conta no julgamento do desenvolvimento do nosso sistema educativo. O artigo de Guimarães e Rios-Neto (2010) traz contribuições ao entendimento da desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil. Ela observa relações entre as origens sociais e a probabilidade de progredir na escala educacional em nosso país entre 1986 e 2008. Suas análises tentam comprovar, ou não, duas hipóteses: que o efeito das origens sociais decresce ao longo da carreira escolar e que a expansão do ensino contribui para a diminuição das desigualdades de oportunidades escolares. Ambas as hipóteses são postuladas de Robert Mare e consideradas muito importantes no campo da estratificação educacional, sendo testadas em diversos países por meio de modelos logísticos de transição escolar. Mare diz que:

A estratificação educacional pode ser decomposta em dois efeitos. O primeiro é o efeito distribuição da escolaridade populacional entre as várias séries, que é afetado no tempo pelo processo de expansão do sistema escolar de uma determinada sociedade. O segundo é o efeito alocação, que é determinado pelos parâmetros de alocação, associados ao processo de estratificação social de acordo com variáveis como raça ou



---

posição social. O efeito alocação indica o impacto das variáveis de *background* socioeconômico sobre a progressão escolar (*apud* Rios-Neto; César & Riani, 2002, p. 397).

De acordo com dados do estudo de Guimarães e Rios-Neto (2010), no Brasil, no grupo etário estudado,<sup>10</sup> o nível de formação do chefe da família ainda é muito importante para as transições escolares, contrariando a primeira hipótese. Por outro lado, também observou que as políticas de expansão resultaram em diminuição das desigualdades na progressão escolar. Vejamos as palavras dos autores:

Com a expansão educacional, claramente visualiza-se que a seletividade é transferida dos primeiros estágios da carreira escolar para aqueles mais tardios, como por exemplo a conclusão da primeira do Ensino Médio, dado que concluiu a oitava série do Ensino Fundamental (e8) e conclusão do primeiro ano do Ensino Superior, dado que concluiu a terceira série do Ensino Médio.

Em relação à segunda hipótese de Mare, foi visto que o autor prevê que a expansão do ensino entre dois períodos leve a uma redução da desigualdade de oportunidades educacionais em uma dada série. De uma maneira geral, verificamos que esta hipótese é corroborada quando utilizamos a educação e ocupação do chefe como medidas para as origens sociais quando comparamos o efeito das mesmas sobre as primeiras transições escolares em 1986 e 2008. Pode-se depreender, portanto, que as políticas educacionais de universalização ao acesso no sistema de ensino e no Ensino Fundamental foram eficazes na redução da desigualdade de oportunidades medida por estas variáveis (Guimarães & Rios-Neto, 2010, p. 28).

Por outro lado, os autores nos revelam dados importantes no que tange aos limites desta expansão, frente às condições familiares. Dizem-nos que as condições sociais das famílias são determinantes para a eficácia educacional.

Para as origens sociais, tais como número de irmãos, sexo e raça do chefe, podemos verificar que a segunda hipótese de Mare não se verifica, ou seja, não há evidências de que a expansão educacional tenha reduzido as desigualdades de oportunidades quando utilizamos estas variáveis como medida. Desta forma, há indícios de uma ainda persistente desigualdade nas chances educacionais (*ib.*).

---

<sup>10</sup> Eles estudam as “origens sociais sobre as transições escolares em cada um dos pontos no tempo (1986, 1999 e 2008) e efeito da expansão educacional sobre a probabilidade de transitar para uma determinada série contrapondo-se os períodos, utilizamos os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-IBGE)” (Guimaraes & Rios-Neto, 2010, p. 16).

---

Observa-se aqui que várias questões das origens sociais ainda persistem para a progressão escolar, mesmo que o nível de escolaridade dos brasileiros tenha se deslocado para anos posteriores em relação ao século passado, uma vez que a ampliação de cobertura e a obrigatoriedade da frequência do ensino fundamental por lei comprovou a segunda hipótese de Maré sobre transição escolar. Por outro lado, Guimarães e Rios-Neto (2010) também nos revelam que:

Lucas (2001) propôs uma teoria denominada *desigualdade efetivamente mantida*, a qual sugere que o efeito das origens sociais ocorre de duas formas: se o acesso a um nível de ensino não for universal, o *background* familiar determina quem irá atingir este nível; se o acesso for aproximadamente universal, o *background* familiar determina o tipo de estudantes que irá receber este nível. Desta maneira, mesmo que haja financiamento público à educação que garanta que todos os estudantes tenham acesso a um determinado nível de ensino, os atores privilegiados em termos socioeconômicos garantem que seus descendentes usufruam de diferenças qualitativas naquele nível de ensino. Dito de outra forma, a composição dos estudantes por nível socioeconômico numa determinada série tenderá a estar equilibrada se o acesso for universal, porém ainda assim os estudantes das classes mais elevadas terão uma educação formal melhor do ponto de vista qualitativo. Assim, a teoria de Lucas prevê que o comportamento ao longo das séries do efeito das origens sociais não poderia ser previsto *a priori*. Como contribuição a este debate, Shavit, Yaish e Bar-Haim (2007) argumentam que as críticas ao modelo de transições de Mare não seriam suficientes para invalidar este arcabouço. Para os autores, o modelo de transições trata de um modelo causal na forma reduzida que, portanto, não necessita que sejam especificadas todas as variáveis intervenientes. Mais ainda, eles propõem que o comportamento declinante das origens sociais nas transições escolares decorre de um "processo substantivo de seleção", uma vez que a seleção social ocorreria fundamentalmente nos primeiros estágios da carreira escolar (p. 10-11).

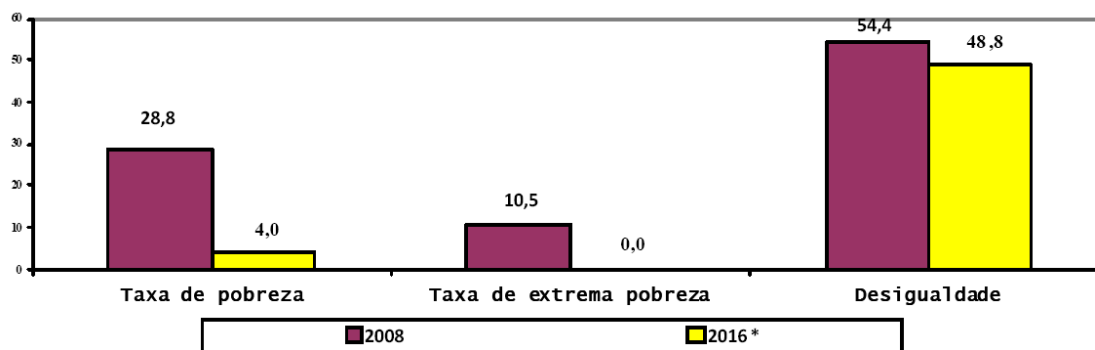
Neste sentido, observamos que incluir não seria só continuar ampliando nosso sistema, mas também é necessário desenvolver políticas de acesso e permanência para os níveis médio e superior. Isto é, de acordo com o título do relatório da Unesco (2010) "Chegar aos marginalizados", o que representa impedir que a grande desigualdade de nosso país seja mantida. Se o Brasil vem nas últimas duas décadas tirando da marginalidade ao acesso escolar uma grande camada de seu povo, o processo de universalização do ensino deve vir acompanhado pela superação da estratificação educacional oriunda de condições de vida externas à escola.

Já apresentamos dados de 2000. Podemos colocar também que, em 2007, 97% entre os cidadãos de sete a quatorze anos frequentavam a escola, em que pese a distorção idade-série, a

evasão ainda persistente, sobretudo para os meninos, tal como revelado pelo *Informe* da Unesco acima mencionado. Igualmente é preponderante a evasão, principalmente, na faixa etária seguinte. Segundo dados do Ipea, também em 2007 a frequência escolar de pessoas entre quinze a dezessete anos no ensino médio ou com mais de oito anos de estudo era de somente 52,2%. Tais resultados relacionam-se com as taxas de frequência escolar dos anos anteriores. Justamente anos em se vislumbrou a universalização da entrada do ensino básico, mas quando muitos saíram dele sem terminá-lo, maiores de quatorze anos, e sem condições de prosseguir para o nível médio. O abandono dos níveis, principalmente entre suas transições (de fundamental para médio e de médio para superior), observado tendo em vista as necessidades dos jovens pobres, apresenta um quadro de que as desigualdades são mantidas, ainda que com a expansão dos anos de estudos das pessoas de origem popular. A continuidade e qualidade da educação não têm causas apenas intrínsecas ao sistema escolar. Ela está ligada ao aumento da qualidade de vida das famílias brasileiras. Para que a educação redunde em frutos como aumento da consciência cidadã, empregabilidade e desenvolvimento científico, ela deve absorver muitos brasileiros ainda sob patamares que os impedem de estudar com qualidade ou continuar a carreira educacional por fatores extrínsecos à escola. Qualidade não se mede somente pelos índices de desempenho de alunos e docentes, ou mesmo para infraestrutura escolar, ainda que isto tudo seja essencial. Verifica-se também em outras políticas e nos gastos públicos de atenção à infância, juventude e famílias de origem popular.

O Ipea (2010) prevê que até 2016 o quadro da pobreza no Brasil se estabeleça de maneira bem distinta de nosso passado e também de hoje. O gráfico a seguir ilustra essas previsões em termos percentuais:

**Brasil – perspectiva possível para a pobreza e a desigualdade em 2016**



Fonte: IBGE – PNAD; (elaboração Ipea)

Há muitos estudos a serem desenvolvidos para ampliarmos as reflexões sobre como os fatores de desenvolvimento externos à escola impactam a educação, a continuidade dos estudos e as condições de educabilidade de nossa população. Certamente, estes estudos contribuirão para fortalecer estratégias atuais e criar novas, para que os fatores de qualidade intrínsecos à vida escolar

---

sejam melhorados, ou mesmo introduzamos na escola serviços que preencham lacunas que séculos de pobreza deixaram intergeracionalmente nos brasileiros.

Vale a pena, entretanto, observar que falta clareza às diversas instâncias públicas brasileiras de seu trabalho conjunto, tendo em vista a necessidade de incluir nosso povo aos direitos sociais historicamente conquistados. Responsáveis pela coordenação, integração e articulação de um grande conjunto das políticas públicas para estruturas de intervenção social, muitas secretarias de estados e municípios não agem conjuntamente e nem parecem ter noção da necessidade disto. A este respeito, novamente, citamos o relatório do Ipea (2010), que reforça nossos argumentos:

Mesmo com a vantagem de ser um país com estruturas verticais e coberturas nacionais por parte das políticas sociais próximas das dos países desenvolvidos, cabe ainda o desafio de alcançar mais esse esforço no âmbito da federação. Não obstante os avanços alcançados na integração e articulação das políticas públicas em torno de programas como o Bolsa Família e Territórios da Cidadania, entre outros, persistem sinais importantes de fragmentação, dispersão, isolacionismo e sobreposição nas políticas públicas que precisam ser enfrentados urgentemente com o objetivo de melhor tratar da totalização dos problemas da pobreza e da desigualdade neste começo de século XXI. De maneira geral, os temas de atuação pública são por demais complexos, exigindo cada vez mais atuação estratégica que ajude a superar os vieses da elevação no custo de implantação e o comprometimento da eficácia no seu desenvolvimento (Ipea, 2010, p. 13).

Em síntese, torna-se urgente que gestores educacionais tenham consciência disso, observando o panorama macro da inclusão e sua relação com o desejado sucesso escolar em nosso país. Evitando assim, um eterno lamento e culpabilização dos setores educacionais e atores envolvidos nas escolas por não atingirem efetivamente as classes populares.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade. *Plano Plurianual (PPA) 2008-2011*. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas. *Comunicado da Presidência*, n. 38. Brasília: IPEA, 2010.
- GUIMARÃES, Raquel R.M.; RIOS- NETO, Eduardo L. G. *Desigualdade de oportunidades educacionais: seletividade e progressão por série no Brasil, 1986 a 2008*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.
- PORTELA de OLIVEIRA, Romualdo; e ARAUJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Educação e Sociedade*, n. 28, p. 5-23, 2005,
- RIOS- NETO, Eduardo L. G.; CÉSAR, Cibele Comini; e RIANI Juliana de Lucena Ruas. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico PPE*. Brasília, n. 3, vol., IPEA, 2005.
- ROSAR, Maria de Fátima; e KRAWCZYK, Nora Rute. Diferenças e Homogeneidade: Elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 22 n. 75 2001.
- SILVA, Nelson do Valle; e HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública*, vol.18, suppl., p. S67-S76, 2002.
- VIERA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Política Educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

## THE REFLECTION ON INCLUSION, POVERTY AND ACCESS TO THE EDUCATION SYSTEM IN BRAZIL RECENT

### ABSTRACT

The article deals with inclusion as a way to increase the access of popular classes. This has been seen in the last two decades, especially through the generalization of primary school, the growth of high school and the easy access to university. However, despite of quantity, quality has to be achieved as well. Therefore, the increase of access does not represent the decrease of social inequality unless it has been followed by other public politics. These actions must improve the education of population since it is, at the same time, a tool to reduce brazilian social wounds and its quality is directly influenced by them.

**Keywords:** social inequality, poverty, educational stratification.

*Recebido e aprovado em abril de 2011*